

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 2543-7925



Instytut Oświaty Pedagogicznej i Oświaty Dorosłych
Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA

POLSKO-UKRAIŃSKI
ROCZNIK NAUKOWY

nr 5/2020

Warszawa 2020

**EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA
POLSKO-UKRAIŃSKI ROCZNIK NAUKOWY
ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА
ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ЩОРІЧНИК**

nr 4/2019

Rada naukowa / Наукова рада / Scientific Committee

Tadeusz Aleksander / Тадеуш Александер, Ryszard Gerlach / Ришард Герлях,
Urszula Jeruszka / Уршуля Єрушка, Stefan M. Kwiatkowski / Стефан М. Квятковскі,
Jan Łaszczuk / Ян Лашчик, Adam Solak / Адам Соляк, Franciszek Szlosek / Франтішек Шльосек,
Mirosław J. Szymański / Мірослав Я. Шиманьскі (Polska / Польща / Poland)
Wasył Kremień / Василь Кремень, Larysa Łukianowa / Лариса Лук'янова,
Nellia Nyczkało / Нелля Ничкало (Ukraina / Україна / Ukraine)
Anita Jakobsonė / Аніта Якобсонє (Litwa / Литва / Lithuania)
Jarosław Wieteszkа / Ярослав Вєтєшка (Czechy / Чехія / Czech Republic)
Czińba Wan / Цзіньба Ван (Chiny / Китай / China)
Ilana Levenberg / Ілана Левєнберг (Izrael / Ізраїль / Israel),
Elena Zhizhko / Олена Жижко (Meksyk / Мексика / Mexico)
Michael Osborne / Майкл Осборн (Wielka Brytania / Велика Британія / Great Britain)
Bernd-Joachim Ertelt / Бернд-Йоахім Ертельт, Tetyana Kloubert / Тетяна Клубєрт
(Niemcy / Німеччина / Germany)
Valentin Constantinov / Валєнтін Константїнов
(Mołdawia / Рєспубліка Молдова / Moldova)

**Kolegium redakcyjne / Редакційна рада / Editorial Board
Redaktor naczelny / Головний редактор / Editor in Chief
Adam Solak / Адам Солак**

**Zastępca redaktora naczelnego / Заступник головного редактора / The Editor's Assistant
Nellia Nyczkało / Нелля Ничкало**

**Członkowie redakcji / Члени редакції / Editorial Members
Larysa Łukianowa / Лариса Лук'янова, Franciszek Szlosek / Франтішек Шльосек**

**Sekretarze / Секретарі / Secretaries
Ludmyła Diaczenko / Людмила Дяченко, Justyna Bluszcz / Юстина Блюш**

**Redaktor statystyczny / Редактор статистичний / Statistical Editor
Olga Vanit / Ольга Баніт**

**Redaktorzy językowi / Мовні редактори / Language Editors
Agnieszka Borzęcka / Агнешка Боженцка (język polski / польська мова / polish)
Myroslawa Wowk / Мирослава Вовк (język ukraiński / українська мова / ukrainian)
Natalia Awszeniuk / Наталія Авшенюк, Ewelina Prusak / Евеліна Прусак
(język angielski / англійська мова / english)**

**Recenzenci / Рецензенти / Supervisors
Daniel Kukla / Данієль Кукля, Beata Jakimiuk / Беата Якімюк, Piotr Mazur / Пьотр Мазур,
Janusz Mięso / Януш Мьонсо, Elżbieta Sałata / Ельжбєта Салата, Jerzy Smoleń / Єжи Смолєнь,
Oleksandra Borodijenko / Олександрєна Бородїєнко, Łejla Sultanowa / Лейла Султанова,
Natalia Paziura / Наталія Пазюра**

ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА

EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA

PROFESSIONAL AND LIFELONG EDUCATION

АКАДЕМІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ім. Марії Гжегожевської у Варшаві

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

ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА

ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ
НАУКОВИЙ ЩОРІЧНИК

nr 5/2020

ВАРШАВА 2020

AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

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

EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA

POLSKO-UKRAIŃSKI
ROCZNIK NAUKOWY

nr 5/2020

WARSZAWA 2020

Korekta / Правка / Proofreading
Aleksandra Kozłowska / Олександра Козловська

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

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

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

© Copyright by Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2020

© Копірайт Академія спеціальної педагогіки
ім. Марії Гжегожевської у Варшаві, Варшава, 2020

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

Wydawca / Видавець / Publisher
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie /
Видавництво Академії спеціальної педагогіки у Варшаві
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40 /
02-353 Варшава, вул. Щенслівіцка, 40

ISSN 2543-7925

Spis treści

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

CZĘŚĆ I

Filozoficzny, psychologiczny i socjologiczny kontekst edukacji pedagogicznej

Wasył Kremień

Wolność i wybór człowieka: nauczyciel w systemie wartości.....	31
--	----

Krystyna Chałas

Wartości w pracy nauczyciela uczącego osoby dorosłej.....	43
---	----

Ołena Semenog

Koncept „praca nauczycielska” w refleksjach nauczycieli ukraińskich i polskich: kontekst aksjologiczny	59
---	----

Jarosław Michalski

Kilka uwag o nietakcie pedagogicznym	75
--	----

Galyna Sotska, Ołena Trynusi

Adaptacja zawodowa nauczyciela początkującego w warunkach współczesnych	89
--	----

Lidia Marszałek

Dialog międzypokoleniowy szansą na edukację osób dorosłych we współczesnym świecie.....	103
--	-----

CZĘŚĆ II

Modernizacja edukacji pedagogicznej

Lidia Chomycz

Jedność teorii i praktyki w zapewnieniu jakości
psychologiczno-pedagogicznego szkolenia nauczycieli 119

Oksana Ciuniak

Gotowość do innowacji jako ważna cecha zawodowa
współczesnego nauczyciela 137

Franciszek Szlosek

Nauczyciel w systemie edukacji dorosłych..... 149

Tetiana Fedirczyk

Pedagogika partnerstwa w profesjonalnym przygotowaniu przyszłego
nauczyciela szkoły podstawowej do interakcji z uczestnikami
procesu edukacyjnego..... 157

Bartosz Mitkiewicz

Tożsamość zawodowa a kompetencje współczesnego nauczyciela 173

Ołena Antonowa

Rozwój kreatywności przyszłego nauczyciela szkoły podstawowej
w procesie przygotowania zawodowego..... 187

Krzysztof Przybycień

Nauczyciel dorosłych w erze informacyjnej.....205

CZĘŚĆ III

W kręgu współczesnej dydaktyki

Myrośława Wowk

Trendy rozwoju szkolnictwa filologicznego na Ukrainie227

Ałła Kołomijec, Jewgen Gromow

Obcojęzyczne kształcenie nauczycieli w kontekście integracji
europejskiej: doświadczenia ukraińskie i polskie.....241

Jolanta Szempruch	
Rola nauczyciela jako doradcy społecznego i zawodowego	265
Tamara Kotyrło	
Kształcenie zawodowe przyszłych nauczycieli sztuki muzycznej w specjalnych muzycznych placówkach edukacyjnych.....	279
Natalia Sułajewa	
Interakcja edukacji formalnej i nieformalnej w kształceniu przyszłych nauczycieli na Ukrainie	291
Maryna Artiuszyna	
Web-projekty w szkoleniu przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego.....	305

CZĘŚĆ IV

Światowe doświadczenie

w szkoleniu pedagogów-andragogów i nauczycieli

Łarysa Łukianowa, Ołena Żyżko	
Trendy kształcenia pedagogów-andragogów w krajach europejskich i Ameryce Łacińskiej.....	319
Waldemar Furmanek	
Nowa praca nauczycieli. Nowy nauczyciel wyzwaniem dla pedagogiki.....	333
Natalia Awszeniuk	
Jak zapewnić jakość szkolenia nauczycieli: tajemnice instytucjonalnej akredytacji uniwersytetów brytyjskich	361
Sebastian Taboń	
Zarys reformy kształcenia nauczycieli według Františka Drtiny	375
Ludmyła Diaczenko	
Aktualne problemy przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli liceów ogólnokształcących w Niemczech.....	383
Kyrył Kotun	
Cechy ustawicznego kształcenia zawodowego i pedagogicznego w Norwegii	401

Marjana Marusyneć, Wiktoria Iwanowa Analiza porównawcza i pedagogiczna specyfiki kształcenia pedagogów przedszkolnych w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej i na Ukrainie.....	411
Agnieszka Muchacka-Cymerman Zachowania twórcze a ryzyko wypalenia zawodowego nauczycieli i terapeutów	427
Irena Regejto Ocena badań z zakresu społeczno-humanitarnego: doświadczenia zagraniczne	439

CZĘŚĆ V

Kronika wydarzeń w edukacji zawodowej i ustawicznej osób dorosłych

RECENZJE

Myrośława Wowk Edycje fachowe Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Zazyuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy: doświadczenie komunikacji naukowej i zawodowej w dyskursie ukraińskim i międzynarodowym.....	457
Beata Jakimiuk Recenzja książki Katarzyny Jagielskiej pt. „Jakość życia emerytowanych nauczycieli”, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020. s. 299	463
Walentyna Radkewycz Recenzja monografii „Przygotowanie przyszłych nauczycieli pracy i technologii do interakcji pedagogicznej w działaniach zawodowych: teoria i metodyka”. Autor: Iryna Androschuk	469
Piotr Jaworski Recenzja książki pt. „Diaspora ukraińska na Zachodzie a sprawa wschodniej granicy powojennej Polski w świetle analiz polskiej dyplomacji”, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie, Chełm 2014	475

Emilia Palankiewicz-Mitrut

Recenzja publikacji Katarzyny Włodarczyk i Joanny Sikorskiej

„Aspiracje zawodowe młodych osób na polskim rynku pracy”

(Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu

Ekonomicznego w Katowicach, nr 310, 2017) 481

Informacja o autorach..... 485

ЗМІСТ

Передмова	23
-----------------	----

ЧАСТИНА I

Філософський, психологічний і соціологічний контексти педагогічної освіти

Василь Кремень Свобода і вибір людини: вчитель у системі цінностей	31
Кристина Халас Цінності в праці вчителя, який навчає дорослих осіб	43
Олена Семенов Концепт «учительська праця» у рефлексіях українських і польських педагогів: аксіологічний контекст	59
Ярослав Міхальські Кілька думок про педагогічний такт	75
Галина Сотська, Олена Тринус Професійна адаптація молодого вчителя в сучасних умовах	89
Лідія Маршалек Діалог між поколіннями – шанс на освіту дорослих осіб у сучасному світі	103

ЧАСТИНА II

Модернізація педагогічної освіти

Лідія Хомич	
Єдність теорії і практики у забезпеченні якості психолого-педагогічної підготовки вчителів	119
Оксана Цюняк	
Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість сучасного учителя.....	137
Франтішек Шльосек	
Учитель у системі освіти дорослих.....	149
Тетяна Федірчик	
Педагогіка партнерства у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу	157
Бартош Міткewіч	
Професійна ідентичність і компетентності сучасного вчителя	173
Олена Антонова	
Розвиток креативності майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки.....	187
Кшиштоф Пшибичень	
Учитель дорослих осіб в інформаційній ері.....	205

ЧАСТИНА III

У колі сучасної дидактики

Мирослава Вовк	
Тенденції розвитку філологічної освіти в Україні	227
Алла Коломієць, Євген Громов	
Іншомовна підготовка вчителів в умовах євроінтеграції: український і польський досвід.....	241

Йолянта Шемпрух	
Роль учителя як соціального і професійного радника.....	265
Тамара Котирло	
Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у спеціальних музичних закладах освіти	279
Наталія Сулаєва	
Взаємовплив формальної та неформальної освіти в підготовці майбутніх педагогів в Україні	291
Марина Артюшина	
Веб-проекти у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання	305

ЧАСТИНА IV

Світовий досвід підготовки педагогів-андрагогів і вчителів

Лариса Лук'янова, Олена Жижко	
Тенденції підготовки педагогів-андрагогів у європейських країнах та країнах Латинської Америки.....	319
Вальдемар Фурманек	
Нова роль учителя. Новий учитель як виклик для педагогіки	333
Наталія Авшенюк	
Як забезпечити якісну підготовку вчителів: секрети інституційної акредитації британських університетів.....	361
Себастьян Таболь	
Нарис реформи підготовки вчителя за Франтішком Дртіною.....	375
Людмила Дяченко	
Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти в Німеччині.....	383
Кирил Котун	
Особливості неперервної професійної і педагогічної освіти у Норвегії.....	401

Мар'яна Марусинець, Вікторія Іванова Компаративно-педагогічний аналіз особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії й Україні	411
Агнешка Мухацка-Цимерман Творча поведінка та ризик професійного вигорання вчителів і терапевтів.....	427
Ірина Регейло Оцінювання наукових досліджень соціогуманітарної галузі: зарубіжний досвід	439

ЧАСТИНА V

Хроніка подій у професійній і неперервній освіті дорослих

РЕЦЕНЗІЇ

Мирослава Вовк Фахові видання Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України: проблематика та досвід науково-професійної комунікації в українському і міжнародному дискурсі	457
Беата Яхімюк Рецензія книги Катажини Ягельської «Якість життя вчителів- пенсіонерів». Видавництво «Імпільс», Краків 2020, с. 299	463
Валентина Радкевич Рецензія на монографію Ірини Андрошук «Підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: теорія і методика»	469
Пьотр Яворські Рецензія книги «Українська діаспора на Заході і питання східного кордону післявоєнної Польщі у світлі аналізу польської дипломатії», Видавництво Вищої Професійної Школи у Холмі, Холм 2014	475

Емілія Палянткевіч Мітрут

Рецензія публікації Катажини Влодарчик і Йоанни Сікорскей
«Професійні прагнення молоді на польському ринку праці»
(Економічні дослідження. Наукові праці Економічного
університету в Катовіце, No 310, 2017) 481

Інформація про авторів 485

CONTENTS

Introduction.....	23
-------------------	----

PART I

Philosophical, psychological and sociological contexts of pedagogical education

Vasyl Kremen

Freedom and human choice: a teacher in a value system	31
---	----

Krystyna Halas

Values in the work of an adult education teacher	43
--	----

Olena Semenoh

The concept of “teacher’s work” in the reflections of ukrainian and polish teachers: axiological context	59
---	----

Jaroslav Mihalski

A few remarks about pedagogical tact.....	75
---	----

Halyna Sotska, Olena Trynus

Professional adaptation of a newly qualified teacher in modern conditions	89
--	----

Lidia Marshalek

Intergenerational dialogue as an opportunity to educate adults in the modern world	103
---	-----

PART II

Modernization of pedagogical education

Lidiia Khomych	
The unity of theory and practice in quality assurance of teachers` psychological and pedagogical training	119
Oksana Tsiuniak	
Innovative activity readiness as important professional quality of modern teacher	137
Francishek Shlosek	
Teacher in the adult education system	149
Tetiana Fedirchuk	
Pedagogy of partnership in future primary school teacher professional training to interaction with participants of the educational process	157
Bartosh Mitkiewich	
Professional identity and competences of a modern teacher	173
Olena Antonova	
The future primary school teacher creativity development in the process of professional training	187
Kshyshtof Pshybycień	
Adult teacher in the information age.....	205

PART III

In the circle of contemporary didactics

Myroslava Vovk	
Trends in the development of philological education in Ukraine	227
Alla Kolomiets, Yevhen Hromov	
Teacher's foreign language training in the conditions of european integration: ukrainian and polish experience.....	241

Jolanta Shempruh	
The role of the teacher as a social and professional adviser.....	265
Tamara Kotyrlo	
Future music art teachers professional training in special musical education institutions	279
Nataliia Sulaieva	
Interaction of formal and non-formal education in the process of future teacher training in Ukraine	291
Maryna Artiushyna	
Web-projects in the future teachers of professional education training	305

PART IV

World experience in andragogy pedagogues and teachers training

Larysa Lukianova, Olena Zhyzhko	
Trends of training of teachers-andragog in european countries and Latin America.....	319
Waldemar Furmanek	
The new job of teachers. A new teacher as a challenge for pedagogy	333
Nataliia Avsheniuk	
How to ensure quality teacher training: secrets of institutional accreditation of british universities.....	361
Sebastian Tabol	
Outline of the teacher education reform according to František Drtina	375
Liudmyla Diachenko	
Current problems of secondary school teachers professional training in Germany.....	383
Kyryl Kotun	
Features of lifelong professional and pedagogical education in Norway	401

Mariana Marusynets, Viktoriia Ivanova	
The comparative and pedagogical analysis of preschool education specialist training features in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and Ukraine.....	411
Agnieshka Muhacka-Cymerman	
Creative behaviours and the risk of professional burnout of teachers and therapists.....	427
Iryna Reheilo	
Research evaluation in the social sciences and humanities: the foreign experience.....	439

PART V

The chronicle of events of professional and lifelong education circle

REVIEWS

Myroslava Vovk	
Professional publications of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine: issues and experience of scientific and professional communication in Ukrainian and international discourse	457
Beata Jakimiuk	
The review of Katarzyna Jagielska's book entitled The quality of life of retired teachers, publishing house "Impuls", Krakow 2020, pp. 299.....	463
Valentyna Radkevych	
Review of the monograph «Future teachers training of labour education and technologies for pedagogical interaction in professional activities: theory and methodology». Author: Iryna Androshchuk.....	469
Piotr Jaworski	
Review of the book "The Ukrainian diaspora in the West and the issue of the eastern border of post-war Poland in the light of the analysis of Polish diplomacy", Publishing House of the State Higher Vocational School in Chełm, Chełm 2014	475

Emilia Palankiewicz- Mitrut

Review of the publication by Katarzyna Włodarczyk and Joanna Sikorska
“Professional aspirations of young people on the Polish labour market”
(Economic Studies. Scientific Papers of the University of Economics
in Katowice, No. 310, 2017) 481

Information about the authors 485

WPROWADZENIE

Zawód nauczyciela sięga najstarszych dziejów i zmienia się na przestrzeni lat. Współczesny wizerunek nauczyciela znacząco różni się od prezentowanego choćby pół wieku temu. Obecnie wiele mówi się o nauczycielu w odniesieniu do zakresu jego obowiązków, kwalifikacji i kompetencji, osobowości, autorytetu, problemach zawodowych, czy w odniesieniu do wymagań i oczekiwań społecznych wobec jego osoby. Wczytując się w pedagogiczno-edukacyjny etos nauczyciela, bez cienia wątpliwości należy stwierdzić, że nauczycielstwo to sama w sobie etyczność i odpowiedzialność. Tak jak w profesji tej nie może istnieć etyczność bez odpowiedzialności, tak też nie ma odpowiedzialności nauczycielskiej bez etyczności.

Oprócz tych niezwykle istotnych zadań wynikających z profesji nauczyciela, warto podkreślić jego znaczenie i miejsce w kształtowaniu dojrzałej osobowości nie tylko dzieci, młodzieży, ale także człowieka dorosłego. Jest to niezwykle ważne i perspektywiczne wyzwanie w obszarze andragogiki, z uwagi na dynamikę zmian w kategorii globalizacyjnej oraz mikrospołecznej, a nade wszystko w konstelacjach personalistycznych, które pozwalają człowiekowi dorosłemu zachować swoją godność i należyte funkcjonowanie w permanentnie i o różnym natężeniu zmieniającej się rzeczywistości, która go otacza.

Należy w tym procesie podkreślić ponadczasowość, uniwersalizm i ponadgraniczność aksjosphery w byciu nauczycielem osoby dorosłej. To bowiem wartości służą bytowi ludzkiemu oraz jego rozwojowi w każdym obszarze życia

(m. in. biologicznym, duchowym, społecznym, ekonomicznym, edukacyjnym). Człowiek dorosły traktujący siebie jako wartość, jest jej nośnikiem dla następnych pokoleń, by one wartościowały znaczeniową wielkość życia własnego i innych ludzi.

Rocznik Naukowy „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna”, który oddajemy w ręce Czytelnika ma na celu zwrócenie uwagi na profesję nauczyciela osoby dorosłej w wielowątkowych i złożonych kontekstach.

Struktura Rocznika nr 5/2020 obejmuje zagadnienia związane z szeroko rozumianą pracą i etosem nauczyciela w wielowątkowej perspektywie – filozoficznej, pedagogicznej, edukacyjnej, technologicznej, zawodowej i rynku pracy.

Naukowo-praktyczna refleksja nad zamieszczonymi tekstami autorstwa znanych i cenionych teoretyków i praktyków pozwala na nowe spojrzenie dotyczące nauczyciela, szczególnie osób dorosłych.

Adam Solak
Nella G. Nyczkało

ПЕРЕДМОВА

Педагогічна професія бере свій початок із найдавніших часів і змінювалася з роками. Сучасний образ учителя суттєво відрізняється від того, що був представлений ще хоча б півстоліття тому. Нині багато говорять про вчителя в контексті обсягу його обов'язків, кваліфікації та компетенції, особистості, авторитету, професійних питань або в контексті вимог і соціальних очікувань до його особистості. Вчитуючись у педагогічно-освітній етос учителя, слід без тіні сумніву стверджувати, що навчання є етичним та відповідальним саме по собі. Так як у цій професії не може бути етики без відповідальності, так і немає відповідальності вчителя без етики.

Окрім цих надзвичайно важливих завдань, що впливають із професії вчителя, варто підкреслити значимість і місце вчителя у формуванні зрілої особистості, не лише дітей, підлітків, а й дорослих осіб. Це надзвичайно важливий і перспективний виклик у сфері андрагогіки, обумовлений динамікою змін у глобалізаційних та мікросоціальних категоріях, і, насамперед, у персоналістичних вимірах, що дозволяють дорослій людині зберігати свою гідність і функціонувати належним чином у мінливій реальності, яка його оточує і постійно змінюється із різною інтенсивністю.

У цьому процесі необхідно наголосити на понадчасовості, універсальності та транснаціональності аксіосфери в житті вчителя, дорослої особи. Саме цінності служать людині та її розвитку у будь-якій сфері життя (включаючи біологічну, духовну, соціальну, економічну та освітню).

Доросла людина, яка ставиться до себе як до цінності, є її носієм для наступних поколінь, аби вони могли оцінити значущість свого життя та життя інших людей.

Науковий щорічник «Професійна та безперервна освіта», який ми презентуємо Читачеві, має на меті привернути увагу до професії вчителя дорослої особи у багатовекторних і складних контекстах.

Структура щорічника № 5/2020 охоплює проблеми, пов'язані із широко представленою працею та етосом учителя у багатоаспектній перспективі – філософській, педагогічній, освітній, технологічній, професійній та ринку праці.

Науково-практичні роздуми над опублікованими текстами авторства відомих і шанованих теоретиків і практиків дозволяють по-новому подивитися на питання, що стосуються вчителя, і особливо дорослих осіб.

Адам Соляк
Нелля Г. Ничкало

INTRODUCTION

The teaching profession dates back to the oldest history and has changed over the years. The contemporary image of a teacher is significantly different from that presented even half a century ago. Currently, a lot is said about the teacher in relation to the scope of his duties, qualifications and competences, personality, authority, professional problems, or in relation to the requirements and social expectations of his person. Reading the pedagogical and educational ethos of the teacher, it should be stated without a shadow of a doubt that teaching is ethical and responsible in itself. Just as in this profession there can be no ethics without responsibility, so there is no teacher responsibility without ethics.

In addition to these extremely important tasks resulting from the teacher's profession, it is worth emphasizing its importance and place in shaping the mature personality of not only children, adolescents, but also adults. This is an extremely important and perspective challenge in the field of andragogy, due to the dynamics of changes in the globalization and micro-social categories, and above all in personalistic constellations that allow an adult to maintain his dignity and proper functioning in a permanently and with varying intensity changing reality that surrounds him.

It is necessary to emphasize in this process the timelessness, universalism and the cross-border nature of the axiosphere in being an adult teacher. It is values that serve the human being and its development in every area of life (including biological, spiritual, social, economic and educational area). An adult

treats himself as a value, he is its carrier for the next generations so that they would value the meaningfulness of their own and other people's lives.

The Scientific Yearbook "Vocational and Continuing Education", which we present to the Reader, aims to draw attention to the profession of an adult teacher in multi-threaded and complex contexts.

The structure of the Yearbook No. 5/2020 covers issues related to the broadly understood work and ethos of a teacher in a multi-layered perspective – philosophical, pedagogical, educational, technological, professional and labour market.

Scientific and practical reflection on the published texts by well-known and respected theorists and practitioners allows for a new perspective on the teacher, especially adults.

Adam Soliak
Nellia Nychkalo

CZĘŚĆ I

FILOZOFICZNY, PSYCHOLOGICZNY I SOCJOLOGICZNY KONTEKST EDUKACJI PEDAGOGICZNEJ

ЧАСТИНА I

ФІЛОСОФСЬКИЙ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ І СОЦІОЛОГІЧНИЙ
КОНТЕКСТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

PART I

PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND SOCIOLOGICAL
CONTEXTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Василь Кремень

ORCID ID: 0000-0001-5459-1318

СВОБОДА І ВИБІР ЛЮДИНИ: ВЧИТЕЛЬ У СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ

WOLNOŚĆ I WYBÓR CZŁOWIEKA:
NAUCZYCIEL W SYSTEMIE WARTOŚCI

FREEDOM AND HUMAN CHOICE:
A TEACHER IN A VALUE SYSTEM

*Багато чудес є на світі. Людина – з усіх найчудесніша.
Софокл*

1. Вступ

Усе починається з людини. Кожний мислитель від античності й до наших днів прагнув пояснити та визначити природу й сутність людини, на які впливали нашаровувалися нова актуальність нові проблеми. Вони стосувалися життя людини в суспільстві, її взаємодії з природою, способів пізнання світу та самої себе. Незважаючи на надані мислителями численні відповіді, людина була й залишається зрештою центром усіх проблем, які вирішують суспільство, держава і світ. Особливо тепер – у час підвищеної урбанізації, інформаційно-цифрової технологізації, динамічного розвитку і впровадження штучного інтелекту. Ці феномени кардинально змінюють, переформатовують традиційні зв'язки, принципи, загальновизнані цінності. Змінилася також людина, її потреби, мотивації, ціннісні орієнтації. На кого в цій ситуації покладається відповідальність за збереження людини та правильний вибір нею смислів і цілепокладань? Історія суспільства дає одну відповідь – на освіту і вчителя.

Мета статті полягає в аналізі й виявленні ролі учителя у формуванні системи цінностей в процесі здійснення навчально-виховного процесу, адаптації учнів до сучасності в їх конкурентній боротьбі за себе і суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Розмірковуючи над спадщиною філософів, можемо зазначити, що в освіті все починається з учителя. Освіта в «суспільстві знань», тобто освіта інформаційно-цифрового суспільства, орієнтована на підготовку людей до «включення» їх у майбутнє. Щоб жити в ньому, потрібна висока ментальна гнучкість, здатність до адаптації та величезні резерви творчості. Виясненню цих проблем присвячено роботи вітчизняних і зарубіжних вчених (Андрущенко В.П. (2015); Бех І. (2018); Гарін І.І. (2001); Кравченко А.А. (2013); Кримський С.Б. (2003); Морен Е. (2007); Пінкер С. (2019) та ін.).

2. Виклад основного матеріалу

Освіта має спрямувати людину до підготовки не лише до сучасності, але й насамперед до майбутнього. Вона формує мету життєдіяльності людини, яка сприятиме існуванню у світі, в якому дедалі більшого значення набувають новітні технології, суспільство стає цифровим, все більшою мірою альтернативою інтелекту особистості постає штучний інтелект. найважливіша роль в освіті у всі часи належала вчителю. Навчаючи і виховуючи дітей, формуючи їх культуру, світогляд і систему цінностей, вчитель вирощує активного суб'єкта нинішніх і майбутніх процесів, готує покоління для входження в самостійне життя і творчість.

Ефективність діяльності вчителя досягається в генезі освіти як духовної практики різних культур по формуванню людини як особистості. Освіченість обов'язкова з погляду базових цінностей тієї або іншої культури (Кравченко, 2013).

В Європі людина не відразу посіла належне місце в якості особистості. Для свого становлення Європа пережила античність, середні віки, епоху Відродження. У ній старе уявлення про людину – утілення гріхопадіння і спокути – змінилося на уявлення про індивідуальну й автономну людську особистість. Ці уявлення у боротьбі одне з одним виражають динаміку пізнання, характеризує специфіку епохи Відродження. На відміну від середньовічного світу, який від акту Божественного творення рухається

в просторі часу до Страшного суду, світ Відродження рухається за траєкторіями, орієнтованими на людину.

Природа людини також динамічна в «життєвих межах», їй властива активність. Життя людини складається з активних впливів на навколишню реальність і не зводиться до виконання монотонних релігійних норм. Тепер людина постає не як «абстрактна універсалія», не носій «першородного гріха», що рухається від гріхопадіння до позбавлення від нього в лоні церкви, а як вільна, активна особистість.

Як відомо, свобода стимулює активність людини. Що більше Захід ішов шляхом розвитку свободи – скасування рабства, жорстких форм феодалної залежності, то вільнішою ставала людина, більше розширювалася сфера її діяльності. Важливе місце в ній має виробничо-господарська діяльність, основа економічного зростання, але для цього потрібні джерела нових ідей, які може продукувати тільки наука. У XVII ст. в Європі був вироблений загальний критерій істини, який дав можливість ученим різних спеціальностей довіряти результатам досліджень своїх колег і використовувати їх у своїй діяльності. Метод у ситуації вільного підприємництва уможливив формування наукової спільноти. Вона характеризувалася розподілом праці між ученими різних галузей, кожний з яких вносив свою частку в накопичення і систематизацію знань. До кінця XVII ст. розмах наукової діяльності на Заході вже значно переважав усе, що існувало раніше або в інших культурах (Базилевич, 2015). Відповідно до цього відбувався активний розвиток людини. Про це свідчить філософська традиція Заходу, яка відрізняється «від спекуляцій східного мислення. У жодній іншій цивілізації, окрім грецької, філософія не розвивалася в такому тісному взаємозв'язку з наукою. Саме це надає грецьким започаткуванням особливого характеру; саме ця подвійна традиція, філософії і науки, сформувала цивілізацію Заходу» (Кримський, 2003).

Результатом цього взаємозв'язку стало створення можливостей для розвитку людини, ураховуючи насамперед загальні принципи діяльності науки. Адже «людина, як істота суспільна, зацікавлена не лише в тому, щоб з'ясувати все про світ: одне з її завдань – діяти в цьому світі. Сфера наукової діяльності пов'язана із засобами, а тут ми маємо справу з цілями. Наука може вказати їй, як найкраще досягнути певних результатів» (Кримський, 2003). Однак наука не може «сказати», як досягти людини того чи іншого результату: усе залежить від особистості – від рівня її знань, творчої активності, професійності, умінь.

Люди мають свободу дії. Проте кожна людина повинна дозволити іншим вільно відповідати на запитання, які ставить час або обставини. Це засвідчує, що заняття наукою пов'язані зі свободою, яка є цінністю для людини. Саме завдяки свободі були створені інститути демократії та вільного підприємництва. У цьому контексті важливе значення мають гуманітарні науки. Їхнім головним завданням є «формування гуманістичного світогляду культури на аксіологічній платформі єдності та поваги людини до людини, демократії і прав людини, миролюбства та співпраці, екологічної безпеки й солідарності. Не «розводити» людей «по національних квартирах» з ворожим ставленням одне до одного, а забезпечувати їхню єдність, розуміння і співпрацю заради миру, прогресу й справедливості» (Андрущенко, 2015).

Гуманітарні науки, незважаючи на збільшуваний авторитет інформаційно-цифрових технологій, не мають іти зі сфери опанування жодної людини, яка мислить. Суспільство без вивчення історії – як людина без пам'яті. Філософія вчить логіці, чіткості і поглибленому мисленню. Мистецтво надає сенс життю, збагачує людське життя красою та осяянням. «Знання в цих сферах здобуваються важко і потребують постійного збагачення та оновлення разом зі зміною часів» (Пінкер, 2019).

Тому підготовка вчителя – проблема складна, вона охоплює комплекс загальнопедагогічних, психологічних, соціальних, культурних проблем. Адже еволюція людини відбувається одночасно з процесом формування культури, в системі якої утверджується система цінностей. На основі вибраних індивідуальних і суспільних цінностей людина визначає мету та сенс життя, головні напрями своєї діяльності. Як правило, смисловий центр буття людини у світі становлять певні цінності. Зміст цінності характеризує те, що стосується до головних основ життя людини та суспільства. Цінність – це не щось перехідне, що має «вузьке» призначення, використовуване лише для споживчих, утилітарних потреб. Цінністю насамперед є те, заради чого життя набуває сенсу – сім'я, батьківщина, віра, ідеали тощо. Цінності притаманний зміст належного, вона має імперативний характер для конкретної людини, конкретного суспільства та культури. Особливість цінностей у тому, що вони постійно трансформуються. Їхній зміст залежить від культури конкретної історичної епохи або народу, системи релігійних вірувань, способу господарської діяльності, національних традицій, менталітету, місця проживання та інших чинників. Кожний народ має свої цінності. Так, цінності Стародавньої Греції відрізнялися від цінностей, наприклад, Стародавнього Вавилону або Персії.

Нині ми говоримо про європейські цінності, пріоритет яких визначив напрям розвитку України (Кремень, 2020).

Вчитель має пам'ятати, що кожна цінність має загальне значення для життя певної спільноти та конкретної людини, культури в її своєрідності й особливостях. Цінність дає можливість людині «подивитися» на себе й на своє життя немовби збоку, з іншої позиції. Той, хто вибирає чітку, зрозумілу для себе цінність, може конкретніше визначити своє призначення і своє місце в житті. Отже, цінність ніби «відкриває» світ для людини, акцентує на його особливостях, пріоритетах і напрямках розвитку. Як свідчить досвід соціокультурного життя, людина не може жити без ціннісного самовизначення. Цінності або система цінностей становлять «осьовий стрижень» людського життя в соціальному світі. Щоправда, цінності трактуються в різних ученнях і теоріях по-різному. Зокрема, з практичних позицій вважається, що цінностями є все те, чого людина потребує. У такому випадку всі предмети, якими вона користується, які їй потрібні для життя, є цінністю. А також усі моральні та духовні цінності – матеріальні й ідеальні. За такого переконання всьому наявному, реально існуючому в соціальному світі дається нова назва, здійснюється «перереєстрація» усіх «явищ цього ряду» (Кремень, 2020).

Як правило, ціннісним смислом наділяються ідеї, погляди й учення, які «підносять» людину до «вищих» сенсів життя. Але й у повсякденному вжитку цінністю вважається те, що стосується визначальних основ життя людини в суспільстві. Це те, заради чого життя «варте» того, щоб жити. «Бути чи не бути», – говорив Гамлет. Щодо терміна «ідея», то він радше має певну «логічну функцію», яка поєднує «уявлення про її цінність і поняття про неї». Ідея лише тоді може стати цінністю, коли міститиме загальне прагнення до її реалізації. Тому якщо ідея «несе» в собі «образ певної суті», то цінність «несе» зміст чогось «належного», тобто того, що обов'язково має бути. А для того щоб бути цінністю, цього також недостатньо. Адже, досягнувши поставленої мети, людина незабаром втрачає до неї інтерес і найголовніше – спрямованість до неї. Тому цінність, навіть досягнута, не втрачає своєї якості «належного», вона завжди буде попереду, стане своєрідним «маяком» для людини. Іншими словами, навіть реалізована цінність повинна й надалі «знаходитися в процесі реалізації, реалізовуватися в кожному акті життя людини, завжди стверджуватися як саме життя» (Абишева, 2002).

Цінність є основою освітнього процесу. Вона є «серцевиною» освітньо-виховної діяльності вчителя. Він має враховувати те, що цінності

культури, залежно від обставин, як свідчить історія, більше або менше впливали на облаштування життя людини, насамперед у його соціальності. Тому людина поступово звільнялася від забобонів, економічного тиску, вона формувала ціннісний погляд на життя. Це означає, що людина не може жити власне «людським життям», орієнтуючись лише на проблеми власного «органічного» існування. Як засвідчує безліч практичних фактів соціального життя (а також матеріалів психоаналітичної практики), завжди є щось цінніше для людини, ніж потреби органічного (споживчого) життя. Таке бажання, прагнення до цінного проявляється щоразу, коли «потреби організму, потреби матеріального характеру задовольняються, а людина все одно не задоволена своїм життям» (Кремень, 2020). Отже, цінність перевершує прагнення до задоволення суто матеріальних потреб. Незважаючи навіть на екстремальні ситуації, людина прагне все ж таки залишатися в системі тих цінностей, які зберігають її «обличчя». Причому насамперед для неї самої. Для свого ствердження людина постійно повинна думати про власний ціннісний вибір, інакше вона залишиться такою, що «не відбулася», тобто «неповною», «нереалізованою». Через це не відбувається «духовно-культурне зростання, людина постає беззахисною перед викликами світу, які завжди ставлять її перед екзистенційним або аксіологічним вибором» (Кремень, 2009).

У процесі навчання вчитель покликаний орієнтувати учнів на те, що в житті потрібно не тільки брати, а й давати більше, аніж отримуєш. Саме це є важливою умовою ціннісного вибору. У цій ситуації вихідною, основною формою існування цінностей є суспільні ідеали як узагальнені уявлення про досконалі форми та способи соціального й індивідуального життя. Цінності сприяють зростанню якості людського життя, надають йому прагнення реалізації сутності людини, стають своєрідним джерелом сенсу її існування. Як основа людського вибору, цінності «олюднюють» світ, «утворюють» «другу» (духовну) природу. Ціннісний підхід до світу є зверненням до нього з позицій принципів культури, духовного, когнітивного життя. Тому «цінності не існують самі по собі, а створюються людиною» (Гарин, 2001).

Отже, цінності – необхідна складова освітнього процесу в його складності та багатогранності. Вони укорінені практично в реаліях соціально-культурного життя, постають відображенням пізнавального й практичного досвіду існування людини. Цінності не лише збагачують людину, удосконалюють її орієнтацію у світі, а й наповнюють її життя сенсом. Розмірковуючи про роль цінностей у процесі виховання, І.Д. Бех

(2018) розподілив їх на дві групи. «Цінності першої групи, – вважає автор, – пов’язані з успішністю у тій чи іншій діяльності; у подальшому вони забезпечують кар’єрний успіх особистості. До таких цінностей належать старанність, акуратність, комунікабельність, уміння планувати й контролювати власні професійні вміння. Другу групу цінностей становлять ті, що представляють глибинну сутність особистості, її духовну спрямованість. У сучасної людини сформувався такий світогляд, що вона більше замислюється над діяльнісними цінностями, ніж над цінностями духовними, вважаючи перші важливішими. Однак саме милосердя, любов, вірність, альтруїзм і багато інших цінностей є вищим сенсом життя особистості» (Бех, 2018).

Визначаючи роль і місце вчителя у формуванні європейських цінностей, доцільно привернути увагу до духовних цінностей, зокрема цінностей істини, свободи і відповідальності. Уся історія науки, пізнання й культури є прагненням людини відкрити істину або знайти шляхи до неї. Історія істини та й історії загалом повчальна тому, що незважаючи на проблемність, вона постійно удосконалювала знання людини. Уже біля витоків філософії існувало стільки істин, скільки філософів, і стільки визначень істини, скільки філософій. Все це разом робило пізнавальний процес більш продуктивним. Адже адепти істини, як би вони її не визначали – доброю, красивою, вигідною, божественною – претендували на всезагальність і загальнозначущість. І в цьому полягала її цінність для людини, яка прагнула ввійти не лише до контексту її загальнозначущості, а й до екзистенційної глибини.

Незважаючи на прагнення до об’єктивності, істина завжди суб’єктивна, індивідуальна. Так само цінність, окрім декларативних «загальнолюдських цінностей», також особистісна й по-своєму особистісна. Цінність істини в тому, що вона одночасно розумна (раціональна) й екзистенціальна. Істина пов’язана з розумом і пізнанням, вона прояснюється завдяки інтелектуальному «прозрінню» (інтуїції), а цінність набуває змістовності в екзистенції, особистому відчутті та переживанні. Особистісна істина не збігається з її логічним обґрунтуванням. Вона може виявитися протилежною істинам науки, моралі й зовсім не повинна відповідати індуктивним або дедуктивним судженням і висновкам. Істина взагалі не повинна бути подібною до суджень. У цьому й полягає її цінність. Вона була та є тією цінністю, до якої прагнула, прагне й, очевидно, завжди буде прагнути людина (Кремень, 2020).

Вчитель має постійно наголошувати, що одним з визначальних символів сучасної цивілізації є свобода й породжене нею демократичне

суспільство. До неї завжди прагнула людина, як тільки почала усвідомлювати себе як активного діяча життєвого процесу. Свобода є тим символом, тим ідеалом, який, з одного боку, оформлює і спрямовує наміри людини, а з іншого – надає певної цінності тим або іншим «зовнішнім» і «внутрішнім» умовам її існування. Наприклад, цінності: «Любов, Творчість, Бог, Краса» (Мамардашвили, 2002).

Історичний досвід свідчить, що всі, навіть неусвідомлені, ірраціональні вчинки людини обумовлені її внутрішнім світом або зовнішніми обставинами. Безумовно, рішення людини, пов'язане з вибором цілей і мотивів діяльності, визначається в основному її відчуттями, внутрішнім світом, її свідомістю. Але цей внутрішній світ людини не протистоїть зовнішньому, об'єктивному світу, а є його відображенням. Мета й цілі людської діяльності, які взято за основу вільного вибору й лінії поведінки людини, визначаються її інтересами, зумовленими вимогами реального життя. Справжня свобода діяльності людини – це насамперед вибір альтернативних ліній життєдіяльності. Свобода є там, де є вибір: вибір цілей поведінки та діяльності, вибір засобів, які ведуть до досягнення цілей, вибір вчинків відповідно до певної життєвої ситуації тощо. Об'єктивною основою ситуації свободи вибору є існування спектра різних можливостей. Вони є результатом певних різноманітних реальних умов. У процесі пізнання природи й суспільства людина здатна свідомо впливати на створення тих умов, за яких може реалізуватися та чи інша можливість. З огляду на це перед нею і постає проблема свободи вибору (Кремень, 2009).

Свобода зумовлює творчу діяльність, яка не тільки перерозподіляє матеріал світу, не тільки оформлює ту чи іншу реальність через накладення на неї певних ідеальних форм. У творчій діяльності людина привносить у світ те, чого в ньому ще не було, що залучає з інших сфер життя. Але не з вічно даних природних або ідеальних форм, а зі свободи. Причому зі свободи просвітленої, осмисленої і духовної. Свобода невідривна від творчості. Творити може тільки вільна людина. А це означає, що вона не тільки природна істота, а й надприродна в тому сенсі, що їй властива здатність завдяки мисленню та духовним переконанням виходити за межі свободи фізичних обмежень. Людина – це свобода, дух, «мікрокосм» (Г. Сковорода). Свобода дає силу творити з нічого, силу творити із себе, а не повторювати зразки реальності – природної та соціокультурної (Кремень, 2020).

Світ цінностей створює світ культури, цивілізації. Кожна людина є цивілізованою настільки, наскільки вона постає як культурний індивід. Це означає, що людина має здатність нести, визнавати, свідомо брати на себе

відповідальність – моральну й матеріальну – за наслідки своїх дій і за виконання своїх обов'язків. Людина в цьому контексті виступає з позицій моралі, згідно з принципами якої кожний відповідальний за виконання своїх обов'язків. І в цьому полягає цінність людини відповідальної. Її персональний вибір має «ціннісний характер», і сама вона є зосередженням, ядром «царства цінностей». По суті, життя людини є уособленням «переживання цінностей» (Гарин, 2001). Разом з тим моральна відповідальність, про що завжди має пам'ятати вчитель, – лише один з видів відповідальності, що входить до великого масиву різних інших відповідальностей. Наприклад, тих, які визначаються діловими контрактами або іншими взаємними угодами, не обов'язково моральними у «вузькому» значенні слова. Тобто ті відповідальності, що не стосуються безпосередньо життя, здоров'я, емоційного та духовного стану, добробуту інших людей. Ці морально не однакові відповідальності можна назвати «етично нейтральними». Проте вони також мають нормативний характер та обов'язкові для тих людей, які взяли на себе такі (позаморальні) відповідальності (Ленк, 1998).

Відповідальність визначає якості людини та її статус. Дотримання людиною у своїй поведінці та діяльності легітимованих у певному суспільстві або підприємстві, закладі тощо норм і правил вимагає точності, наполегливості, пунктуальності їхнього виконання, а також принциповості, справедливості, старанності, готовності відповідати за здійснені вчинки (або за їхнє невиконання) (Кравченко, 2013).

Наше сьогодення характеризується динамікою всього соціального життя і належної до нього людини. Одночасно змінюються ціннісні виміри соціальних параметрів її існування. Трансформації системи цінностей зумовлені переходом соціального буття від простих схем його організації до надскладних структур. Ця ситуація проблематизує розвиток людини, підвищує її відповідальність. Адже бути відповідальним – складне завдання, на яке здатна самототожна, сильна особистість. Проблема відповідальності стала вирішальною для сучасної людини. І тому навчання відповідальності і взаєморозумінню виступає в якості однієї з головних цілей освіти. В цьому полягає духовна місія вчителя: навчати відповідальності й розумінню між людьми як гарантії «інтелектуальної й моральної солідарності людського роду» (Морен, 2007).

У процесі навчання вчитель має враховувати складність, «нелінійність», відкритість людини. Тілесність, духовність, освіченість, егоїзм, розумність, аморалізм, прагматизм, цілеспрямованість, патріотизм тощо – усе це, незважаючи на свою суперечливість, є фрагментами постійно

мінливої картини життя людини. Розкриваючи його нові аспекти, вони не вичерпують нескінченного змісту. Ця обставина зумовила виведення на чільне місце теорії і філософії людиноцентризму, що відкриває нові перспективи вирішення проблеми людини.

Людиноцентризм акцентує увагу на розвитку людської самосвідомості, досліджує вплив на її формування соціальних, економічних і технологічних чинників. Осягнення сутності персонального «Я» у людиноцентризмі є філософським нарисом людського самопізнання. На його основі виникають перспективи виробити напрями подальшого розвитку людини в контексті нашої складної та в багатьох випадках непередбачуваної цивілізації (Кремень, 2009).

Вчитель має акцентувати увагу на тому, що філософія людиноцентризму звертається до неперехідних цінностей, прагне підійти до усвідомлення граничних основ життя. Таїна людини, без сумніву, належить до кола вічних філософських проблем. Людиноцентризм є відображенням високого рівня філософської рефлексії про людину, що значною мірою посилює його значення в усіх сферах соціального, культурного, політичного та суспільного буття. Людиноцентризм перетворює філософування і гуманістичні міркування на новий тип розуміння та світогляду, безпосередньо дотичних до вищих смислів життя (Кремень, 2009). Першою формою такого ціннісного мислення була сама філософія, з лона якої вийшли не лише природничі науки, а й антропоцентризм, раціональний гуманізм, філософська антропологія, персоналізм. Філософія наділила науки про людину першоначальним смисловим змістом, що приносило продуктивні плоди й результати. Але як тільки смислова енергія вихідних світоглядних проєктів вичерпувалася, розвиток гуманістичних інтенцій під тиском раціоналізму й об'єктивізму перетворювався на спеціалізовані розробки та спеціальні предмети. Філософія людиноцентризму прагне подолати раціоналізм та об'єктивізм, указати нові шляхи розвитку людини.

3. Висновки

Проблема вчителя була і залишається пріоритетною в процесі освітньої діяльності, яка є основою науки, культури, суспільства. На вчителя покладається обов'язок виховання системи цінностей, яка визначає орієнтири і сенс буття людини. Поряд з цим не менше значення має навчання відповідальності, поза якою не може бути сучасної людини. В центрі уваги навчальної діяльності вчителя має бути філософія людиноцентризму.

Якщо філософія є проявом людиноцентризму, то людиноцентризм – це спосіб і шлях прояву життя людини. Тому предметом філософії людиноцентризму є життя індивіда, узятє як єдність матеріальних та ідеальних, свідомих і несвідомих, кінечних і нескінченних, загальних і національних, формальних та конкретних явищ. Людиноцентризм дозволяє зрозуміти нові смисли нашої епохи – змінену свідомість, пріоритет інформації над знанням, «масової людини» над особистістю, міфотворення над пізнанням, усвідомити зміну історичних акцентів та історичної пам'яті, переорієнтацію з об'єктивного на суб'єктивне. Провідним і активним втілювачем ідей і принципів людиноцентризму у повсякденну діяльність юних поколінь з пізнання світу і самотворення є саме вчитель. І в цьому його місія.

АНОТАЦІЯ: Розкрито роль учителя в становленні і розвитку системи європейських цінностей в освітньому процесі. Наголошено на нормативному характері цінностей, їх імперативності для конкретної особистості, суспільства і культури. У навчанні і вихованні учитель покликаний враховувати важливість ціннісного вибору, від якого залежить якість соціального та індивідуального життя. Поза практичними цінностями, які переважають у світогляді сучасної людини, мають превалювати духовні цінності, що визначають вищі сенси життя. Вчитель має прищеплювати цінності істини, свободи і відповідальності. Цінність свободи є одним з визначальних символів сучасної цивілізації, внутрішньою умовою її існування. Свобода нерозривно пов'язана з творчістю. Відповідальність визначає якість людини та її статус. Учитель має враховувати у своїй діяльності принципи складності і нелінійності людини, що проблематизує всі сфери життя. Для продуктивного вирішення суперечностей розвитку навчання і виховання учителю доцільно враховувати досягнення філософії людиноцентризму, яка формує шляхи до сучасної системи цінностей.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: людина, цінність, освіта, свобода, відповідальність, гуманізм, наука, особистість

ABSTRACT: The article reveals the role of teachers in the formation and development of European value systems in the educational process. Emphasis is placed on the normative nature of values, their imperative nature for a particular individual, society, and culture. During training and education, teacher must emphasize the importance of value choices, which ensures the quality of social and individual life. Beyond the practical prices that are respected in the modern world, there are transformations of spiritual values that determine the high meanings of life. The teacher must increase the value of truth, freedom, and responsibility. The value of freedom is one of the definitive symbols of modern civilization, the inner condition of its existence. Freedom is inextricably linked with creativity. Responsibility determines a person's quality and status. Teacher should use in his work the principles of complexity and nonlinearity of individual, which problematizes all spheres of life. To productively resolve the contradictions in the development

of teaching and educating teachers, it is advisable to take into account the achievements of the philosophy of people who shape the path to a modern system of values.

KEYWORDS: Key words: person, value, education, freedom, responsibility, humanism, science, personality

Бібліографія

- Абишева, А.К. (2002). О понятии «ценность». *Вопросы философии*, 3, 139–146.
- Андрущенко, В.П. (2015). До методології вирішення «антиномій» сучасної гуманітарної науки. *Європейські педагогічні студії*, 5–6, 7–11.
- Базилевич, В.Д., Ильин, В.В. (Ред.). (2015). *Экономико-философская мысль современного мира*. Киев: Знання.
- Бех, І. (2018). Особистість у духовно-стверджувальному дискурсі. *Теоретико-методологічні проблеми у вихованні дітей та учнівської молоді*, 22, 5–18.
- Гарин, И.И. (2001). *Что такое философия? Запад и Восток. Что такое истина?* Москва: ТЕРРА – Книжный клуб.
- Кравченко, А.А. (2013). *Архетип учителя: идея, образ, відповідальність*: монографія. Львів: Вид-во «Ліга-Прес».
- Кремень, В.Г. (2020). Людина у викликах цивілізації: від минулого до майбутнього. В В.Г. Кремень, & В.В. Ільїн (Ред.), *Людина. Освіта. Соціум*. Київ: Грамота.
- Кремень, В.Г. (2009). *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ: Педагогічна думка.
- Кримський, С.Б. (2003). *Запити філософських смислів*. Київ: ПАРАПАН.
- Ленк, Г. (1998). Проблема ответственности в этике, экономике и технологии. *Вопросы философии*, 11, 30–42.
- Мамардашвили, М. (2002). *Философские чтения*. Санкт-Петербург: Азбука-классика.
- Морен, Э. (2007). Образование в будущем: семь неотложных задач. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования* (с. 24–95). Москва: Прогресс-Традиция.
- Пінкер, Стівен. (2019). *Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу*. Київ: Наш формат.

Krystyna Chałas

ORCID ID: 0000-0001-5700-7148

WARTOŚCI W PRACY NAUCZYCIELA UCZĄCEGO OSOBY DOROSŁE

ЦІННОСТІ В ПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ,
ЯКИЙ НАВЧАЄ ДОРΟΣЛИХ ОСІБ

VALUES IN THE WORK OF AN ADULT EDUCATION TEACHER

1. Wprowadzenie

Dorosłość człowieka łączy w sobie wiek i dojrzałość. Przyjmowaną granicą dorosłości jest ukończenie 18 roku życia. Jest to symboliczny próg dorosłości. Nie oznacza to, że wszyscy młodzi ludzie są dorośli według kryterium dojrzałości, stanu umysłu.

Najogólniej o dojrzałości decyduje stopień rozwoju człowieka umożliwiającemu mu samodzielne, odpowiedzialne życie.

Dorosłość konstituowana jest przez odpowiedzialność, doświadczenie, dojrzałość do mądrych, odpowiedzialnych wyborów, decyzji, działań, wartościowania siebie, taktów, zjawisk, procesów w otaczającej rzeczywistości, świecie.

Wśród cech człowieka dorosłego, w aspekcie jego dojrzałości wymienia się:

- odpowiedzialność,
- samodyscyplinę,
- znajomość własnych emocji i panowanie nad nimi,
- umiejętność radzenia sobie z emocjami,

- pewność siebie,
- umiejętność motywowania samego siebie i bliskich do osiągnięcia zamierzonych celów,
- wytrwałość i cierpliwość,
- radzenie sobie z emocjami innych,
- realny optymizm,
- świadome zarządzanie swoimi emocjami,
- elastyczność i otwartość na zmiany,
- określoną orientację aksjologiczną (Lachowska, 2008, s. 101–114).

Podniesienie problemu wartości w edukacji osób dorosłych jest uzasadnione dwoma podstawowymi względami:

1. Nadrzędnym celem życia, jakim jest osiągnięcie pełni człowieczeństwa poprzez działania moralnie wartościowe, które stanowią płaszczyznę osiągnięcia doskonałości. Ważną kwestią jest tu przyjęcie koncepcji człowieka. Odpowiedź na pytanie kim jest człowiek, jaki jest jego cel ukazuje nam pierwszy horyzont aksjologiczny. Odpowiadając na powyższe pytanie w świetle personalizmu: człowiek jest osobą, wkraczamy w struktury wartości, które stanowią trajektorię wiodącą do pełni człowieczeństwa.

2. Sytuacją człowieka dorosłego w odwiecznie zmieniającej się rzeczywistości XXI wieku w różnych płaszczyznach i przestrzeniach życia. Implikuje to przygotowanie osób dorosłych do przystosowania się do tych zmian, ale też/a może przede wszystkim do projektowania, wdrażania i wartościowania zmian według kryterium obiektywnego dobra. Bowiem przyszłość zależy od wygenerowanego przez człowieka dorosłego dobra i jego urzeczywistnianie w wymiarze indywidualnym i społecznym. Stąd wartość obiektywnego dobra powinna stanowić „gwiazdę zaranną” w edukacji osób dorosłych. Mówiąc o obiektywnym dobru mamy na myśli dobro, którego urzeczywistnianie warunkuje osiągnięcie integralnego rozwoju i pełni człowieczeństwa.

2. Definicyjne ujęcie wartości i ich teorie/koncepcje

Termin „wartość” (łac. *valor*, franc. *valeur*, ang. *value*) pochodzi od czasownika „być wartościowym” (*valere*). Wielu badaczy podkreśla trudności w zdefiniowaniu tego pojęcia (S. Kowalczyk, T. Kotarbiński, M. Gołaszewska, U. Ostrowska i in.) (Chałas, Łobacz, 2020, s. 14).

Pojęcie wartości posiada ujęcia słownikowe i encyklopedyczne. W Słowniku współczesnego języka polskiego wartość jest określana m.in. jako „cecha stanowiąca o nieprzeciętnych walorach kogoś lub czegoś; ważność, znaczenie.

Wartość artystyczna utworu. Wartość etyczna czyjegoś postępowania. Wartość naukowa, dokumentalna utworu” (Sikorska-Michalak, 1998, s. 499).

W *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* U. Ostrowska definiuje pojęcie wartości w następujący sposób: „podstawowa kategoria aksjologii (filozofia wartości), odnosząca się do tego co cenne, godne posiadania, ważne, użyteczne, stanowiące cel ludzkich dążeń” (Ostrowska, 2016, s. 1034).

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* znajdujemy następujące określenie pojęcia wartości: „Stanowią one wektory postępowania ludzkiego przez określenia swoistej «siatki poznawczej», rozstrzygającej o sposobie postrzegania rzeczywistości, dokonywaniu rozróżnień na rzeczy istotne i błahe. Określają treść i strukturę postaw. Uznawane wartości są sprzyjającym warunkiem do pojawiania się określonych motywacji, swoistych dążeń ludzkich o wyraźnym kierunku i zabarwieniu uczuciowym. Realizowane przez jednostkę mają poważny wpływ na dokonywane oceny, a w tym również na samoocenę” (Gajda, 2008, s. 41).

Problematyka wartości jest od wielu lat przedmiotem dyskusji, analiz i badań filozofów, teologów, socjologów, psychologów, pedagogów, a także ekonomistów i polityków.

Filozoficzne ujęcie wartości uwarunkowane jest wieloaspektowym podejściem: ontologicznym, epistemologicznym, antropologicznym i teologicznym. Istotnymi czynnikami są dwa podstawowe nurty teoretyczne – obiektywizm aksjologiczny i subiektywizm aksjologiczny – oraz koncepcja relacyjna wskazująca na aktywność osoby w budowaniu antroposfery (Chałas, Łobacz, 2020, s. 15).

Stanisław Kowalczyk, dokonując analizy pojęcia wartości w ujęciu filozoficznym, podkreśla, że „wartością jest wszelkiego rodzaju byt ujmowany w relacji do poznającego i przeżywającego podmiotu – osoby; wartość w jakiś sposób rozwija człowieka, otwierając go na Nieskończoność” (Kowalczyk, 1986, s. 38). Autor stoi na stanowisku, że „Charakteryzując wartości, nie można pominąć ich struktury. Nie posiadają one prawdopodobnie charakteru substancjalnego, to znaczy nie istnieją odrębnie od bytu. Są obiektywne i rzeczywiste dlatego, że są «wtopione» w bytowość przedmiotu. Wartość nie jest izolowana od bytu, lecz przenika go. Wartości nie są w swej strukturze jednorodne i proste: tkwiąc w przedmiocie, fascynują jakiś podmiot oraz zwykle posiadają swego twórcę. Zwłaszcza dwa pierwsze elementy, przedmiot i podmiot, są organicznie powiązane z kategorią wartości. Zagubienie przedmiotu prowadzi nieuchronnie do subiektywizacji oraz relatywizacji wartości, natomiast pomijanie roli podmiotu faktycznie neutralizuje wartość jako taką. Wartość oderwana od podmiotu traci swój sens. Rzecz jest wartością tylko dla kogoś. Fakt ten wyjaśnia nieuchronną zmienność kryteriów ocen wartości, co nie jest równoznaczne

z ich relatywizacją. Wartość, przeżywana indywidualnie przez człowieka, jest potwierdzeniem jego wymiaru osobowego. Subiektywne przeżywanie wartości nie podważa ich obiektywnego charakteru, ponieważ przeżycie aksjologiczne bazuje na realnych podstawach” (Kowalczyk, 1986, s. 38).

Ta relacyjna koncepcja ujęcia wartości zasługuje na szczególną uwagę w aksjologii pedagogicznej, w budowaniu aksjologicznych podstaw procesu wychowawczo-dydaktycznego, gwarantując jego integralność w aspekcie rozwoju podmiotu edukacji (Chałas, Łobacz, 2020, s. 16).

W socjologicznych definicjach podkreśla się standardy zachowań, modele, wzorce, normy, przedmioty, które pociągają, stają się obiektem dążeń i postaw jednostek oraz grup społecznych.

Według W. Piwowarskiego „przez wartość rozumie się zinternalizowane standardy zachowań, dziedziczone w procesie socjalizacji, dokonującym się w określonych warunkach społeczno-kulturowych” (Piwowarski, 1993, s. 188).

Psychologiczne ujęcia wartości w sposób syntetyzujący przedstawia H. Świada, podejmując próbę definicji w aspekcie każdego komponentu. Autorka rozpatruje wartości jako:

- kierunek motywacji – „Wartość to przedmiot czy stan rzeczy, który wzbudza emocje pozytywne i ku któremu jednostka skierowuje swe pragnienia i dążenia. [...] Odpowiedzieć, co jest wartością dla określonej grupy ludzi, to inaczej odpowiedzieć, ku czemu większość z tych ludzi dąży, co im daje satysfakcję, czego w życiu najczęściej poszukują” (Świada, 1979, s. 18);
- przedmiot pozytywnej oceny – przedmiotem oceny są cechy osobowości, przedmioty i zjawiska, „Wartość to tyle co obiekt pozytywnej postawy” (Świada, 1979, s. 33);
- kryterium pozytywnej oceny przedmiotów – „Wartość to ogólne kryterium, stosowane do różnych przedmiotów, które decydują o tym, że wobec obiektu żywimy pozytywną postawę (Świada, 1979, s. 33).

Na użytek przedstawionego opracowania przyjmuję własną definicję wartości: wartość to wszystko to, co cenne, ważne dla człowieka i godne osoby ludzkiej, co prowadzi do jej integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa. Tak rozumiana wartość ma swoje odniesienie również w wymiarze społecznym. Staje się bowiem czynnikiem podmiotowego budowania grup i wspólnot, pełniąc funkcję integrującą w wymiarze jednostkowym oraz społecznym (Chałas, Łobacz, 2020, s. 22–23).

3. Teorie i koncepcje wartości

Powstaje zasadnicze pytanie: W jaki sposób istnieją wartości?

W historii myśli filozoficznej wiążącej się z problematyką wartości wyróżnić można dwie antagonistyczne teorie aksjologiczne – subiektywistyczną (subiektywizm aksjologiczny) i obiektywistyczną (obiektywizm aksjologiczny) (Chałas, Łobacz, 2020, s. 23).

Według teorii obiektywizmu aksjologicznego wartości są niezależne od podmiotów jednostkowych i społecznych, ich świadomości, dążeń, zachowań, potrzeb, ocen. Nie zmieniają się pod wpływem subiektywnego poznania i przeżyć, a także w aspekcie czasowym i treściowym; ponadto są bezwzględne. Jako przedstawicieli tej teorii wskazuje się m.in. Sokratesa, Platona, Arystotelesa, Tomasza z Akwinu, G.E. Moore'a, M. Schelera, D. de Hildebranda, J. Hessena, N. Hartmanna, J. Tischnera.

Według koncepcji subiektywistycznej, której prekursorami są m.in.: Protagoras, Epikur, D. Hume, I. Kant, F. Nietzsche, M. Heidegger, wartości stanowią wytwory ocen, doznań i pragnień. Nie istnieją zatem obiektywnie, ale zależą od aktów wartościujących. Cechuje je zmienność czasowa i treściowa. Są zjawiskiem subiektywnym, niemającym żadnego obiektywnie ważnego znaczenia. O ich istnieniu przesądza fakt, że są przedmiotami zainteresowania pojedynczego człowieka, grup czy też wspólnot (Chałas, Łobacz, 2020, s. 24).

Wyróżnia się również stanowisko trzecie, przyjmujące obiektywny charakter wartości z odniesieniem do osób nadających im realny fenomen. W świetle tej koncepcji M. Gołaszewska rozpatruje wartości w trzech aspektach:

- jako strukturę przedmiotowo-podmiotową,
- jako możliwość tkwiącą w bycie,
- jako stosunek znaczeń (Chałas, Łobacz, 2020, s. 24).

Za koncepcją obiektywistyczną, lecz w relacji do osoby, opowiada się I. Dąbska. Zdaniem autorki odbiór wartości jest subiektywny, chociaż są one w swoim istnieniu niezależne od podmiotu. Koncepcja ta odrzuca relatywizm etyczny, nihilizm aksjologiczny i subiektywizm aksjologiczny (Dąbska, 1975, s. 24–26; 114–120).

Na uwagę zasługuje też stanowisko S. Kowalczyka, określane przez autora jako „ontologia personalistyczna”. Zgodnie z nim „Wartości posiadają charakter obiektywny, natomiast ich realność jest dwuaspektowa: ontologiczna i personalistyczna. Realność ontologiczna uzależniona jest od aktu istnienia bytu, będącego «nosicielem» wartości. Równocześnie jednak jest ewidentny fakt powiązania wartości ze światem osób jako rozumnych i wolnych sprawców wartości. Dlatego można powiedzieć, że wartości są realne dzięki osobie: formalnie

w wyniku aktywności człowieka, fundamentalnie zaś dzięki sprawczej mocy Boga” (Kowalczyk, 2006, s. 130–134).

4. Kryteria i uwarunkowania struktur wartości będących aksjologiczną podstawą pracy pedagogicznej nauczyciela uczącego osoby dorosłe

Poniżej zostanie podjęta próba odpowiedzi na podstawowe pytania:

- jakie wartości powinny stać się podstawą pracy pedagogicznej z osobami dorosłymi?;
- jakiego rodzaju czynniki warunkują te, a nie inne wartości w pracy z osobami dorosłymi?;
- jakiego rodzaju zadania w aspekcie aksjologicznym należy stawiać osobom dorosłym?.

Pierwszym czynnikiem warunkującym strukturę wartości, który można określić jako czynnik obiektywny jest fenomen osoby ludzkiej. Człowiek jest osobą – jednością cielesno-duchową. Osoba – jako byt najwyższy wśród innych bytów, niepowtarzalny, rozumny, wolny, zdolny do doskonałości – jest zdolna do działań moralnie wartościowych oraz łączyć wartości moralne z wartością człowieka. Wiedza o osobie stanowi punkt wyjścia w pracy pedagogicznej. Osoba posiada przymioty. Są nimi: godność, rozumność-mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości, zdolność do twórczości, zdolność do transcendencji. Wyżej wskazane przymioty stanowią podstawowy, nienaruszalny, aksjologiczny „rdzeń” pracy pedagogicznej każdego nauczyciela, w tym nauczyciela uczącego osoby dorosłe.

Uwzględnienie w kształceniu osób dorosłych przymiotów osoby ludzkiej i wspomaganie w ich urzeczywistnianiu podyktowane jest też predyspozycjami człowieka dorosłego, wyrażającymi się w ich rozumności, „zdrowym rozsądku”, cierpliwości, rozwadze, wytrwałości, refleksyjności, równowadze wewnętrznej, samodzielności, odporności na trudności życiowe. Powyżej wskazane cechy pozwalają głębiej poznać fenomen osoby, jej przymioty oraz zreflektować osobę w osobie. Jest to ważne zadanie, gdyż człowiek dorosły zwłaszcza we wczesnej i średniej dorosłości bardziej jest skupiony na swojej aktywności na płaszczyźnie rodzinnej, społecznej, zawodowej niż własnym osobowym rozwojem, integralnym rozwojem, osiągnięciu pełni człowieczeństwa.

Wspomagając człowieka dorosłego w urzeczywistnianiu przymiotów wspomagamy go by bardziej stawał się dorosłym.

Należy podkreślić, że te zwiększone możliwości człowieka dorosłego warunkują metody i formy edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom.

Stwarzają szansę stosowania metod aktywizujących: dialogu, dyskusji, metody projektów, świadectwa. Stosowanie tych metod i form pozwala odkryć tajemnicę fenomenu osoby i budować na nim swoje życie.

W pracy pedagogicznej urzeczywistnienie/urealnienie przymiotów nabiera specyficznego charakteru. Wyraża się on w dawaniu świadectwa w życiu indywidualnym i społecznym – w różnych jego przestrzeniach; w budowaniu rodziny i pracy zawodowej, pełnionej funkcji społecznej, działalności w organizacjach społecznych.

Pierwszym zadaniem nauczyciela jest podjęcie edukacji aksjologicznej w zakresie przymiotów osoby ludzkiej. Chodzi głównie o zdobycie wiedzy na temat:

- godności człowieka w tym godności osobowej, osobowościowej, osobistej, zawodowej,
- rozumności – mądrości,
- wolności, w tym wolność do... i wolność od... w perspektywie dobra,
- odpowiedzialności, w tym odpowiedzialność za... i przed...,
- zdolności do miłości, integralnie związanej z odpowiedzialnością,
- zdolności do twórczości,
- zdolności do transcendencji.

Na szczególną uwagę w edukacji aksjologicznej człowieka dorosłego, której treścią są przymioty osoby zasługuje godność człowieka, bowiem „wędruje” ona przez całe jego życie, określa, jego wartość. W niej jak w soczewce skupiają się inne przymioty, dopełniają i urealniają. Godność człowieka staje w centrum jego przestrzeni aksjologicznej; zobowiązuje do przestrzegania norm, reguł, zasad; wyznacza powinności i zadania. Stanowi granicę dla degradacji człowieka w jego człowieczeństwie. Ukazuje trajektorię życia z godnością, na miarę godności.

Przedmiotem edukacji aksjologicznej w tym względzie powinna być godność osobowa i osobowościowa, godność rodzica, godność człowieka pracy, godność człowieka dorosłego aż do jego starości.

Człowiek dorosły powinien zrozumieć istotę godności osobowej, która wyraża się w wielkiej wartości osoby ludzkiej, jest wartością daną, nienaruszalną. Z niej wynikają zadania moralnego doskonalenia, oraz okazywanie szacunku do samego siebie, innych osób i ich afirmowanie w imię godności. Stanowi ona zobowiązanie do rozwijania godności osobowościowej rozumianej jako „doskonałość jako zrodziła się w działaniach moralnie wartościowych i utrwaliła w czyjejś osobowości” (Mazurek, 2001, s. 19). Jej poziom rozwoju jest uwarunkowany podmiotowymi działaniami człowieka, które są ukonstytuowane przez akt decyzji, intelektu, woli.

Godność osobowościową można zdegradować lub rozwinąć. Źródłem jej budowania lub pomniejszania aż do utraty jest sam podmiot działania, kształtujący ją przez jakość swojego życia wyrażającą się w stopniu urzeczywistniania wartości: uniwersalnych, moralnych, duchowych.

Człowiek dorosły winien być świadomy, że godność osobowościową warunkują też czynniki zewnętrzne, drugi człowiek, środowisko – społeczno – kulturowe, różnego rodzaju grupy i wspólnoty, totalitarne systemy polityczne, uwłaszczające warunki pracy.

W godności człowieka dorosłego integrują się: godność osobowa i godność osobowościowa. Dojrzałość człowieka dorosłego stanowi czynnik rozwijania godności osobowościowej, poszanowania własnej godności osobowej i godności drugiego człowieka. Realizacja tych dwóch podstawowych zadań stanowi o godności człowieka dorosłego. Ważną kwestią w tym względzie jest przestrzeganie normy personalistycznej. Godność człowieka dorosłego pozwoli starzeć się z godnością, zachować godność człowieka starego.

Godność zobowiązuje do rozwijania w sobie rozumności – mądrości, a więc do rozwijania zdolności poznawczych, umiejętności otwierania się na to co nadprzyrodzone; rozróżnianie dobra od zła i wybór dobra.

Godność stanowi kryterium wolności. Nie ma wolności tam gdzie występuje ponížanie godności. Dzięki prawdzie o swej godności człowiek dorosły staje się wolny od narzucanych stanowisk, poglądów, wniosków będących nośnikami wielorakiego zła.

Godność zobowiązuje człowieka dorosłego do odpowiedzialności za siebie, za rodzinę, za wykonywany zawód/pracę zawodową, ale też za własną godność osobową i osobowościową oraz drugiego człowieka. By dojrzałe podejmować powyżej zasygnalizowane zadania, człowiek musi używać rozumu i zakotwiczać go w mądrości. Człowiek dorosły, o dojrzałej osobowości posiada rozwiniętą mądrość wyrażającą się w rozeznaniu dobra i zła i kierowaniu swoim postępowaniem według kryterium dobra. Refleksja nad godnością osobową prowadzi do prawdy o sobie i zobowiązuje do integrowania rozumności – mądrości, wolności, odpowiedzialności.

Godność osobowa i osobowościowa „wołają” człowieka dorosłego do budowania miłości w rodzinie, miłości nierozzerwalnie związanej z odpowiedzialnością; miłości w przestrzeni społecznej; przejawiania twórczej postawy w życiu rodzinnym, zawodowym, w różnych grupach i organizacjach, w których żyje i funkcjonuje; działań innowacyjnych. Muszą być one zakotwiczone w dobru i służyć dobru. Integracja godności osobowej z godnością osobowościową oraz godnością człowieka dorosłego stanowi płaszczyznę transcendencji,

przekraczania siebie; transcendencji poziomej i pionowej – ku Bogu (Chałas, Łobacz, 2020, s. 125–148).

Zdobyta wiedza o przymiotach osoby staje się podstawą wiedzy o sobie. Pozwala odpowiedzieć na pytania: jakim jestem człowiekiem?; dokąd zmierzam?; kim chcę być?; jaki jest ostateczny cel mojego życia?

Drugim zadaniem jest wspomaganie uczących się, w zdobywaniu wiedzy o sobie w aspekcie wymienionych przymiotów oraz w wartościowaniu siebie. Wiąże się to z odpowiedzią na pytanie: Na ile/w jakim stopniu jestem człowiekiem:

- szanującym własną godność i godność drugiego człowieka; podejmującym działanie moralnie wartościowe i przez nie rozwijającym swoją godność osobowościową a przez nią zachowuję się na miarę mojej godności osobistej i zawodowej;
- rozumnym i mądrym; racjonalnie dokonującym wyborów i podejmującym decyzje w perspektywie budowanego obiektywnego dobra; potrafiącym odróżnić dobro od zła i kierującym się w swoim życiu dobrem;
- wolnym – wolnym od zła i wolnym do wyboru i urzeczywistniania dobra;
- odpowiedzialnym za siebie – własny rozwój, podejmowane decyzje, wybory, działania; odpowiedzialnych za drugiego powierzonego mi człowieka, szczególnie w rodzinie, grupie przyjaciół, grupie zawodowej – za jego rozwój, dążenie do pełni człowieczeństwa; odpowiedzialnych za kulturę w której funkcjonuję oraz kulturę o szerszym zasięgu (regionu, kulturę narodową);
- odpowiedzialnym przed: sobą, drugim człowiekiem, grupą i wspólnotą w której funkcjonuję, ostatecznie przed Bogiem;
- zdolnym do miłości – daru z siebie w kręgach społecznych, wspólnotach zwłaszcza we wspólnocie rodzinnej; daru z siebie połączonego z odpowiedzialnością za osoby, których tą miłością obdarzam;
- zdolnym do twórczości przejawiającej się w łamaniu utartych schematów, projektowanych i wdrażanych zmian innowacyjnych; do rozwiązywania problemów w twórczy sposób;
- transcendencji – przekraczania siebie w dobru, w podejmowanych działaniach moralnie wartościowych oraz przekraczanie siebie w ofiarowaniu Bogu siebie i urzeczywistnianego dobra; trwaniu w komunii z Bogiem.

Warunkiem odpowiedzi na powyższe pytania jest nabywanie kompetencji wartościowania co stanowi kolejne ważne zadanie dla nauczycieli uczących osoby dorosłe.

Jest to ważne zdanie, bowiem jak wskazuje U. Ostrowska „Wartościowanie jest procesem dokonywania ocen otaczającej rzeczywistości, towarzyszącym człowiekowi od początku jego rozumnego istnienia aż po sam kres jego życia” (Ostrowska, 2020, s. 69).

Ta sama autorka podkreśla, że „Wartościując, zwłaszcza w systemach egzystencjalnie znaczących, człowiek, będąc zanurzony w otaczającej rzeczywistości, dokonuje aktów preferencji, angażując w ten proces cały swój organizm i zarazem zaświadczając o jakości swego człowieczeństwa” (Ostrowska, 2020, s. 69).

Człowiek dorosły doświadcza szerzej i głębiej otaczającej rzeczywistości niż dzieci i młodzież. Ma/powinien mieć większe doświadczenie kierowania się przyjętymi kryteriami, a także wytyczonymi celami, opowiadania się za uznaniem czegoś za cenne, pożądane, godziwe lub niepożądane, niegodziwe (Ostrowska, 2020, s. 69).

Wartościowanie staje się podstawą preferowania i urzeczywistniania własnej lecz właściwej hierarchii wartości prowadzącej do pełni człowieczeństwa. Świadectwo wartościom dawane przez człowieka dorosłego ma moc wychowawczą dla dzieci i młodzieży. Stąd w pracy nauczyciela z osobami dorosłymi kształtowanie zdolności do wartościowania rzeczy, zjawisk, procesów oraz siebie jest ważnym zadaniem. To od nauczyciela, stwarzanych przez niego sytuacji, stawianych zadań zależy na ile ta zdolność w ciągu życia człowieka dorosłego będzie się rozwijać i doskonalić oraz opromieniać młodsze pokolenia, stawiać wyzwania.

Cel edukacyjny, jakim jest wspomaganie uczących się w osiągnięciu pełni człowieczeństwa, stanowi kolejne kryterium wyróżnienia struktury aksjologicznej. Na uwagę zasługuje wyróżniona przez Krystynę Ostrowską, struktura wartości pomagająca w osiągnięciu pełni człowieczeństwa. Osiąganie pełni człowieczeństwa wyraża się w harmonijnym i hierarchicznym zaspokajaniu potrzeb biologicznych, psychicznych, społecznych i duchowych. Istotną rolę według autorki odgrywają następujące postawy wobec wartości: „postawa akceptacji własnej egzystencji, akceptacja rozwoju, akceptacja potrzeby przekraczania siebie, współdziałanie z innymi, uznanie własnej niewystarczalności, życie jak zadanie, poszukiwania stałości w zmienności, refleksyjność w stosunku do siebie, wytyczanie zadań i celów, otwartość na innych, otwartość na rzeczywistość pozaludzką, aktywność, troska o siebie i innych, ambicja, wytrwałość, pasja, samodyscyplina, samoakceptacja, odpowiedzialność, wolność godność, doskonałość” (Ostrowska, 1994, s. 16).

Drogą do osiągnięcia pełni człowieczeństwa jest permanentna dbałość o integralny rozwój. Człowiek dorosły, posiada duży potencjał do rozwijania poszczególnych warstw życia i funkcjonowania, często jednak przecenia swoje możliwości, bagatelizuje wiele problemów związanych z warstwami życia i funkcjonowania człowieka, a tym samym marginalizuje problem urzeczywistniania wartości które są związane z tymi warstwami. Ich strukturę przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Struktura wartości według kryterium warstw rozwojowych człowieka

Lp.	Rodzaj warstwy	Rodzaj wartości
1.	Warstwa światopoglądowa	Szczęście człowieka; wartości religijne: wiara w Boga, religia, nadzieja, miłość, modlitwa, świętość
2.	Warstwa kulturolologiczna (kulturotwórcza)	Wartości zawarte w sztuce, zakorzenione w tradycjach naród owych, pamięci historycznej, kulturze ludowej
3.	Warstwa socjologiczna	Wartości moralne: prawość, wierność, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie prawdy, dobroć Wartości społeczne: godność, Ojczyzna, naród, Kościół, patriotyzm, niepodległość, praworządność, tradycja, wolność, pokój, tolerancja, sprawiedliwość, równość społeczna, demokracja, solidarność Wartości życia codziennego: rodzina, sumienność, uczciwość, honor, dom, wspólnota, odpowiedzialność, posłuszeństwo, opanowanie, cierpliwość, odwaga, koleżeństwo, czystość, samodzielność, umiejętność bycia sobą, lojalność, wytrwałość, prawdomówność, praca, pracowitość, łagodność, ufność, uprzejmość, punktualność, systematyczność, dyskrekcja, szczerłość, stałość przekonań, szacunek, poszanowanie życia, pokora, przebaczenie, wyrzeczenie, jałmużna, dobre obyczaje
4.	Warstwa psychiczna	Wiedza, nauka, mądrość, odkrywczność, twórczość
5.	Warstwa biologiczna	Wartości hedonistyczne: wolność, seks, zabawa Wartości witalne: zdrowie, pokarm, powietrze, ruch, wypoczynek, wartości geograficzno-przyrodnicze Wartości materialne: wszystkie dobra materialne ułatwiające życie, zapewniające egzystencję, pieniądze, mieszkanie, środki lokomocji, sprzęt techniczny

Źródło: K. Chałas, Integracja podmiotów edukacji w perspektywie aksjologicznej jako priorytetowe zadanie szkoły, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” 2019, nr 1, s. 27.

Jak zostało już podkreślone, człowiek dorosły funkcjonuje w różnych grupach i wspólnotach: rodzinnej, sąsiedzkiej, zawodowej, lokalnej, etc. Stąd

ważnym zadaniem nauczyciela jest kształtowanie postaw warunkujących urzeczywistnianie wartości, które stanowią czynnik rozwoju struktur społecznych i tworzenia nowych struktur. Według K. Ostrowskiej model postaw służących temu celowi przedstawia się następująco: „uznanie wspólnoty, uznanie indywidualności i różnorodności, uznanie życia innych, uznanie potrzeby terytorium, uznanie rozwoju innych, uznanie prawdy jako podstawy życia społeczeństwa dobroć, wyrozumiałość, szacunek dla innych, zaufanie dla innych, altruizm, uznanie wolności innych, solidarność z innymi, lojalność wobec innych, akceptacja innych, przyjaźń, koleżeństwo, partnerstwo, wolność odpowiedzialność i miłość” (Ostrowska, 1994, s. 16).

Człowiek dorosły ze względu na swój wiek i związane z tym różnorodne doświadczenia pozwala się włączać we wszechświat/„kosmos”, w celu jego przekształcania, rekonstrukcji w wymiarze budowania różnorodnego dobra, głównie dobra wspólnego.

K. Ostrowska wskazuje model postaw, który pozwala włączyć się w budowanie lepszego świata. Model ten przedstawia się następująco: „oppanowanie tendencji eksploatorskich, uznanie praw otoczenia do trwania i rozwoju, uznanie, że ma się jakieś zadania wobec otoczenia, uznanie różnorodności w otaczającym świecie, uznanie, że otaczająca rzeczywistość służy zaspokajaniu potrzeb wszystkich wyróżnionych dziedzin, poznanie praw otoczenia, utrzymanie kontaktu z otoczeniem, uznanie własnej małości, uznanie potrzeby włączenia się w „kosmos”, przekształcanie otoczenia, współdziałanie z otoczeniem, tworzenie nowych jakości, odpowiedzialności, uznanie potrzeby podporządkowani się, wież z otaczającym światem” (Ostrowska, 1994, s. 17).

Analiza literatury wskazuje na periodyzację życia człowieka dorosłego. Wyróżnia się:

- wczesną dorosłość – w tym okresie następuje wybór partnera życiowego, złożenie rodziny, inicjacja życia zawodowego;
- wiek średni – podejmowanie aktywności społecznej i obywatelskiej, przyjęcie na siebie odpowiedzialności za tę aktywność; osiągnięcia na płaszczyźnie zawodowej; pomoc dorastającym dzieciom, służenie im doświadczeniem życiowym; dbałość o zdrowie i przystosowanie się do fizjologicznych zmian wieku średniego, poszukiwanie w powyższym kontekście stylu życia;
- późna dorosłość – świadomość upływu lat i sił i przystosowanie się do tego stanu, a z drugiej strony poszukiwanie sposobów starzenia się z godnością, organizowanie zadowalających warunków życia.

Powyżej wskazane fazy życia człowieka dorosłego warunkują wartości, które człowiek dorosły powinien urzeczywistniać, dzielić się swoim doświadczeniem z innymi, animować innych do ich urzeczywistniania. Ich struktura przedstawia się następująco:

I faza – miłość złączona z odpowiedzialnością, rodzina, praca;

II faza – odpowiedzialność za siebie, za drugiego człowieka; odpowiedzialność społeczna, obywatelska; odpowiedzialność za dobra materialne i poprzez nie wzrastanie w Być; służba człowiekowi, altruizm; zdrowie i kondycja fizyczna;

III faza – godność człowieka starego, roztropność, upatrywanie wartości cierpienia i innych niedostatków i problemów życiowych, hart ducha, modlitwa (Luber, 2009, s. 28).

5. Podsumowanie

Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom osób dorosłych wokół wyżej wskazanych struktur aksjologicznych pozwoli:

- więcej wiedzieć,
- mądrze działać,
- budować wspólnoty,
- funkcjonować interpersonalnie z innymi,
- więcej Być (Delors, 1998).

Pełne urzeczywistnianie wszystkich wskazanych wartości dokonuje się jedynie w odniesieniu do prawdy. W niej jak w soczewce skupiają się: wrażliwość na wartości, doświadczanie wartości, doświadczenia aksjologiczne, odwaga dawania świadectwa wartościom, animacja innych do urzeczywistniania wartości.

Prowadząc edukację aksjologiczną i wychowanie ku wartościom osób dorosłych należy uwzględnić, że doświadczyli oni już pewnych wartości, posiadają doświadczenie aksjologiczne oraz określoną wrażliwość aksjologiczną.

Słusznie zauważa Dorota Luber, że „W wychowaniu i edukacji człowieka dorosłego winna dominować zasada współlistnienia, dyskursu ukierunkowanego na poszukiwania racjonalnych i satysfakcjonujących rozwiązań, w śród których jednym z priorytetów jest uświadomienie dorosłym konieczności urzeczywistnienia wartości w sobie i wokół siebie (...) Wartości służą wyzwaniu się w człowieku twórczej aktywności na polu budowania siebie i świata wokół siebie” (Luber, 2009, s. 28).

Biorąc pod uwagę specyfikę rozwoju człowieka dorosłego, zakres jego nabytych doświadczeń niezwykle ważnym zadaniem nauczyciela jest animacja

aksjologiczna słuchaczy. Obejmować powinna animację do urzeczywistniania wartości i dawania świadectwa oraz animację innych do tych dwóch aktów.

Wyposażając słuchaczy w kompetencje animacyjne nauczyciel wspomaga dorosłych w budowaniu autorytetu, stawania się osobą znaczącą w przestrzeni społecznej, swego rodzaju edukatorem aksjologii.

W obliczu zachodzących zjawisk w wymiarze społecznym, sprowadzających się do propagowania redukcji człowieczeństwa w człowieku, powyższe zadanie nabiera priorytetu.

Przedstawiony materiał nie wyczerpuje zagadnienia. Jest zaledwie wstępem do pogłębionych analiz. Warto podjąć głębsze rozważania w ujęciu antropologiczno-filozoficznym, teologicznym, socjologicznym, kulturowym.

W powyższym opracowaniu zasygnalizowano ogólne struktury wartości integralnie związane z fenomenem osoby, jej integralnym rozwojem, zdążaniem do pełni człowieczeństwa człowieka dorosłego.

STRESZCZENIE: Celem przedstawionego opracowania jest ukazanie struktur wartości w edukacji osób dorosłych. Chodzi głównie o odpowiedź na pytanie: które wartości i dlaczego powinny stanowić podstawę aksjologiczną? W poszukiwaniu odpowiedzi zastosowano analizę literatury z zakresu aksjologii pedagogicznej, obserwację uczestniczącą we własnych doświadczeniach w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Struktura opracowania zawiera: definicyjne ujęcia pojęcia, wartości, koncepcje wartości, uwarunkowania struktur wartości będących podstawą pracy pedagogicznej nauczyciela uczącego osoby dorosłe.

SŁOWA KLUCZOWE: wartość, struktury wartości, osoby dorosłe, praca nauczyciela

Bibliografia

- Chałas, K., Łobacz, M. (2020). *Przymioty osoby ludzkiej, edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dąbmska, I., (1975). *O konwencjach i konwencjonalizmie*. Wrocław: PAN.
- Delors J., (red.), (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* [w:] Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji XXI wieku.
- Gajda J., (2008). *Wartość w wychowaniu* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII red. T. Plich. Warszawa: Żak.
- Kowalczyk, S., (1986). *Filozoficzna koncepcja wartości*, „Collectanea Theologica”, nr 56.

- Kowalczyk, S., (2006). *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lachowska, B., (2008). *Człowiek dorosły wobec wymagań związanych z funkcjonowaniem w różnych sferach życia: zawodowej i rodzinnej* [w:] *Psychologia rozwojowa*, t. 13, nr 1.
- Luber, D., (2009). *Uczeń dorosły jako podmiot edukacji i wychowania*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2, s. 28.
- Mazurek, F.J., (2001). *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*.
- Ostrowska, K., (1994). *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk: Rubikon.
- Ostrowska, U., (2016). *Wartość*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* pod red. K. Chałas, A. Maj. Radom: POLWEN.
- Ostrowska, U., (2020). *Doświadczenie conditio Humana przez człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba Paradyża.
- Piwowarski, W., (red.), (1993). *Słownik katolickiej nauki społecznej*. Warszawa: PAX.
- Sikorska-Michalak, A., (red.), Wojniłko, O. (1998). *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Reader's Digest.
- Świda, H., (1979). *Pojęcie wartości i jej znaczenie dla funkcjonowania osobowości*, [w:] *Młodzież a wartość*, pod red. A. Świda. Warszawa: WSiP.

Олена Семеног

ORCID ID: 0000-0002-8697-8602

КОНЦЕПТ «УЧИТЕЛЬСЬКА ПРАЦЯ» У РЕФЛЕКСІЯХ УКРАЇНСЬКИХ І ПОЛЬСЬКИХ ПЕДАГОГІВ: АКСІОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

KONCEPT „PRACA NAUCZYCIELSKA” W REFLEKSJACH NAUCZYCIELI
UKRAIŃSKICH I POLSKICH: KONTEKST AKSJOLOGICZNY

THE CONCEPT OF “TEACHER’S WORK” IN THE REFLECTIONS
OF UKRAINIAN AND POLISH TEACHERS: AXIOLOGICAL CONTEXT

1. Вступ

Формування творчого, креативного мислення в учнів, умінь виконувати колективні і власні проекти, здатностей до самонавчання, самовиховання й саморозвитку – ці та інші пріоритети, визначені в Концепції «Нова українська школа» (2016), загострюють вимоги до професіоналізму учителя. Такий учитель характеризується свободою творчості і праксеологічно налаштований на потреби учня в освітньому процесі, педагогіку партнерства й інновації у змісті освіти та формах навчання.

На основі лексикографічних джерел, дослідницьких рефлексій відомих українських і польських педагогів Яна Павла II, З. Вятровського, І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Новацького, Г. Сковороди окреслимо концепт «учительська праця».

2. Етимологія концепту «учительська праця» в українській і польській педагогічній думці

У лінгвістичних та педагогічних джерелах *концепт* активно розпочали використовувати з 90-х рр. ХХ ст., водночас термін характеризують під кутом лінгвокогнітивного та лінгвокультурологічного підходів.

Представники лінгвокогнітивного (Ф. Бацевич (2009), Т. Вільчинська (2018, с. 106–112), О. Маленко (2010), В. Нерознак (1998, с. 80–85), З. Попова (2007), В. Телія) зосереджують увагу на виявленні загальних закономірностей у формуванні ментальних утворень. Представники культурологічного підходу (Н. Гончарова, В. Карасик, В. Кононенко, В. Маслова, Н. Слухай, Ю. Степанов та ін.) трактують концепт як осередок культури в ментальному світі людини, змістову сторону знака, представлену в ментальності.

До концептів фахівці відносять лексеми, значення яких складають зміст національної мовної свідомості й формують наївну картину світу носіїв мови, а сукупність концептів створює відповідно концептосферу. У дослідженні керуємось науковими студіями А. Приходько (2013), в яких пояснено концепт як феномен життєвої філософії, буденний аналог світоглядних понять, які закріплені в лексиці природних мов і забезпечують стабільність і спадкоємність духовної культури етносу, тобто як важливу культурно значущу категорію внутрішнього світу людини, а також міркуваннями науковців С. Воркачова, В. Карасика про концепт як багатомірне ментальне утворення з образно-перцептивним, поняттєвим і ціннісним шарами (1996, с. 3–16); лінгвіста В. Нерознака щодо повнозначного образу, який відображає фрагмент національної картини світу, узагальнений у слові» (1998, с. 81).

У польській лінгвістиці, як засвідчує аналіз, термін *koncept* уживають паралельно з терміном поняття *pojęcie (reprezentacja)*. Я. Пузиніна (2010) зазначає: «Bardzo ważne jest określenie cech – czy też szerzej: pojęć, inaczej: konceptów – o które tu chodzi, jako istotnych i trwałych oraz wynikających z historii i kultury narodu». (переклад: Дуже важливо визначити особливості поняття, які розглядаються як відповідні і впливають з історії та культури нації).

Е. Бартминьский (J. Bartmiński, 2012): «W programie etnolingwistycznych» зазначає: *badania tożsamościowych podstawę materiałową poszukiwań zawartości treściowej „konceptów narodowych” (czyli pojęć typu polskość, rosyjskość, czeskość itp.) powinny więc utworzyć cztery podstawowe grupy faktów»* (у програмі дослідження етнолінгвістичної ідентичності основою для пошуку змісту національних понять слугують основні групи фактів про польськість, російськість, чеськість тощо).

У дослідженні керуємось визначенням, яке запропонувала Т. Вільчинська (2018, с. 115): *концепт* – це згусток певних понять і уявлень, отриманих людиною упродовж життя, який вербалізується різними мовними засобами, що формують його номінативне поле, яке має комплексний характер і охоплює різні групи лексики. Концептосферу *освіта* розглядаємо як культурну психоментальну особливість українців і поляків, особистісно-орієнтований, соціально-орієнтований, національно-орієнтований, ціннісно-орієнтований феномен, що перебуває під впливом інноваційних тенденцій в освіті та мові.

Узагальнення наукових джерел дає підстави припускати, що концепти сфери *освіта* вербалізуються через мовні засоби – мовні знаки (слова, фразеосполучення, вільні словосполучення, синтаксичні конструкції, тексти та сукупність текстів), які передають специфіку кожного концепту і становлять і лексико-семантичні групи. У межах лексико-семантичної групи *освіта* виділяємо ключові номінації, що характеризуються високою частотністю використання в паремійних, законодавчо-нормативних, освітньо-педагогічних дискурсах, розгалуженою системою синтагматичних зв'язків, інтегральною ознакою яких є «належність до освіти».

В дослідженні керуємось положенням, обґрунтованим польськими дослідниками (Є. Бартминський (2012), В. Хлебда (2000, с. 164–178)), які досліджують поняття (концепт) за схемою, що враховує широкий контекст лексико-семантичних і концептуальних зв'язків: гіпероніми; антоніми, колекції (польськ. *kolekcje /ciągi*), найменування понять, що регулярно паралельно вживаються; синоніми; коллокації (стійкі ознаки, закріплені у фразеологічних одиницях).

Отже, здійснений аналіз, систематизація, узагальнення наукових джерел дозволив обрати за вихідні позиції характеристики концепту, які запропонували Т. Вільчинська (концепт – це згусток певних понять і уявлень, отриманих людиною упродовж життя, який вербалізується різними мовними засобами, що формують його номінативне поле, яке має комплексний характер і охоплює різні групи лексики); А. Приходько (концепт – це феномен життєвої філософії, буденний аналог світоглядних понять, які закріплені в лексиці природних мов і забезпечують стабільність і спадкоємність духовної культури етносу, тобто як важливу культурно значущу категорію внутрішнього світу людини); С. Воркачов, В. Карасик (концепт – це багатовимірне ментальне утворення з образно-перцептивним, поняттєвим і ціннісним шарами); В. Нерознак (повнозначний (сигніфікативний) образ, який відображає фрагмент національної картини світу,

узагальнений у слові. У польській лінгвістиці, як засвідчує аналіз, термін *koncept* уживають паралельно з терміном поняття *pojęcie* (*reprezentacja*).

Концепт «праця», як показує аналіз лексикографічних джерел, три-валий час уживалося зі значенням «важке існування, мучення, тягарі, повинність, труднощі, клопіт, подвиг». Узагальнення фольклорних і художніх творів дозволяє розширити і поглибити реалізацію концепту «праця», зокрема, у таких семах: «праця – труднощі, туга, турботи, втома», «праця – благо, добро», «праця – «здоров'я», «праця – натхнення, краса, внутрішня краса людини, духовне багатство, саморозвиток людини». У дослідженні зупиняємося на характеристиці семи «праця – натхнення, внутрішня краса людини, духовне багатство, саморозвиток людини».

Наполегливу працю безпосередньо пов'язують з матеріальним добробутом. Підтвердженням цьому є етимологія лексеми «добрий», що означає форма, посуд, річ, знаряддя, інструмент, майно (Етимологічний словник української мови, 1982). Виготовлення предметів першої необхідності і прикрас сприяло виникненню оцінних понять прекрасного, доброго, благородного.

Саме праці, попри всю її важкість, народ віддає перевагу перед лінощами, бо «праця є благо», а працьовитість є однією із основних цінностей, які характеризують людину в побутовій свідомості всіх народів. Основу цих цінностей складають заповіді загальнолюдських цінностей: люби родичів своїх, не залишай в біді приятеля свого, самовдосконалюй Розум, Тіло, Душу.

Про значення праці в житті свідчать і українські та польські прислів'я: «Кожна робота легка, коли охоче її робити; Як є охота, то й під гору потягне, а як нема, то і з гори не тругить» (Прислів'я та приказки, 1989); «Bez ochoty niespore roboty Sama się robota w palcach robi, kiedy się z ochotą pracuje; Sama się robota w palcach robi, kiedy się z ochotą pracuje» (Przysłowia polskie, 2006).

Достатньо обґрунтованими є визначення праці, які пропонують польські вчені. Подамо узагальнено за працями Н. Ничкало (2010; 2011), І. Зязюна (2006). Зокрема, С. Кльонович так характеризує будь-яку доцільну діяльність людини, що відбувається в чіткому зв'язку з впливом чинника зовнішнього середовища та задовольняє довільні людські потреби, створює матеріальні і духовні блага, забезпечуючи тим самим відповідну суспільну і економічну позицію (Прислів'я та приказки, 1989).

Т. Новацький (2010) у науково-довідковому виданні «Лексикон праці» презентує працю як певну форму діяльності людини, що має доцільний

характер і реалізується за прийнятим планом і кінцевим ефектом. Людину праці польський учений Ф. Знанецький називає творчою істотою, індивідуальність якої полягає у створенні власного внеску у справу почасти під дією вродженого потягу і творчого інстинкту, почасти під впливом суспільства, яке пробуджує в людині почуття обов'язку працювати, усвідомлення корисності праці і любов до праці.

Людина природна (хлібороб) і її «сродна» праця, праця, до якої людина має природний нахил, хист, певні здібності людини описана в літературно-філософсько-педагогічних творах Г. Сковороди (1995). Ідеалом суспільства для Г. Сковороди було суспільство працівників, які пізнали радість творчої праці: «...пчела есть герб мудрого человека, в сродном деле трудящагося» (Сковорода, 1973).

Процес праці видатний філософ розглядав як насолоду й відчуття щастя незалежно від його результатів. У притчі «Вдячний Еродій» Г. Сковорода пише, що природа добра, наймудріша, вона все створила і дає своїм створінням знання, моделі поведінки, необхідні для життя. Вчитель і лікар – лише помічники природи, а не її володарі: «Всяка справа спіє, якщо вона вказує дорогу. Не заважай тільки їй, а коли можеш, усувай перешкоди і промощуй шлях для неї, дійсно сама вона чисто і вдало все виконає. Клубок сам собою покотиться згори, відсунь лише камінь, що стоїть на перешкоді. Не вчи його котитися, а лише допомагай. Яблуні не вчи родити яблуко, вже сама природа її навчила» (1995). Суб'єктивним виявом людського щастя Г. Сковорода вважав внутрішній світ, сердечність, душевність. Досягнути такого щастя можна, слідуючи велінню своєї внутрішньої натури через спорідненість у певному виді вільної трудової діяльності за покликанням.

Ідеєю «поваги до дитини» пронизана драматична поема І. Драча «Дума про вчителя», у якій учитель постає перед «судом» визначних педагогів світу: Й. Песталоцці, Г. Сковороди, Я. Корчака і А. Макаренка, бо «все на світі – з дитини. І в дитині – кінець», то ж «дорослі, знайте: сонце – з душ дитячих».

Крізь ціннісні виміри Любові, Істини, Краси, Добра, Надії, Свободи, Справедливості, Солідарності розглядається праця у книзі Т. Новацького (2010, с. 163) «Людська праця. Аналіз поняття». Через працю, – переко­нує польський педагог, – людина пізнає світ, правдивість і ефективність існування якого підтверджується результатами і досягненнями людської діяльності, з-поміж яких – наукові і літературні тексти, картини, пісні, гімни, духовний наробок.

Саме праця, – аргументовано доводить учений, є основою творчості, головним засобом і передумовою самовдосконалення і самореалізації людини. Для Тадеуша Новацького праця нагадує вхід у лабіринт, лабіринт знання, з ознаками обумовленостей і контекстів цього виду активності людини.

Праця вчителя «свобідна», радісна, оптимістична, за Т. Новацьким, отримує своє істинне призначення виключно тоді, коли слугує не тільки джерелом існування, а й джерелом творчого натхнення і насолоди (Новацький Тадеуш В, 2010, с. 163).

Н. Ничкало (2010), ґрунтовно дослідивши аспекти наукових пошуків таких польських учених, як Т. Новацький, З. Вятровський, Я. Карней, К. Чарнецький, акцентує увагу наукової громади на дослідженні праці вчителя. Такий учитель успішно володіє мистецтвом аксіологічної взаємодії, впливає на процес самопізнання і саморозвитку молодих громадян України як самодостатніх й успішних у національному і глобальному просторі. «Розвиток нації можливий лише за наявності освіченого, високодуховного, інтелігентного, професійного учительства, кредо якого – педагогічна майстерність», – наголошує Н. Ничкало. Саме у процесі досягнення результатів праці відбувається особистісне, професійне зростання людини й ефективність цього процесу залежить від ступеня різнобічності, продуктивності, творчого характеру трудової діяльності людини в різних соціально-економічних сферах (Ничкало, 2010).

Огляд наукових робіт дозволяє дійти таких висновків. Г. Сковорода розглядав процес праці як насолоду й відчуття щастя незалежно від його результатів. Досягнути такого щастя можна, слідуючи велінню своєї внутрішньої натури через спорідненість у певному виді вільної трудової діяльності за покликанням. Крізь ціннісні виміри Любові, Істини, Краси, Добра, Надії, Свободи, Справедливості, Солідарності розглядається учительська праця у творчому доробку Т. Новацького і З. Вятровського. Учені доводять, що праця вчителя «свобідна», радісна, оптимістична, отримує своє істинне призначення виключно тоді, коли слугує джерелом творчого натхнення. Узагальнення публікацій і виступів Н. Ничкало переконливо доводить, що праця вчителя є засобом інтелектуального і творчого потенціалу, досвіду, почуття моральної гідності особистості.

3.«Учительська праця» вчителя-філолога у вимірах крос-культурного діалогу

Місія вчителя як носія морально-етичних та естетичних цінностей крос-культурного діалогу в поліетнічному і багатомовному суспільстві особлива. В умовах інтенсивних інтеграційних процесів і міжнаціональних контактів освітянська громада відчуває гостру потребу в педагогах, котрі глибоко усвідомлюють свої національні корені і шанують культурні традиції інших народів, у фасилітативному форматі навчальної діяльності сприяють вихованню громадянина світу з планетарним баченням толерантного співжиття.

У доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку освіти в ХХІ ст. зазначено, що одна з найважливіших функцій сучасної школи – навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у свідому солідарність (Доклад Генерального директора о глобальному плані дій по досягненню цілей в області образования для всех, 2006).

Особлива роль у крос-культурному діалозі належить мовному досвіду, знанням, почуванням. «Вивчення мов світу – це всесвітня історія думок і почуттів людства», – переконував видатний німецький науковець В. фон Гумбольдт (1984). Теза В. Гумбольдта (1984) про тотожність мови й «духу народу» набула суттєвої трансформації в концепції українського вченого О. Потебні (2011). Погоджуючись із тим, що дух без мови неможливий, славіст і культуролог доводив: «Прийнявши... дух у розумінні свідомої розумової діяльності, що передбачає поняття, які утворюються тільки за посередництва слова, ми бачимо, що дух без мови неможливий, бо сам утворюється за допомогою мови, і мова в ньому є першою за часом подією» (Потебня, 2001). Концепція О. Потебні важлива для розуміння національної природи полімовної і культуромовної особистості, що є актуальним для мовної освіти України.

Як показує аналіз наукових джерел, поняття *мовної освіти* дослідники розглядають як «багатоаспектний процес» засвоєння культуромовною особистістю мовних знань і формування умінь і навичок їх практичного застосування в «різних умовах суспільного запиту» та професійній діяльності (Єрмоленко, 2007). І. Білодід наголошував, що «вміле володіння мовними багатствами, культурою мови є важливим фактором успішної, ефективної діяльності в будь-якій сфері трудової діяльності людини...» (1976, с. 6).

Зазначимо, що відповідно до статті 7 Закону України «Про освіту» (2017), мовою освіти в навчальних закладах України визнано державну мову. «Знання державної мови – це фактор соціальної згуртованості та інтеграції» – ця теза є одна з головних у тексті Парламентської асамблеї Ради Європи (2017). Венеційська комісія резолюцією від 8 грудня 2017 року теж наголосила, що сприяння посиленню державної мови та її обов'язковості для всіх громадян України доцільно вважати законною метою держави; державна мова є чинником єдності та взаєморозуміння в суспільстві..

У Республіці Польща ухвалено низку законів, спрямованих на захист польської мови, «суржик» заборонено законом. Систематичними стали щорічні Національні диктанти. 26 польсько-мовних каналів лише у Варшаві забезпечують потреби національного інформаційного простору, розвитку мовної культури населення в умовах впливів глобальної медіакультури. Систематично розглядаються звіти уряду про мовну ситуацію в Польщі.

На підготовку громадян, свідомих «своєї приналежності до європейської спільноти, з європейським відкритим і демократичним менталітетом» спрямована вся діяльність сучасної реформованої польської школи. Замість транслявання учням енциклопедичних академічних знань першочерговий акцент робиться на навичках і вміннях, необхідних для життя й успішної діяльності в демократичній державі. Такі заходи значною мірою позначаються на професійному становленні вчителя польської мови як конкурентноздатного, самостійного, творчого і відкритого до співпраці педагога-дослідника, котрий має ґрунтовну загальнокультурну, філологічну, психолого-педагогічну, методичну підготовку.

Один із найстаріших університетів Польщі – Варшавський університет презентує нову філософію в Європі і світі (Warsaw University 2000–2009). В основі його діяльності – єдність навчання і дослідження, акцент на діалог і діалогову освіту, відкритість до нових ідей і співробітництва. Університет пропагує міждисциплінарні програми, нові методи навчання, інформаційні технології, гарантує високу професійну підготовку й неперервну освіту. У структурі університету вагоме місце посідають факультет полоністики, Інститути польської мови і польської літератури (Instytut Języka Polskiego, 2002), які здійснюють підготовку вчителя польської мови для роботи в основній школі, коледжах, гімназіях, ліцеях, а також працівника видавництва, філолога для медіа. Традиції полоністики шануються на Філологічно-Історичному факультеті Гданьського університету,

в Інституті Польської Філології педагогічного університету в Жешові (University of Rzeszów. Philological Faculty).

Аналіз навчальних програм філологічних курсів переконує, що у вищій школі турбуються про формування національно-мовної особистості. Значна увага приділяється формуванню мовної, лінгвістичної, культурознавчої, дослідницької компетентностей, розвитку комунікативних навичок. Для отримання ступеня бакалавра і магістра студентам-філологам пропонується широкий спектр курсів з різних галузей літератури, мови, філософії, культурології, зокрема «Вступ до історичного мовознавства», «Початки слов'янських мов і культур», «Актуальні питання описової граматики», «Історична граMATика з діалектологією», «Історія польської мови», «Мова давньої літератури», «Проблеми методології діахронічного мовознавства», «ГраMATика церковнослов'янської мови з елементами порівняльного мовознавства», «Соціолінгвістика», «Практична стилістика», «Загальне мовознавство», «Лінгвокультура», «Лінгвістика тексту».

Ураховуючи те, що шкільний курс польської мови інтегрує у своєму змісті, як слушно зауважує Г. Кедрович (2011), знання лінгвістики, літератури, мистецтва, й в освітніх закладах навчають не тільки мові як засобу всестороннього розвитку особистості, а й як засобу пізнання культури, традицій народу, у вищій школі впроваджуються інтегровані курси «Мова як ключ до розуміння світу», «Контакти польської мови з іншими в контексті їх культур», «Література і мова польська в історії європейської цивілізації», семінари «Проблеми лексичної семантики і будови слова», «Зв'язок слів у когнітивному підході», «Мовний образ Бога», «Багатство мови», «Метафора в когнітивному вченні», «Опис функціональної лінгвістики».

Формування мовної культури забезпечують курси «Мова – читання – інтепретація», «Аналіз та інтерпретація поетичних текстів», «Практична стилістика і мова медіа», «Культура масової інформації», «Культура слова», «Система комунікацій», «Мова мас-медіа», «Риторика».

Важливого значення набуває систематичне збагачення словникового запасу і стилістичних засобів мови, здатність ефективно вдосконалювати свій мовленнєвий досвід у різних ситуаціях; вивчення польської мови і літератури як засобів естетичної досконалості і джерела духовного збагачення; дослідження семантичного наповнення слова, фрази, тексту фольклору, художньої, публіцистичної літератури; проведення аналітичних студій у галузі ономастики, описової та історичної діалектології,

етнолінгвістики, дитячої мови, літератури і культури за етимологічними словниками та польовими матеріалами тощо.

Літературну компетентність шкільних фахівців формуємо при вивченні таких дисциплін, як «Фольклор і міфологія», «Фольклор народів слов'янських», «Давня література», «Література XIX–XX ст. у взаємозв'язку з культурою», «Література Просвітництва», «Література Повстання», «Література еміграції», «Соціологія літератури», «Творчість А.Міцкевича», «Творчість Ю.Словацького», «Теорія літератури», «Літературне краєзнавство», «Історична поетика», «Лірика XVIII–XVIII ст.», «Європейська література ренесансу та бароко», «Історія драматургії і театру».

Літературознавчі аспекти і концепції аналізуємо в контексті європейської культури, вивчаємо численні фольклорні, художні, науково-публіцистичні тексти, відображення рідного краю в літературних творах, більшість тем розглядаємо через призму шкільного викладання.

Заняття з мовних і літературознавчих курсів, як засвідчують наукові дослідження, наповнюємо високохудожніми, естетичними текстами, що стосуються вияву менталітету, національних реалій; увагу звертаємо на оволодіння навичками живої мови, необхідної для безпосереднього спілкування.

Курс «Методика навчання польської мови і літератури у школах різних типів» концентрує увагу на лінгвістичній теорії читання, проблемах навчання обдарованих дітей і дітей з особливими потребами, дидактики полоністики, взаємозв'язку польської мови з літературою, шляхах викладання літератури у школі залежно від вікових особливостей учнів. Для аналізу студентам пропонуються тексти – навчальні ситуації, конспекти нетрадиційних уроків, практичні поради щодо викладання літератури в школі.

До переліку дидактичних предметів для польських студентів, включена навчальна дисципліна «Мова – література – інтерпретація». У навчальному курсі розглядаються, зокрема, такі питання: методика як проміжна ланка між школою та наукою, місце школи в культурі, мета і завдання наукової польської мови в школі, гімназії та ліцеї, особливості підручників і програм з полоністики, проектування лекцій і розробка конспектів, аналіз та інтерпретація поетичних, епічних творів, відвідування лекцій та їх обговорення, драма і театр у школі.

4. Перспективи удосконалення філологічної освіти

З-поміж вагомих перспектив подальших досліджень визначено: з'ясувати сутність міждисциплінарного підходу у дослідженні концептосфери *освіта*; окреслити культурний компонент концепту *освіта* в аспекті міждисциплінарного підходу, зокрема етноспецифіку концепту *освіта* на матеріалі прислів'їв, в освітньо-теологічному дискурсі Яна Павла II; схарактеризувати поняттєвий компонент концепту *освіта* в законодавчо-нормативних документах та в освітньому дискурсі; здійснити огляд новітніх понять на позначення освітніх реалій в освітньо-педагогічному дискурсі.

5. Висновки

Аналіз освітньої практики підготовки вчителя в Україні і Польщі, огляд наукових робіт українських і польських педагогів дозволяє дійти таких висновків. Крізь ціннісні виміри Любові, Істини, Краси, Добра, Надії, Свободи, Справедливості, Солідарності розглядається учительська праця у творчому доробку Т. Новацького і З. Вятровського. Учені доводять, що праця вчителя «свобідна», радісна, оптимістична, отримує своє істинне призначення виключно тоді, коли слугує джерелом творчого натхнення. Узагальнення наукових праць, опублікованих Н. Ничкало в Україні і Польщі, переконливо доводить, що праця вчителя є засобом інтелектуального і творчого потенціалу, досвіду, почуття моральної гідності особистості.

Учителеві рідної мови у Польщі притаманні риси національно свідомої, духовно багатой мовної особистості і компетентного фахівця: висока національна свідомість і самосвідомість, вишукане володіння польською мовою, гнучкість, варіативність підготовки, орієнтація на неперервність освіти, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. На змісті, формах і методах професійної підготовки майбутніх учителів рідної мови позначаються новації і потреби суспільства у вихованні національно-мовної еліти.

До перспективних напрямів подальших досліджень належить окреслення можливостей взаємодії українських і польських інституцій; аналіз можливостей підвищення авторитету культуромовної особистості, використання нових дидактичних засобів у викладанні мови, літератури, зокрема, мультимедійних, утвердження полікультурної освіти, підготовка фахівця з широким філологічним кругозором, консультативний діалог викладача і студента тощо.

АНОТАЦІЯ: На основі лексикографічних джерел, дослідницьких рефлексій відомих українських і польських педагогів: З. Вятровського, І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Новацького, Г. Сквороди окреслено етимологію і семантичну конотацію концепту «учительська праця». Аналіз освітньої практики підготовки вчителя в Україні і Польщі, огляд наукових робіт українських і польських педагогів дозволяє дійти таких висновків. Крізь ціннісні виміри Любові, Істини, Краси, Добра, Надії, Свободи, Справедливості, Солідарності розглядається учительська праця у творчому доробку Т. Новацького і З. Вятровського. Учені доводять, що праця вчителя «свобідна», радісна, оптимістична, отримує своє істинне призначення виключно тоді, коли слугує джерелом творчого натхнення. Узагальнення публікацій Н. Ничкало переконливо доводить, що праця вчителя є засобом інтелектуального і творчого потенціалу, досвіду, почуття моральної гідності особистості. Вивчення поглядів науковців на концепт «учительська праця» дозволило спроектувати можливості дослідження міждисциплінарного підходу до аналізу концептосфери *osvita*; окреслити культурний компонент концепту *osvita* в аспекті міждисциплінарного підходу, зокрема етноспецифіку концепту *osvita* на матеріалі прислів'їв, в освітньо-теологічному дискурсі Яна Павла II; схарактеризувати поняттєвий компонент концепту *osvita* в законодавчо-нормативних документах та в освітньому дискурсі; здійснити огляд новітніх понять на позначення освітніх реалій в освітньо-педагогічному дискурсі.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: учитель, праця, учительська праця, концептосфера освіти, крос-культурний відхід, «сродна» праця, культуромовна особистість, мовна освіта

ABSTRACT: On the basis of lexicographic sources, research reflections of famous Ukrainian and Polish teachers: Z. Vyatrovsky, I. Zyazyun, N. Nychkalo, T. Novatsky, G. Skovoroda the etymology and semantic connotation of the concept “teacher’s work” are outlined. An analysis the teachers’ training educational practice in Ukraine and Poland, a review of Ukrainian and Polish teachers’ scientific works lead us to the following conclusions. The teacher’s work is considered through the value dimensions of Love, Truth, Beauty, Goodness, Hope, Freedom, Justice, Solidarity in the creative work of T. Novatsky and Z. Vyatrovsky. The scientists prove that teacher’s work is “free”, joyful and optimistic, gets its true purpose only when it serves as a source of creative inspiration. The generalization of N. Nychkalo’s publications and speeches convincingly proves that teacher’s work is a means of intellectual and creative potential, experience and an individual’s sense moral dignity. The study of the scholars’ views on the concept “teacher’s work” has led to the opportunities to develop the reach of an interdisciplinary approach to the analysis the conceptosphere of education; outline the cultural component the concept of education in terms of interdisciplinary approach, in particular the ethno specificity the concept of education on the material of proverbs, in the educational and theological discourse of Jan Paul II УТОЧНИТИ ПЕРЕКЛАД; to characterize the conceptual component of the education concept in legislative and regulatory documents and in educational discourse; to review the latest concepts to denote educational realities in educational and pedagogical discourse.

KEYWORDS: teacher, work, teacher’s work, conceptosphere of education, cross-cultural departure, «related» work, cultural-linguistic personality, language education

Бібліографія

- Бацевич, Ф.С. (2009). *Основи комунікативної лінгвістики* (Вид. 2-ге, доп.). Київ: ВЦ «Академія». 376.
- Білодід, І.К. (1976). Професійні горизонти викладача мови. *Українська мова і література в школі*, № 5. 6.
- Вільчинська, Т. (2018). *Слово і концепт: методика аналізу*. Л. Струганець (Ред.). Тернопіль: Осадца Ю. В. 106–122.
- Воркачев, С.Г. (2003). Культурный концепт и значение. *Труды Кубанского государственного технологического университета* (Т. 17, вип. 2), 268–276. Серия: Гуманитарные науки. Краснодар.
- Карасик В.И. (1996). Культурные доминанты в языке. *Языковая личность; культурные концепты*, 3–16. Волгоград-Архангельск.
- Гумбольдт, В. (1984). *Избранные труды по языкознанию*. Г.В. Рамишвили (Ред. с предисл.). Москва: Прогресс. 349.
- Доклад Генерального директора о глобальном плане действий по до стижению целей в области образования для всех* (2006). ЮНЕСКО: исполнительный совет: сто семьдесят четвертая сессия: пункт 8 предварительной повестки дня. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144245R.pdf>.
- Етимологічний словник української мови*. (1982). О.С. Мельничук І.К. Білодід, В.Т. Коломієць, О.Б. Ткаченко (Ред.). АН УРСР. Інститут мовознавства імені О.О. Потебні. (Т. 1). Київ: Наукова думка. 789.
- Єрмоленко, С.Я. (2007). *Мова і українознавчий світогляд*. Київ: НДІУ. 23.
- Закон України «Про освіту». (2017). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Кедрович Гжегож (2001). Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши (пер.с пол.). *Радомский политехнический ин-т им. Казимера Пуласского*. Київ: Вища школа. 216–217.
- Концепція «Нова українська школа» 2016 р. URL: <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>.
- Маленко, О.О. (2010). *Лінгво-естетична інтерпретація буття в українській поетичній мовотворчості (від фольклору до постмодерну)*. Харків: Харківське історико-філологічне товариство. 488.
- Нерознак, В.П. (1998). От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма. *Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков*, 80–85. Омск: Изд-во Омск. гос. пед. ун-та.

- Ничкало, Н.Г. (2012). Учитель в образовательном пространстве: международный и украинский опыт. *Педагогическое образование в государствах – учасниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика: сб. науч. статей Междунар. науч.-практ. конф.* 25–26.10. 2012 г. (Ч. 1, с. 42–57). Санкт-Петербург.
- Ничкало, Н. (2010). Ідея суспільства знань і праці в наукових пошуках. *Теорія і практика управління соціальними системами.* № 3. 22–28.
- Ничкало, Н. (2009). Філософія освіти і педагогіка праці в науковій діяльності професора Зигмунта Вятровського. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* № 1. 253–260.
- Ничкало, Н.Г. (2011). Педагогіка праці і професійна підготовка в системі педагогічних наук. *Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття.* НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Комітет педагогічних наук Польської академії наук. Черкаси-Київ. 142–152.
- Ничкало, Н.Г. (2010). Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капіталу. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Profesiina_pedagogika_u_konteksti_rozvitku.pdf.
- Новацький, Тадеуш В. (2010). *Людська праця. Аналіз поняття.* Родик Ю. (пер. з польськ.). Львів: Літопис. 181.
- Попова, З.Д., Стернин, И.А. (2007). *Когнитивная лингвистика.* Москва: АСТ: Восток-Запад. 314.
- Потебня, О. (2001). *Думка й мова.* М. Зубрицька (Ред.). Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. (Вид. 2). Львів: Літопис. 832.
- Прислів'я та приказки: Природа. Господарська діяльність людини* (1989). М. Пазяк (Упоряд.). Київ: Наук. думка. 480.
- Приходько, А.Н. (2013). *Концепты и концептосистемы.* Днепропетровск: Белая Е. А. 307.
- Семенов, О. (2019). *Концептосфера освіта в українському та польському дискурсах: міждисциплінарний підхід.* Ю. Громик (Ред.). Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С.Макаренка. 246.
- Сковорода, Г. (1995). *Пізнай в собі людину.* М. Кашуба (пер.); В. Войнович (пер. поезій). Львів: Світ. 526.
- Сковорода, Г. (1973). *Повне зібрання творів* (Т. 1). Київ: Дніпро. 531.
- Bartmiński, J. (2012). *Językowe podstawy obrazu świata.* Lublin. 328. (in Polish)
- Chlebda, W. (2000). *Płaszczyzny oglądu językowego obrazu świata, [w:]. Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich.* 1, red. S. Gajda, Opole. 164–178. (in Polish).

- Instytut Języka Polskiego (2002). URL: <http://www.ilp.uw.edu.pl/> (in Polish).
- Przysłowia polskie* (2006). Wyb. i opracow. K. Stefańska-Jokiel. Wrocław: Wyd. Europa. 200 s. (in Polish).
- Puzynina, J. (2010). *Jakie wartości współtworzą „duszę” Europy u progu XXI wieku, „PAUza Akademicka” 2010*. URL: http://pauza.krakow.pl/102_34_2010.pdf (data of appeal: 04.03.2019). (in Polish).
- University of Rzeszów. Philological Faculty*. Київ: Дніпро. 531.
- Instytut Języka Polskiego (2002). URL: http://www.rzeszow.pl/win/ucz_rze/wsp>; Uniwersytet Gdański. URL: <http://www.fh.univ.gda.pl> (in Polish).
- Warsaw University. *Warsaw University Development Strategy and Proposed Organizational Changes for 2000–2009*. URL: <http://www.uw.edu.pl/en.php> (in Polish).
- Wiatrowski, Z. (2010). *Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumienia i realia. Semper in Altum. Zawsze wzwyż*. Red.: ks. Prof. Dr hab Jan Zimny, Prof. Dr hab Nella Nyczkało. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Stalowa Wola, 613–615. (in Polish).

Jarosław Michalski

ORCID ID: 0000-0002-6020-5708

KILKA UWAG O NIETAKCIE PEDAGOGICZNYM

A FEW REMARKS ON EDUCATIONAL TACTLESSNESS

КІЛЬКА ДУМОК ПРО ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ

1. Wstęp

Kostyczny ton nietaktu pojawiający się w rozmaitych kontaktach międzyludzkich może wywoływać rezygnację z uczestniczenia w nich, gdyż dostrzeganie deprecjonowania reguł kultury i zachowania jest także cierpkim poczuciem braku dbałości o respektowanie trwałej zasady ich powszechności. Nietakt sprawia, że tworzą się sprzężenia interpersonalne, w których pojawiają się zaczątki odczuwania upokorzenia, odrzucenia, kąśliwości, ale także ostentacyjnej uprzejmości. Przejawy nietaktu prowadzą bowiem w swym następstwie do nieuświadomianych przyzwyczajzeń, które nasilają się z powodu czynienia uników i braku adekwatnych reakcji, gdyż pomimo tego, że są przecież niejednokrotnie dostrzegane w wielu sytuacjach rodzinnych oraz zawodowych, to nie znajdują one jednak zadowalających pól zainteresowania ku dochodzeniu do tworzenia ich skutecznej przeciwstawności, dodajmy, że powstających na bazie delikatności i wyczucia biegu spraw. Jest to również bardzo poważny problem w funkcjonowaniu niejednej szkoły. Przecież słyszymy zewsząd wiele

sensacyjnych informacji medialnych i nagłaśnianych środowiskowo o tym, że nauczyciele traktują uczniów uszczypliwie, że praca pedagogiczna nie jest pozbawiona występowania różnych konfliktów oraz dominowania, a także dotyczących potrzeby przemyślanego reagowania na bardzo wręcz patologiczne sytuacje. Odnieśmy się do tego kontekstu poprzez następujące przykłady: literaturowy i reportażyowy.

2. Dwa odniesienia do następstw nietaktu: literaturowy i reportażyowy

Wydaje się, że w odniesieniu do podejmowanej problematyki artykułu ważne miejsce zajmuje książka Szczepana Twardocha *Pokora*, gdyż w treści znajdujemy ku refleksji, walkę godności z upokorzeniem. Biorąc pod uwagę szkolne, bardzo skomplikowane przeżycia bohatera, pojawia się następujące pytanie: gdzie w obliczu ich brutalności i bezwzględności byli nauczyciele i inni opiekunowie Aloisa Pokory? Nie zostali oni przecież przedstawieni na żadnym wartościowym planie doradczym i pomocowym odnośnie jego dążeń do bycia sobą oraz zdobycia akceptacji.

„Lanie powtarzało się każdego dnia. Chłopaczysku pomagali inni koledzy, na przerwach lub na lekcjach żaden nie odzywał się do mnie ani słowem, nie licząc obelg. (...) Były też rzeczy gorsze od lania. Kiedyś kazał mi chodzić na czworakach i szczekać. Odmówiłem, więc uderzył mnie tak, że upadłem, potem kopnął w brzuch i znowu kazał szczekać, odmówiłem ponownie, wtedy kopnął mnie w krocze, poczekał, aż przestanę skowyczeć z bólu, i powtórzył rozkaz. Szczekaj. Więc zaszczekałem. Roześmiał się szeroko i zaczął krzyczeć, że ma psa, pięknego psa, i będzie go uczył aportować i chodzić z nim na polowania z fuzją taty, żeby przynosił ustrzelone kaczki. Tak to trwało, miesiącami. Czasem zdarzały się piękne dni, kiedy Chłopaczysko z jakiegoś powodu nie był zainteresowany znęcaniem się nade mną” (Sz. Twardoch, 2020, s. 79–80).

Jest to dramatyczny opis szkolnego życia, gdy jeden uczeń musi płacić jakże wysoką cenę za okropne zachcianki jednego elewa z całej szkolnej społeczności. Jest to zarazem bardzo realna interpretacja upokorzenia, gdzie obrażające słowa, niegodne postęпки, poniżanie kogoś czy też bezwzględne wykorzystywanie dla swoich potrzeb są wyraźnie podkreślane. Nie tylko nie posiadają one kontekstu osobowego, ale również świadczą o żalonym zubożeniu relacji człowieka z człowiekiem. Upokorzenie w odniesieniu do człowieka jest bowiem pytaniem o jego osobę. Człowiek traktowany poważnie, doświadczający swoistego wzbogacania siebie w kontaktach z innymi, wreszcie mający poczucie, że jest szanowany i kochany, właśnie przez ten pryzmat będzie kształtował swoją postawę życiową.

Właśnie „osobowe wartości to m.in. prawda, miłość, sprawiedliwość, pokój (nie zawieszenie broni!), wolność, wiara, nadzieja itp. Tworzą one tak dalece jedność, że wystarczy zniszczyć tę czy tamtą z nich, żeby pozostałe uległy temu samemu losowi. Nie ma sprawiedliwości, jeżeli nie ma prawdy czy nadziei; nie ma pokoju, jeżeli nie sprawiedliwości czy miłości bądź jeszcze innej osobowej wartości” (S. Grygiel, 1995, s. 125).

Warto również dodać w tym kontekście, że nie ma respektowania taktu pedagogicznego, jeżeli brakuje docenienia podmiotowości czy indywidualności, gdy brakuje form reagowania, adekwatnie do zaistniałych sytuacji, ale zawsze zawierających moralny charakter oddziaływań. To właśnie w nietakcie pedagogicznym dostrzegamy tak wiele czynników egoistycznych, które stają się najważniejsze, a poprzez nie rzeczywistość ludzka staje się coraz bardziej szorstka i nieznośna.

„Być kimś – a przecież o to chodzi każdemu z nas – można pod warunkiem, że coraz bardziej stajemy się kimś, to znaczy – że powiększamy się o zadany nam dar. A dar przychodzi do nas w osobie, która patrzy na nas” (S. Grygiel, 1995, s. 125).

W tym kontekście jawi się następujące pytanie: czy takt pedagogiczny jest darem? Można powiedzieć, że jest warunkiem prawidłowych interakcji pedagogicznych, składnikiem intuicji czy główną determinantą skuteczności procesu wychowawczego. Ale warto też podkreślić, że stanowi przede wszystkim wielkie zadanie oparte na inteligencji duchowej, czystości moralnej oraz słowach posiadających swoje znaczenie w międzyosobowym dialogu, nie zaś w głośnych, ale zarazem powierzchownych sformułowaniach.

„Dzięki inteligencji duchowej możemy wykorzystać nasze możliwości. Nasze charakterystyczne cechy powstają z kombinacji doświadczenia i wyobraźni, z napięcia pomiędzy tym, czym się zajmujemy a tym, co moglibyśmy robić lepiej i na szerszą skalę. Na poziomie ego jesteśmy skoncentrowani na sobie i samolubni; dążymy do realizacji celów materialnych. Dostrzegamy jednak wartości, które dotyczą nie tylko nas samych: dobro, piękno, doskonałość, szczodrość, poświęcenie itp. Inteligencja duchowa uczy nas, jak wychodzić poza najbliższą nam sferę ego i docierać do głębszych warstw ukrytego w nas potencjału. Dzięki niej możemy wieść życie bogatsze w sens. I wreszcie, inteligencję duchową wykorzystujemy, borykając się z problemami dobra i zła, problemami życia i śmierci, pierwotnymi przyczynami ludzkiego cierpienia i rozpacz” (D. Zohar, I. Marshall, 2001, s. 24).

Jest to bardzo ważna kwestia dla naszych przemyśleń, ponieważ takt pedagogiczny łącząc ze sobą różne elementy, wymaga ich autentycznego dowarto-

ściowywania, ale przede wszystkim odkrywania w sobie i u innych (mamy tu na myśli głównie nauczycieli i uczniów). One są zaszyfrowanym wezwaniem pedagogicznym, którego każdą treść trzeba umieć odnaleźć. Jeśli zabraknie tej umiejętności, wówczas nauczycielowi pozostają tak naprawdę strategie przetrwania, nie zaś fascynująca przygoda wychowawcza z uczniami. Takt pedagogiczny stawia bowiem na wartości potwierdzone. Z kolei nietakt pedagogiczny może prowadzić do blokady procesu zastanawiania się nad konsekwencjami, jakie wywołuje oraz pomijania kontekstu tworzenia reguł w pracy z uczniami. A ten kierunek jest bardzo zasadny, ponieważ obejmuje szkolną rzeczywistość, w której tak wiele jest przecież skrajności, zapalczywości, agresji, ale także odpowiedzialności, życzliwości czy umiaru. Potrzebne jest więc pełne wykorzystywanie najsilniejszych cech szkoły, które ze względów wychowawczych będą tworzyły bardzo ciekawe przestrzenie kulturalnej obecności w tym środowisku i zdecydowanie weryfikowały przejawy fałszywych sekwencji w biegu spraw. Nietakt pedagogiczny może niestety prowokować późniejsze wydarzenia, gdyż reakcje uczniów na poniżanie godności, przerywanie wypowiedzi czy też rozgłaszanie plotek mogą być niekoniecznie statyczne, ale wręcz przeciwnie gwałtowne i nawet niemądre. Dlatego warto w oddziaływaniach wychowawczych zwracać uwagę na wielość pozytywnych wzorów naszego postępowania, ale przede wszystkim poprzez walor wyjaśnień i uzasadnień, aby wzbudzały u uczniów zainteresowanie, jak też rozwijały się w ich świadomości jako wartości zapamiętania i wykorzystywania w codziennym życiu. Minimalizacja zagadnień wychowawczych niesie bowiem bardzo poważne następstwa, a ich zatrważającą ilustracją jest zasygnalizowany przykład reportaży. Szkoła nie może unikać zdecydowanego reagowania na zachowania degradujące osobowo, ale to właśnie zapobieganie im powinno być traktowane priorytetowo. Treść dotyczy obscenicznego zachowania dwóch uczniów klasy ósmej szkoły podstawowej wobec ich koleżanki z klasy, które mając prymitywne podłoże seksualne nie spowodowało żadnych konsekwencji różnych organów decyzyjnych.

„W środku zajęć Łucja nagle poczuła na sobie czyjeś ręce. Michał złapał jej krzeselko i rzucił ją z niego. Twarz Łucji wylądowała na wysokości krocza kolegi. (...) Michał klepnął Łucję w pośladek. Pozostali chłopcy zanosili się śmiechem. Nauczycielka nie zareagowała. Matka Łucji: – Szkoła próbowała wyciszyć sprawę. Skończyło się upomnieniem od sądu rodzinnego dla dwóch chłopców. Sąd surowiej potraktował matkę Łucji, skazując ją w procesie karnym za popchnięcie jednego z nich” (J. Sidorowicz, P. Figurski, 2020, s. 18).

Ta sekwencja lekcji stawia bardzo ważne pytanie – co się dzieje w klasie szkolnej w obecności nauczyciela? Czyżby ujawniała brak umiejętności oglądu

zdarzeń, jakie odbywają się podczas lekcji? A może nauczycielka nie posiadała bogatego zasobu możliwych decyzji w trudnych sytuacjach, poza tymi standardowymi, jak upomnienia, uwagi, pouczenia czy krzyczenie, a nie dające niejednokrotnie oczekiwanych efektów wychowawczych. Jest nie do przyjęcia, że w tak aroganckiej sytuacji nie doszło do zdecydowanej reakcji nauczyciela. A być może zabrakło woli nauczycielki do wypracowania stylu wychowawczego pracy z uczniami, co z kolei powinno zweryfikować merytorycznie przebieg procedury awansowej. Powinna ona obejmować nie tylko stronę dydaktyczną, ale też wychowawczą, co niestety nie jest należycie brane pod uwagę.

„Matka Łucji wspomina, że dziewczynka była w takim szoku, że nie potrafiła powiedzieć, ilu chłopców brało udział w tym incydencie. Myślała, że tylko Michał. Maria: – Na drugi dzień pojechałam do szkoły. Łucja wskazała Michała. Zapytałam, co zrobił córce. On nic. Powtórnie, a on, że tylko klepnął ją w tyłek. Pytam trzeci raz. Cisza. Pojawiła się wychowawczyni. Przy całej klasie zapytałam Michała, by powiedział, co się stało. On, że nic. Poprosiłam Łucję, rozpląkała się. Powiedziałam więc sama. Wychowawczyni zapytała, czy tak było. A cała klasa, że nic się nie stało. Po południu jeden z uczestników zajęcia, Krzysiek, napisał do mamy Łucji. Przyznał, że bardzo żałuje, że nie wiedział, że Łucja tak zareaguje. Przepraszał. Dyrekcja zorganizowała spotkanie z udziałem rodziców. Pani Maria pamięta, że przeprosił za swoje zachowanie. – Nie wierzyłam w jego szczerość. Nie myliłam się, kilka tygodni później podczas egzaminów ósmoklasisty wypalił do Łucji: (...)” (tamże, s. 18). Tu pojawiły się inwektywy, wraz z wymownym podkreśleniem, że Łucja to konfidentka.

Ponownie zauważamy, że w niejednej szkole praca wychowawcza nie prowadzi do pracy nad sobą, ale podkreśla nie tylko brak wypracowania wspomnianej już koncepcji wychowawczej, jak też dobrej znajomości metod i technik wychowawczych. Nie przyniosło żadnych dobrych następstw spotkanie klasowe, bo przecież miało w istocie bierną formę uczestnictwa uczniów i kamuflaż źródeł tej wyjątkowo przykrej sprawy. Dlaczego nie wykorzystano na przykład metody oddziaływań grupowych czy też techniki decyzji grupowej? Zapewne dlatego, że nie są one zbyt często uwzględniane w formułowaniu specyficznych cech zespołów klasowych i nakreślaniu oddziaływań wychowawczych. Upomnienia, uwagi czy spotkania z rodzicami to zbyt mało z punktu widzenia złożoności spraw wychowawczych, niezależnie od ich dynamiki i następstw.

„Mama Łucji: – Kiedy policja wezwała na przesłuchanie dyrektora szkoły, chciał zorganizować kolejną konfrontację. Odmówiłam. Próbował nakłaniać mnie, bym odwołała zeznania. W końcu przyjechał do mnie do domu. Powiedział, że jedzie na policję i chce, byśmy się dogadali. Bo inaczej będzie

wiedział, co powiedzieć. Niechętnie, ale w końcu pojechałam na konfrontację. Usłyszałam od dyrektora i rodziców, że sprawa jest niepotrzebna, że nic się nie dzieje, że to bajeczki mojego dziecka, bo jest zagrożone i chodzi o łagodniejsze potraktowanie. Matka o interwencję poprosiła kuratorium. W odpowiedzi otrzymała pismo, że kuratorium w szkole (...) przeprowadziło kontrolę „dotyczącą zapewnienia uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki” (tamże, s. 18).

Warto w tym kontekście przypomnieć, że dyrektor szkoły może być przywódcą, autorytetem moralnym, gospodarzem czy mistrzem. To stanowi niesamowite wyzwanie, gdyż przekonanie społeczności o takim właśnie pozytywnym odbiorze jego całej działalności jest podstawą do budowania przeobrażeń szkoły i budowania tym samym świadomości projektującej ją w podstawowych obszarach działalności, a dotyczącej między innymi tworzenia oryginalnych ścieżek rozwoju uczniów i ich wychowywania, jak też w zupełnie nowych, choćby dotyczących intelektualnej i umiejętnościowej łączności świata książek ze światem technologii, wraz z wielokulturowymi „podróżami” po kontynentach i kreowaniem nowej rzeczywistości bez wojen oraz poniżania ludzi. Przywódca wie, że nie ma szkoły bez relacji, a podany przykład wskazuje, że swoją rolę wykonuje niestety jako pryncypał czy też rozkazodawca. Jest to wykorzystywanie sprawowanej funkcji kierowniczej dla unikania odpowiedzialności za bieg skomplikowanych spraw i niesłusznie przeciąganych co do ich ostatecznych rozstrzygnięć. Dyrektor szkoły, który przecież przewodniczy radzie pedagogicznej nie może tym samym firmować absurdów, które pojawiają się w niejednej społeczności, ale dlatego szkoła ma rangę edukacyjną, aby opór stawiany przez niektórych jej członków odnośnie wagi wyjaśnienia pewnych spraw był rozpoznawany, uświadamiany i prowadził do prawdziwych wyobrażeń o ich treści. Nie będą temu sprzyjały formuły nagminnie stosowane w pismach urzędowych, bo ich treść nie zawsze jest wyrażana w języku, jakiego oczekują ich odbiorcy. Czy wskazana treść pisma z kuratorium cokolwiek wyjaśniła? Była to jedynie typowa procedura administracyjna ukierunkowana na uparte trzymanie się poczucia kontroli nad różnymi placówkami, ale nie niosąca odpowiedzialności za całkowite wyjaśnienie sprawy.

„(...) Gdy prosimy o spotkanie, dyrektor przystaje. Tuż przed spotkaniem dzwoni i odwołuje rozmowę. – Wszystko, co miałem w tej sprawie powiedzieć, powiedziałem we wcześniejszych postępowaniach. I nie będę o tym już rozmawiał, tym bardziej na łamach prasy – kwituje. Nie ustępujemy. Gdy podjeżdżamy pod szkołę (...) akurat na boisku prowadzi zajęcia. Prosimy o krótką rozmowę. Dyrektor odmawia. – Nie, nie. Co powiedziałem, to powiedziałem – rzuca.

– Sprawa dotyczy jednak uczennicy pana szkoły... – Której w szkole nie mają już prawie dwa lata. – Rodzice mają jednak zastrzeżenia do tego, jak pan zareagował na całą sytuację... – dociekamy. – Proszę mnie zostawić – odpowiada (...) i znika w budynku szkoły. Nauczycielkę (...) chcieliśmy zapytać, jak to możliwe, że nie zauważyła incydentu na swojej lekcji. Przed dom wychodzi jej mąż. – Jestem funkcjonariuszem policji – przedstawia się od razu. I mówi, że żona nie będzie z nami rozmawiać. Gdy pytamy, czy wie, o jaką sprawę chodzi, odpowiada, że dotarli do niego informacje o (...), która „szuka sensacji”. I rozmowy nie będzie. Gdy to mówi, na piętrze w oknie uchyla się firanka, ktoś spogląda na nas. Łucja: – I o ile nie widziała, to śmiech klasy musiała usłyszeć. Nie zareagowała, dalej prowadziła lekcję normalnie” (tamże, s. 19).

Głos nauczyciela jest wyjątkowo słyszalny społecznie i nie może tym samym nieść odbioru odrzucania odpowiedzialności za to, co charakteryzuje ten zawód. Nauczyciel wraz z uczniami poprzez rozmaite doświadczenia rozbudzają ich gruntowniejsze poznawanie, dążą do uczenia się, ale też uzasadniania podjętych wyborów, które dzięki temu łatwiej jest wyjaśnić. Wszyscy rozmawiają ze sobą i cieszą się budowaniem relacji. O to właśnie chodzi w szkole, a nie o ukrywanie jakichkolwiek błędów wychowawczych, mających przecież tak wiele następstw i głośniejszych argumenty ich wyjaśniania. Nauczyciel nie będzie się więc usilnie usprawiedliwiał trudnościami, gdyż relacje są głównymi czynnikami prawidłowego procesu wychowawczego, a jeśli jeszcze kryguje się, to nie dostrzega choćby przeblasków autorytetu. W tym ujęciu uczeń jest więc nieważny, działania nauczyciela wyznaczają natomiast nieświadomiona bezradność, wywoływana konsternacja i niestety też wycofywanie się z podejmowania rozwiązań problemów. Czasami może też być rodzinne zastępstwo, jak w podanym przykładzie, gdy brak woli wyjaśnienia trudnej sprawy zasłania ktoś nacechowany egotyzmem. Czego nauczy swoich uczniów nauczyciel uciekający przed odpowiedzialnością? Jeśli będą patrzyli na rzeczywistość jego oczami, to będą mieli do czynienia z bardzo wątpliwymi moralnie życiowymi sprawami, bo takie zachowanie nauczyciela nie poprowadzi ich ku byciu taktownym człowiekiem i rzecz jasna współtworzącym świat personalistyczny.

Nadmienia więc J. Radzewicz, że „dorosły wychowawca jest częścią środowiska ogólnoszkolnego, a nie tylko grupy, która umownie nazywana bywa „pokojem nauczycielskim”. Od tego, kim jest i próbuje być wobec własnych uczniów, zależy w ostateczności charakter i klimat mikrośrodowiska społeczno-wychowawczego szkoły, do której ci uczniowie uczęszczają. Nie wystarczy wszakże odpowiedzieć sobie na pytanie „Kim jestem dla moich uczniów?” Wychowawca kierując pracą pedagogiczną ze swymi uczniami działa celowo,

co nabiera szczególnego znaczenia, kiedy jest to działalność innowacyjna. Wychowawca musi umieć odpowiedzieć na pytanie: „Kim, według mojej intencji, mają być moi wychowankowie – teraz i w przyszłości?” Często używa się wówczas hasła-frazesu: mają być podmiotami, a nie przedmiotami, mają być wdrożeni do aktywności samowychowawczej” (2003, s. 190–191).

Postawione pytania są dla nauczycieli zachętą do długich przemyśleń i ożywiających pracę pedagogiczną porównań co do wykorzystywania różnorodności warsztatowych, poprzez zmianę charakteru pracy z uczniami, ukierunkowaną na trwałe docenianie rzeczowej wspólności we współczesnym świecie. Te dwa nauczycielskie spojrzenia na uczniów mają ułatwić im obecność w świecie, który szybko pozganiał ludzi do sklepów telefonii komórkowej, budującego też silne przekonanie o samowystarczalności, niezwykłych możliwościach czy rzetelności wiedzy z wyszukiwarek. Jednakże, o czym się przekonaliśmy, dla przyszłości świata niezbędne jest w pełni ludzkie przebywanie w sferach znaczeń i wartości, bez których nie będzie możliwe budowanie wspólnot. Ale o tym wszystkim decydują ludzie, którzy nie zachwycili się edukacją humanistyczną. Współczesny nauczyciel ma więc przed sobą pilne urealnienie tego właśnie kierunku, aby w metamorfozach świata nie zabrakło mądrości człowieka, przede wszystkim w odniesieniu do nieznanych jeszcze dzisiaj konieczności, ale mogących zostać poznanymi i opanowanymi dzięki ludzkiemu charakterowi przyszłości. Warto więc już dziś wybierać takt, zaś nietakt poddawać rzetelnej weryfikacji. Szkoła ma szczególną rolę w sferze kontaktów, gdyż właśnie w jej spontanicznych obrazach rozmów, pantomimy, gier, prawdy, wzruszeń czy pierwszych miłości ujawniają się życiowe akordy i następnie różnie się porządkują bądź też nie. Wiele zależy tu od podejścia nauczyciela do relacyjności w swej koncepcji pracy z uczniami. Gdy go brakuje, człowiek-uczeń może wiele stracić uczestnicząc jakby nie było w licznych wydarzeniach, określanych przecież dumnie jako edukacyjne.

„Twoje wypracowanie ma mocne i słabe strony” – mówi nauczyciel wzniosłe. Po chwili przerwy dodaje: „Zaczyna się słabo i ta słabość staje się coraz mocniejsza”. Klasa wybucha śmiechem i wszyscy patrzą na ucznia, o którego pracy mówi nauczyciel. Powiedzonko nauczyciela wydaje się śmieszne i błyskotliwe. Początkowo brzmi niczym wyważona opinia, ale potem następuje jej wyjaśnienie, które jest poniżające dla tego, kto musi go wysłuchać przed całą klasą. Jest tak głównie dlatego, że wszyscy słuchacze byli przekonani, że zostanie powiedzianych również kilka pozytywnych zdań. Jeśli nauczyciel zaczyna nasmiewać się z wypracowania ucznia, wykracza to poza ramy koniecznej krytyki. Wykorzystuje swoją pozycję, aby wydawać opinie i przyznawać oceny. W tej ocenie nie ma jednak absolutnie nic konstruktywnego” (W. Bartens, 2019, s. 74).

Uwydatnienie tego przykładu potwierdza moje wcześniej zaprezentowane przemyślenia, że „nietakt pedagogiczny dotyczy braku wycucia następstw dezorganizowania toku pracy uczniów poprzez ich poniżanie, które bardzo źle oddziałują wychowawczo, wywołując tym samym poczucie porażek i niespełnienia w funkcjonowaniu szkolnym i pozaszkolnym” (J. Michalski, 2015, s. 479).

„Nauczyciele w podobny sposób potrafią wyrazić nieskończoną ilość mniejszych i większych uszczypliwości. Ale nauczyciel wcale nie musi z rozba-wieniem czytać całego wypracowania ucznia przed klasą, nawet jeśli byłby to przykład najbardziej nieudanej pracy. Również poniżające kogoś wypowiedzi, jak „Prędeż mi kaktus wyrośnie, niż ty zdasz maturę” albo „Nawet nie próbuj się wysilać, i tak ci się nie uda” potrafią zdemotywować i zgnębić. Stąd też są zarówno irytujące, jak i niepotrzebne” (W. Bartens, 2019, s. 75).

Przedstawione sytuacje mogą wywoływać poczucie stałego niepokoju, jak również prowadzić do niespełnienia edukacyjnego, co z punktu widzenia różnych ról szkoły jest niedopuszczalne. Zwróćmy uwagę, jak wiele myśli pulsuje u każdego poniżonego ucznia, gdy nie znajduje u nauczyciela powagi dla swojej pracy i odczuwa wykluczenie z grona koleżanek i kolegów, dlatego, bo nie zdobył u nauczyciela uznania, że jest jego uczniem. Jest to najgorsza sytuacja z racji ważności szkolnych relacji i komunikacyjnego przygotowania nauczyciela do pracy w szkole. Pewne komunikaty kierowane do uczniów mają swoją powszechność, szkoda jednak, że nie znajdują również silnej weryfikacji pod kątem ich następstw, w tym uczniowskich dramatów. Niestety, ale nietakt pedagogiczny ekspozuje zaufanie i nie prowadzi do podejmowania wysiłku, aby to zmienić. Przecież podane przykłady sformułowań są tak znane, że właśnie potwierdzają brak gotowości do okazywania wzajemnego szacunku. Nauczyciel nietaktowny przechowuje i utrwała swoje niemiłe zachowania, których wcale nie potrzebują uczniowie, a muszą się do nich przyzwyczajać z racji szkolnej nierówności, która nie znajduje, póki co gruntownego zainteresowania rad pedagogicznych. Nietakt nie potwierdza więc efektywnej praktyki nauczycielskiej, bo przysłania z jednej strony nieumiejętność przystępnego przekazywania wiedzy uczniom, zaś z drugiej ujawnia irytację, gdy ich prace i osiągnięcia nie są takie, jak założył nauczyciel. Tym samym brak podejmowania wysiłku zostaje usprawiedliwiony przez samego nauczyciela i w dalszym ciągu nie wywołuje przemyśleń o promocji taktu, jako drogi do poznawczej i wychowawczej współpracy z uczniami.

„Niekörtzy uczniowie czują się jednak zmotywowani, słysząc takie komentarze ze strony pedagogów. One szczególnie ich mobilizują, aby udowodnić znieawidzonemu nauczycielowi, że się mylił. Taka reakcja przynajmniej jest

korzystna dla tego, który w zasadzie powinien poczuć się poniżony. Nie pozwolił zrobić z siebie ofiary, ale sprzeciwił się narzuconej roli i dodatkowo znalazł motywację. Być może wcześniej było mu obojętne, czy ukończy szkołę – ten nauczyciel jednak nie powinien mu psuć dalszej ścieżki rozwoju” (tamże, s. 76).

Takie podejście może prowadzić do zwiększenia siły posiadanego potencjału, ale można mieć wątpliwości co do jego konstruktywnego wykorzystania. Tu widzimy nacisk na udowodnienie czegoś, ale niekoniecznie na system wartości. Możemy powiedzieć, że jest to działanie na bazie pewnych reguł technicznych, które nie pozwalają na żadne zatrzymanie się, ale też nie chronią ucznia przed różnymi niemiłymi zaskoczeniami, jakie mogą się przecież pojawić podczas tego niesamowitego biegu o udowodnienie swoich możliwości. Szkoda więc, że właśnie w szkole bywają sytuacje, które są pozbawione pedagogicznego wyczucia nauczycieli, gdzie uczeń jest nieobecny lub półobecny, a o jego losie rozstrzyga jednoznaczne stanowisko nauczyciela, pozbawione jednak głębi uzasadnienia. Nauczyciel zgodnie z prawidłowościami swej pracy ma rozmawiać z uczniami o drogach rozwijania ich dostrzeżonych talentów i możliwości, a nie zachowawczo udowadniać, że ich wcale nie mają. Szkoła nie może więc funkcjonować według następującego zestawu czynników: alokucja – tradycyjny standard zdobywania wiedzy – ocenianie – nietakt – werdykty – ponownie alokucja. Raczej jest zasadne inne podejście: alokucja – różnorodność zdobywania wiedzy i umiejętności – takt pedagogiczny – świadomość osiągnięć – alokucja. Wówczas dostrzegamy nie tylko wzajemną dbałość o siebie w szkole, ale także z zadowoleniem tworzymy organizację uczącą się, co jest właśnie sensem przebiegu procesu edukacyjnego. Nietakt nie daje nauczycielom i uczniom poczucia prawdziwego docenienia, a tym samym satysfakcji z funkcjonowania w tym środowisku, tak bardzo przecież bogatym w ciekawe rzeczy i niesamowicie przynależnym do człowieka. To jednak wymaga właśnie nieustannego odkrywania oraz tworzenia koncepcji szkoły dla zmian. Z wzajemnym szacunkiem będzie to możliwe, bez jego okazywania kontrasty międzyludzkie nie pozwolą na wyeksponowanie wartości nadrzędnych. Spójrzmy zatem na wybrane rodzaje nietaktu pedagogicznego, z podkreśleniem, że wpływając od osób dorosłych mogą być zauważane, czy też odczuwane przez uczniów, a przez to deformować tok wychowywania, który przecież z założenia ma prowadzić do wielu korzyści. Warto tym samym podkreślić, że to, czego dzieci doświadczyły, wcale nie jest obojętne dla ich biegu życia. Dziecięca rzeczywistość jest tak naprawdę bardzo perspektywiczna i od dorosłych zależy, czy jej treści nie wywołają powrotów trudnych przeżyć.

2. Niektóre rodzaje nietaktu pedagogicznego

Nietakt amicycji (przyjaźni), może mieć miejsce wówczas, gdy przedstawiamy innym niekorzystny obraz osoby, którą uznajemy za przyjaciela i tak właśnie jesteśmy postrzegani przez tę osobę lub osoby, wychodząc z założenia, że to, co powiedzieliśmy nie wyda się, albo nie ma również żadnego znaczenia dla dalszego biegu przyjaźni. Czy jednak niedotrzymywanie tajemnicy lub ośmieszanie kogoś nie wywoła pewnych kontrowersji? Ten nietakt ma także swoje odniesienia do świata szkoły. Wskażmy choćby takie sformułowania: „z niego to żaden przyjaciel”; „Nie jesteście żadnymi przyjaciółmi, ale złodziejami czasu (trawestacja maksymy F. Bacona), tylko gracie na komputerach”; „Co wy wiecie o przyjaźni”. Takie przykłady wskazują właśnie na minimalizowanie znaczenia przyjaźni w życiu człowieka i nie prowadzą do jej propagowania wśród młodzieży. Z tych stwierdzeń wypływa więc założenie, że nauczyciel wie najlepiej, ale czy rzeczywiście taki kierunek buduje świadomość, że przyjaźń tak naprawdę jest wierna?

Nietakt dyfamacji (rozgłaszania, rozpowszechniania), można odnieść do takiej choćby sytuacji, gdy dana osoba nie zna spraw innej jednostki ludzkiej, którą zna i przykładowo, gdy ją zauważyła w kawiarni z kimś innym, a spotkanie dotyczyło spraw zawodowych, to wywołuje niepotrzebną sensację, która upraszcza kontakty międzyludzkie i wywołuje przykry rezonans. Można postawić w tym kontekście pytanie czy można rozgłaszać niesprawdzone informacje? Starajmy się nie wykorzystywać ważnych spraw, jakie mają nasi znajomi do powierzchownego nagłaśniania i tym samym budowania silniejszej, ale tylko iluzorycznie pozycji dla siebie. Przez takie zachowanie nie budujemy świata godnego zaufania. Ten nietakt dostrzegalny jest także w szkole, gdy brakuje dyskrecji czy wrażliwości, a ważne sprawy uczniów nie są traktowane zgodnie ze sztuką wychowawczą. Mogą to być choćby takie sformułowania: „Wysocki się nie uczy, bo jego rodzice są podobno w separacji”; „wystarczy, że ja znam problemy Morawskiej, jeszcze mi starczy cierpliwości na dwa dni i powiem, co wiem”. Niestety, ale takie właśnie odniesienia do trudnych sytuacji uczniów zdarzają się, a przecież ich nagłaśnianie nie sprzyja dobrym kontaktom koleżeńskim, ale też zniekształca obraz dorosłych.

Nietakt prestiżu, zauważalny jest wówczas, gdy osoba mająca duże uznanie z racji swoich przykładowo osiągnięć czy posiadanej wiedzy, nie potrafi jednak zachowywać się z klasą. Takie choćby kategorie jak życzliwość, bezinteresowna pomoc, umiejętność zachowania milczenia czy chęć dzielenia się z innymi posiadaną wiedzą nie mają tu wielkiego znaczenia. Raczej zauważalne są: resentyment, utrudnianie działania, plotkowanie albo wywyższanie się. Ten nietakt

bardzo jest odczuwany przez innych, a z racji słowa prestiż (autorytetu, wpływu) nie powinien mieć absolutnie miejsca. Niestety, ale sława także bywa nietaktowna. Także w szkole bywają sytuacje wynikające z tego nietaktu. Ilustrują je choćby takie sformułowania: „Mnie nie obchodzi, co o was myśli pan Jabłoński, ja wiem lepiej”; „Oj niedobrze, że będzie was uczyła przyrody pani Morawska”; „ja jestem najlepszym nauczycielem, inni mogą się długo uczyć”. Widzimy, że pojawia się też postawa egoistyczna, która nie liczy się z wiedzą i umiejętnościami innych osób, a jest ukierunkowana na osiągnięcie własnych korzyści.

Nietakt tergiwersacji (ociągania się, odwracania się tyłem), może mieć miejsce wówczas, gdy nie wywiązujemy się z wielu obietnic, a na przypomnienia związane przykładowo z naszymi zobowiązaniami wobec innych reagujemy bardzo gwałtownie, bez wycucia i tym samym komplikujemy relacje. Jest to także unikanie kontaktów, które nie dochodzą do skutku przez nasze zaniedbania, ale je traktujemy tym samym jako mało istotne i nie bierzemy pod uwagę ich następstw. Właśnie odwracamy się tyłem od ich zrealizowania, nie chcemy o nich rozmawiać. Jest to nietakt, który uwidacznia nasz nieprzemysłany osąd spraw i tworzy przedmiotowe funkcjonowanie w codzienności. Taką drogą się do niej nie dopasujemy. Także w szkole dostrzegamy przejawy tego nietaktu. Mogą go obrazować choćby następujące stwierdzenia: „nie interesuj się, kiedy sprawdzę klasówki, to ja jestem nauczycielem, a nie ty”; „mówiłem, że porozmawiam z panem dyrektorem, to porozmawiam, jak jeszcze raz o to spytacie, to wcale nie podejmę rozmowy”; „nie mam teraz czasu na sprawy klasowe, mam zdecydowanie ważniejsze”. Takie zdania wywołują blokowanie autentycznego kontaktu, którego przecież bardzo potrzebują uczniowie. Zobowiązania wobec nich czy zapewnienia muszą być traktowane jak najbardziej poważnie, gdyż postawy dorosłych nie są tylko na czas szkoły, są one bardzo ważne w kontekście – kim będą w swoim życiu.

Nietakt dezinformacji, może zostać dostrzeżony, jeśli ktoś nie zna faktycznej sytuacji drugiej osoby, która nie przybyła na planowane spotkanie, odwołała wizytę, zrezygnowała z wyjazdu wakacyjnego czy podjęła próbę znalezienia nowej pracy z różnych powodów (choroba, pogorszenie sytuacji materialnej, chęć podjęcia nowych wyzwań), ale wprowadza w błąd innych poprzez sformułowanie nieprawdziwych informacji, także na podstawie tylko swoich subiektywnych przypuszczeń, które dla tej osoby są krzywdzące i nieuzasadnione. Jednakże ich nie rozgłasza w danym środowisku. Mogą się tu pojawić choćby takie sformułowania: „Nie chciało mu się przyjść, bo takie towarzystwo, jak nasze, nie jest mu potrzebne, już ma nowych przyjaciół i coś o tym wiem”; „on i złe samopoczucie, to jakieś żarty, szuka usprawiedliwień, aby brać kasę i nic nie robić”; „ja wiem,

dlaczego nie chce jechać na wakacje, wolna chata to wiecie, co się dzieje”; „już ma faktycznie nową pracę, tylko to ukrywa przed nami”. Jest to bardzo przykry rodzaj nietaktu, gdyż brak rzetelnej wiedzy o przyczynach danego stanu rzeczy niesłusznie oskarża innych o lekceważenie spraw, brak wywiązywania się z obowiązków czy wręcz indolencję. Może także mieć miejsce w szkole, co ujawniają choćby takie stanowiska: „Radomski i choroba, czyli dwa nieporozumienia”; „weź się w garść, bo udajesz, a nic nie robisz dla lepszej oceny”; „znów brak odrobionych prac domowych, znów jedynki i oczywiście tylko smartfony zamiast głów myślących”. Takie sformułowania nie prowadzą do rozwiązań problemów nurtujących uczniów, ale podkreślają brak zaufania do nich. To nie jest trafna droga wychowawcza.

3. Zakończenie

Zagadnienie nietaktu pedagogicznego w kontekście sytuacji, jakie może wywoływać, wypływając od osób dorosłych niesie bardzo poważne następstwa dla dzieci. To przecież odczuwanie upokorzenia, chęć ucieczki, lęk czy kompleks niższości. Szkoła powinna więc zdecydowanie reagować na wszelkie przejawy nietaktu, ponieważ tworzy podstępny bieg spraw, który wygaszając uwagę wychowawczą prowadzi do rozdzierania wartości. Skoro podkreślany jest zewsząd szacunek, niech będzie wyraźną siłą sprawczą takich koncepcji wychowawczych realizowanych w szkole, które będą umożliwiać uczenie się wyborów taktowych w odniesieniu do wielorakich stosunków międzyludzkich. Ich podłożem może być choćby zwrócenie szerszej uwagi nauczycieli i rodziców na wskazane rodzaje nietaktu i przytoczone sformułowania je charakteryzujące. One właśnie wywołują niejednokrotnie gwałtowne bądź też pozornie wyciszone rozstrzygnięcia, ale przecież nie pozbawione wielu późniejszych trudnych konsekwencji. Niestety, ale nietakt umiejscawia się bardzo często w komunikatach, reakcjach, braku samowiedzy o własnym zachowaniu czy też w lekceważeniu współdziałających z nami podmiotów. Zatem promujmy szkołę bez nietaktu, ale przede wszystkim taktowną dorosłość, gdyż uczniowie mają codziennie poznawać życzliwy świat, nie zaś denerwować się, bo znów ktoś dał im do zrozumienia, że nie są dostrzegani poważnie w podobno zrównoważonym świecie, gdyż nagłaśniane hasła o wspaniałości ludzkiej egzystencji tworzą przecież ci, którzy nie potrafią zarazem się przyznać, jak je wytrwale wypaczają i ośmieszają.

STRESZCZENIE: W artykule podjęto tematykę nietaktu pedagogicznego w odniesieniu do literatury pięknej i reportażu. Przedstawiono też różne typy nietaktu pedagogicznego z komentarzem. Problematyka jest bardzo ważna w szkołach, ponieważ właśnie to takt pedagogiczny otwiera możliwości współdziałania wraz z dobrym wychowaniem.

SŁOWA KLUCZOWE: nietakt pedagogiczny, nauczyciel, szkoła, wychowanie, kultura osobista

ABSTRACT: The article outlines the subject of educational tactlessness with regard to belles lettres and reportage reports. Various types of educational tactlessness with comment were presented. This issue is critical in schools, because it is pedagogical tact that opens opportunities for cooperation along with propriety.

KEYWORDS: educational tactlessness, teacher, school, education, cultivation

Bibliografia

- Bartens, W. (2019). *Przemoc emocjonalna*. Słupsk/Warszawa: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Grygiel, S. (1995). *Kimże jest człowiek*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Michalski, J. *Nietakt pedagogiczny*. (2015). [w:] E. Sałata, M. Mazur, J. Bojanowicz (Red.), *Edukacja wczoraj – dziś – jutro*. Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe.
- Radziewicz, J. *Środowisko społeczno-wychowawcze szkoły*. (2003). [w:] *Pedagogika społeczna*, pod redakcją T. Pilcha i I. Lepalczyk. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Sidorowicz, J., Figurski, P. (2020). *Polska szkoła przemocy*. „Gazeta Wyborcza”, 24 listopada.
- Twardoch, Sz. (2020). *Pokora*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Zohar, D., Marshall, I. (2001). *Inteligencja duchowa*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Галина Сотська, Олена Тринус

ORCID ID: 0000-0002-0184-2715; 0000-0003-2945-0796

ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

ADAPTACJA ZAWODOWA NAUCZYCIELA POCZĄTKUJĄCEGO
W WARUNKACH WSPÓŁCZESNYCH

PROFESSIONAL ADAPTATION OF A NEWLY QUALIFIED TEACHER
IN MODERN CONDITIONS

Реформування освіти в Україні спрямовується на забезпечення якості шкільної освіти, підготовку майбутнього фахівця з інноваційним мисленням, здатного до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готового до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності (Закон України «Про освіту», 2017). Реалізація цього завдання потребує підготовки вчителя нової генерації.

Як наголошував І. Зязюн, саме випускники педагогічних закладів освіти формують національну освітню політику та майбутнє суспільства (Зязюн, 2014). Підтвердженням цієї думки є результати дослідження кращих шкільних систем за міжнародним рейтингом PISA, згідно з яким основним чинником забезпечення їх якості визначено діяльність учителя, який розпочинає педагогічну діяльність (Тищенко, 2017).

Особливе значення у формуванні особистості молодого вчителя має його професійна адаптація, що розглядається як безупинний процес, який триває упродовж професійної діяльності, а найбільшої екстенсивності,

значущості, складності набуває на першому етапі. Невдалий досвід достатньо часто завершується відмовою молодого фахівця від власної мети – досягнути високого рівня педагогічної майстерності. І навпаки – вдале проходження адаптаційного етапу завершується достатнім рівнем адаптованості, розвитку професіоналізму, креативності, творчості молодого вчителя, що є запорукою здійснення освітніх перетворень.

Визначенню особливостей професійної адаптації молодого вчителя сприяє аналіз положень наукових досліджень (Б. Ананьєв, Г. Балл, Т. Вершиніна, С. Вершловський, Н. Дятленко, І. Жерносець, М. Кузьміна, Н. Лісова, С. Максименко, О. Мороз, С. Овдей, В. Орлов, М. Педаяс, С. Петрусенко, В. Радул, А. Семез, В. Семиченко, В. Сластьонін, О. Солодухова, О. Шевченко, Т. Щербан, Н. Чайкіна та ін.), в яких обґрунтовано методологічні і методичні засади діяльності випускника закладу вищої педагогічної освіти, визначено механізми управління адаптаційним процесом.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значення професійної адаптації молодого вчителя в сучасних умовах; розкритті андрагогічних аспектів підтримки молодого вчителя упродовж адаптаційного періоду його професійної діяльності.

Категорія «молодий учитель» нині співвідноситься із віковим періодом «молодість», який, на думку науковців, охоплює період життя від закінчення юності (18–23 роки) до 30 років. Водночас варто наголосити, що вікові межі особистості не є статичними, їм властива рухливість, що пов'язана з конкретними соціальними та історичними умовами її розвитку. У сучасній Європі молоддю вважаються люди до 24 років, в Україні вік громадян, які офіційно вважаються молоддю, обмежений 35 роками. У 2015 р. його планували знизити до 28 років (такі зміни було передбачено у «Стратегії державної молодіжної політики до 2020 року» (2013), але це не було реалізовано).

Молоді вчителі в Україні є категорією фахівців, які розпочинають самостійну професійну діяльність після закінчення закладу вищої освіти. Характеристика «молодий» вживається стосовно професії, а не віку – «молодий» у професії. Згідно з законодавством України статус молодого фахівця має працівник упродовж трьох років після закінчення закладу вищої освіти.

На жаль, професія вчителя в Україні на сьогодні ще не стала привабливою і престижною, на педагогічні спеціальності вступають абітурієнти, які обирають професію учителя «за остаточним принципом», як «запасний майданчик». У зв'язку з цим скорочується приток молодих

талановитих кадрів в учительську професію і відповідно прослідковується її старіння.

Згідно з даними інформаційного бюлетеня «Про чисельність і склад педагогічних працівників денних загальноосвітніх навчальних закладів Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2015/2016 та 2016–2017 н.р.) у 2016–2017 н. р. в закладах загальної середньої освіти України працювало 406237 педагогічних працівників. Частка молодих учителів віком до 30 років становила лише 11% (44971 особа), відсоток працюючих учителів-пенсіонерів – 16 (63856 осіб), а частка учителів зі стажем роботи понад 20 років складала 40 % (162495 осіб) (рис.1).

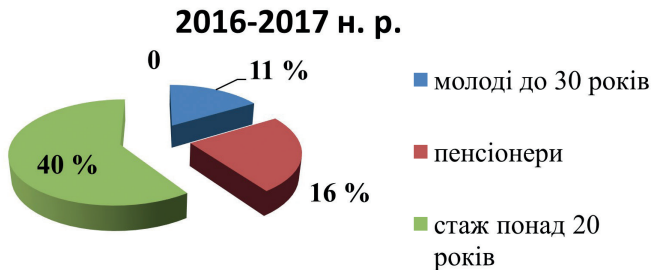


Рис. 1. Співвідношення кількості педагогічних працівників денних загальноосвітніх навчальних закладів у 2016–2017 н. р. (у відсотках).

Старіння педагогічних кадрів спричиняє низку проблем, пов'язаних зі зниженням ефективності освітнього процесу, соціального статусу вчителів, їхньої професійної мобільності, ризиком психологічних відхилень, а також формуванням ринку праці в освітній галузі. Вчителі пенсійного віку в будь-який момент можуть залишити роботу, за цим показником за 5 років можна втратити близько 20 % педагогів, що ускладнить кадрову ситуацію в школі. Особливо, якщо врахувати, що значна частина молодих педагогів залишають сферу освіти. Так, у 2016 р. до закладів загальної середньої освіти України прибуло 1208 випускників закладів вищої педагогічної освіти, вибуло до закінчення терміну – 410 молодих фахівців, після його закінчення – 602 особи (Міністерство освіти і науки, 2017).

За даними дослідження Центру Разумкова (2012), майже третина студентів закладів педагогічної освіти не планують працювати вчителями: 26 % опитаних заявили, що це малоймовірно, 5,5 % – впевнені, що не займатимуться педагогічною діяльністю, лише менше третини студентів (30 %) вважають, що робота вчителя – це їх покликання (с. 46).

На нашу думку, поступове зменшення кількості молодих учительських кадрів є кризовим аспектом розвитку сучасної української школи. Адже, молоді люди, для яких професія вчителя є природовідповідною, які мають талант і бажання, здебільшого не обирають цю професію. Важливо зрозуміти, що підготовка нової генерації молодих і талановитих українських педагогів, які зможуть стати агентами змін сучасної української школи і яких будуть поважати й цінувати в Україні та світі, можна очікувати лише через декілька десятків років.

Формуванню особистості молодого вчителя, забезпеченню ефективної діяльності сприятиме їхня успішна професійна адаптація. У перші роки педагогічної діяльності. Сутність професійної адаптації ґрунтується на визначенні поняття «адаптація» (від лат. «adaptatio» – пристосування) і розглядається як пристосування особистості до характеру окремих впливів або до умов, що змінилися; завдяки їй компенсуються недоліки функціонування особистості в нових умовах, зокрема у професійній діяльності.

Визначення сутності професійної адаптації достатньо диференційоване, що пов'язане з відмінностями у характері зв'язків між молодим фахівцем з професійним й соціальним середовищем, змістом і процесуальними характеристиками адаптації. У психолого-педагогічній літературі професійна адаптація молодого вчителя розглядається як: пристосування до особливостей обраної професії та набуття професійних навичок (Березін, 1988); формування професійно необхідних якостей особистості, розвиток сталого позитивного інтересу і ставлення до обраної спеціальності (Ничкало, 2001); цілісний процес активної взаємодії особистості з навколишнім середовищем, його освоєння з метою життєвого, професійного, соціального саморозвитку (Гринців, 2012); складний динамічний процес освоєння професії та оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності раніше здобутих знань, умінь і навичок, що постійно поповнюються та у результаті чого відбувається активна взаємна видозміна як педагога, так і педагогічного колективу з метою ефективного професійного функціонування (Солодухова, 1996).

Незважаючи на різне трактування поняття «професійна адаптація», спільною думкою науковців є те, що це важливий, динамічний процес активного включення молодого вчителя у систему професійної діяльності, засвоєння ним професійних і соціальних функцій, задоволення потреби у досягненні двох протилежних цілей – взаємодії з соціумом та ствердження своєї «Я – концепції».

Основними компонентами професійної адаптації молодого вчителя, на переконання В. Ковальчука, є адаптація: до змісту діяльності; до умов діяльності; адаптація до колективу колег; до стосунків з керівництвом; включення у процеси саморозвитку; адаптація до стосунків з учнями та їхніми батьками, що призводить до пристосування та звикання молодого фахівця до характеру, режиму та умов праці; оволодіння фаховими знаннями, вміннями і навичками, формування професійних якостей особистості, що потрібні для успішної фахової діяльності (Ковальчук, 2011).

Основними фазами професійної адаптація молодого вчителя є професійна дезадаптація (від перших трьох до шести місяців праці), що характеризується гострою реакцією всіх підсистем особистості на нові вимоги й умови професійної діяльності; професійна неадаптація (від шести місяців до одного року), характеристикою якої є поступове зниження психологічного напруження, формування стимулів для професійного та особистісного зростання; власне професійна адаптація (до трьох років праці), що характеризується досягненням внутрішньої гармонії між «Я-особистісним» та «Я-професійним» педагога, між вимогами й умовами педагогічної діяльності в освітньому закладі та його власними можливостями (Шевченко, 2014).

Водночас зазначимо, що в сучасних умовах молодий учитель має бути сміливим, творчим, креативним, уміти критично мислити, працювати в команді, бути зорієнтованим на навчання впродовж життя. Він має адаптуватися до виконання нових для себе функцій – тьютора, модератора, коуча, укладача індивідуальних програм, стратега і тактика в освітній індивідуальній траєкторії дитини тощо.

У зв'язку зі швидкоплинністю освітніх перетворень, одночасним впровадженням їх теоретичного і практичного компонентів та, як наслідок, недостатньою підготовленістю до цього процесу, професійна адаптація вчителя-початківця пов'язана сьогодні з певними труднощами. З метою з'ясування, які труднощі виникають у вчителів-початківців, було проведено анкетування серед 150 молодих учителів 20 закладів загальної середньої освіти України. Аналіз відповідей респондентів засвідчив, що більшість опитаних (65 %) відчують складнощі щодо планування і здійснення науково-методичної діяльності; 64 % мають потребу в удосконаленні своїх знань, умінь і навичок щодо здійснення педагогічної дії, зокрема щодо впровадження інноваційних технологій, методик тощо; 56 % не завжди вміють налагодити взаємовідносини з учасниками педагогічного процесу (колегами, учнями, батьками); 82 % зацікавленні

у набутті індивідуального стилю діяльності, вмінні регулювати свій емоційний стан; 20 % констатують наявність цифрового розриву з учнями.

На нашу думку, для успішного подолання цих труднощів вагомим значення набуває ефективна організація управління процесом адаптації молодого вчителя, що полягає в комплексному підході до психолого-педагогічного супроводу, інтеграції різних методів та технологій роботи з молодими спеціалістами з метою вироблення у них узагальненого способу професійної діяльності. Функціями управління адаптацією молодого вчителя є: діагностична, яка передбачає діагностування особистісних якостей та здібностей молодих учителів; професійно-освітня, що полягає в удосконаленні професійних умінь та навичок; оцінювально-прогностична, що передбачає діагностування рівня професійної компетентності та прогнозування напрямів її розвитку; аналітична, що забезпечує здатність аналізувати шкільну документацію; організаційно-координаційна – створення умов для професійного розвитку; регулятивно-корекційна, що сприяє здатності аналізу та корегувати зміст професійної діяльності; контролююча – забезпечує вміння здійснювати контроль за станом професійного розвитку (Куцман, Коссе, 2011).

Зважаючи на те, що молодий учитель розглядається у сучасному освітньому просторі як доросла людина, основою функціонування ефективної системи підтримки і професійного становлення цієї категорії педагогічних кадрів мають бути провідні положення андрагогічного підходу. Серед них – розкриття закономірностей, психолого-педагогічних факторів ефективного навчання дорослих (Олійник, 2008); врахування особливостей процесу стимулювання, виховання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки (Лук'янова, Аніщенко, 2014); задіяність у процесі навчання особистісно-професійного досвіду людини, створення сприятливих умов для самостійного і самоспрямованого навчання (Отієнко, 2015); створення такої моделі навчання, яка орієнтована на креативність, самомотивацію, саморозвиток учителів та закладає основи навчання впродовж життя (Ізбаш, 2018).

Молодий учитель розглядається як «дорослий учень», що володіє специфічними характеристиками: усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю з різними видами досвіду, готовністю до навчання, прагненням швидкої реалізації отриманих знань. Його навчання як дорослого учня має здійснюватися з урахуванням таких андрагогічних принципів:

- пріоритет самостійного навчання (провідна роль у процесі організації процесу навчання того, хто навчається);

- принцип спільної діяльності (організація процесу навчання дорослого у вигляді спільної діяльності тих, хто навчається, з тими, хто навчає);
- принцип опори на досвід того, хто навчається (використання життєвого (побутового, соціального, професійного) досвіду того, хто навчається);
- індивідуалізація навчання (створення тими, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, індивідуальної програми навчання, орієнтованої на конкретні освітні потреби і цілі навчання);
- системність навчання (дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання);
- контекстність навчання (спрямування навчання на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтація на досягнення конкретної мети); принцип актуалізації результатів навчання (невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей);
- принцип елективності навчання (надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, засобів, термінів, місця навчання тощо);
- принцип усвідомленості навчання (усвідомлення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання (Аніщенко, 2013)).

Конструктивне розв'язання проблеми професійної адаптації молодого вчителя передбачає інтеграцію різних форм його підтримки. Провідними колективними формами підтримки професійної адаптації молодого вчителя є функціонування: спеціальних курсів підвищення кваліфікації; шкіл молодого вчителя; шкіл педагогічної майстерності; шкіл педагога-початківця; шкіл адаптації молодого вчителя; клубу спілкування молодих спеціалістів тощо. Метою їх діяльності є підвищення професійно-педагогічної компетентності молодосвідчених педагогів, розвиток у молодих вчителів уявлення про педагогічну діяльність як рефлексивне керування навчальним процесом; здатність до самоуправління власною діяльністю; допомога вчителям-початківцям в опануванні механізмами використання особистісного потенціалу для вирішення педагогічних завдань, оволодіння елементами педагогічної техніки; визначення оптимальних засобів й напрямів професійного самовдосконалення.

Забезпечення такої підтримки передбачає застосування інноваційних технологій навчання для дорослих. За етимологією поняття «технологія» (з грец. *techne* – мистецтво, вміння, майстерність; *logos* – вчення, наука, слово, поняття, а також закономірність, взаємозв'язок, порядок) – усвідомлена техніка людської діяльності (індивідуальної чи колективної), що містить етапи її здійснення: сукупність знань про ефективні, оптимальні та раціональні способи і засоби досягнення мети; діяльність із застосуванням різних видів знань для розв'язання певних практичних завдань.

За допомогою технології інтелектуальна інформація трансформується на алгоритм практичних рішень. Технологія – це і способи діяльності, і те, як особистість бере участь у діяльності. Поняття «технологія» в освіті визначається як «освітня технологія» – сукупність науково і практично обґрунтованих методів, засобів, форм і способів організації освітньої взаємодії, що забезпечує ефективність управління освітнім процесом для досягнення бажаного результату в будь-якій галузі освіти.

Одним зі складників освітньої технології є технологія навчання, яка розглядається як системний метод створення, застосування і визначення процесу викладання і засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що має завдання оптимізувати форми освіти. За інтерпретацією С. Змейова (2002), технологія навчання є системою науково обґрунтованих дій всіх учасників процесу навчання, здійснення яких з високим ступенем гарантованості призводить до поставлених цілей навчання. М. Кларін (2010) розглядає технологію навчання як сукупність і порядок функціонування всіх особистісних інструментальних і методичних засобів, які використовуються для досягнення поставлених задач.

Технологію навчання молодого вчителя розглядаємо як систему форм, методів, засобів підготовки/перепідготовки, що забезпечує рефлексивне управління освітнім процесом; розвиток здатності того, хто навчається, до саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю власної діяльності; творчу взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу з метою забезпечення ефективної адаптації до нових умов професійної діяльності.

Особливостями означеної технології є відсутність регламентації діяльності, спонукання молодого вчителя до активної творчості, співпраці, спілкування, стимулювання самостійності прийняття дій, створення атмосфери взаємної поваги.

Ефективною формою технологій навчання молодого вчителя є тренінгові, які, за слушним твердженням Л. Лук'янової (2013), сприяють підвищенню ефективності набуття й удосконалення професійних знань,

умінь, норм і навичок, формуванню особистісних якостей, розвитку комунікативних здібностей фахівця, його емоційно-вольових характеристик, подоланню професійних проблем.

Доцільність використання тренінгових технологій для полегшення адаптаційного процесу молодого вчителя зумовлюються необхідністю врахування таких аспектів: мотивувальних (психологічна готовність до педагогічної діяльності); навчальних (удосконалення необхідних умінь та навичок); розвивальних (розкриття творчого потенціалу); комунікативних (формування прагнення до співпраці з високим рівнем довіри); релаксаційних (зняття емоційної напруги). У відповідності до цього пропонується група тренінгів.

Мотиваційний тренінг. Мета тренінгу полягає у розвитку мотивації до діяльності, підвищення інтересу до педагогічної праці, формуванні потреби в професійному зростанні, усвідомлення себе з позиції індивідуальності в «Я-концепції», стимулювання внутрішніх ресурсів до професійного вдосконалення і розвитку.

Основний зміст тренінгу полягає у наданні практичних рекомендацій щодо пристосування до нових умов роботи, педагогічного колективу, учнів, уміння керувати своїм професійним розвитком, здійснення методичної діяльності тощо (вправи: «Формування позитивного Я-образу»; «Розвиток впевненості у своїх здібностях»; «Актуалізація інтересу до педагогічної діяльності»; «Створення власної ситуації успіху»; «Розмова зі своєю професією» тощо.)

Навчальний тренінг. Основний зміст тренінгу полягає в удосконаленні знань, технологій, навичок учителя щодо здійснення педагогічної діяльності, формуванню його професійної майстерності у відповідності до сучасних вимог. Тренінг дає змогу зреалізувати потребу фахівця у професійному розвитку, відпрацювати вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, опанувати елементами внутрішньої та зовнішньої педагогічної техніки, оволодіти раціональними способами поведінки, спрямованими на ефективну реалізацію обраних методів і прийомів навчально-виховної роботи (вправи: «Я і аудиторія»; «Знаєш, вмієш – передай далі»; «Чи знаєте Ви дидактику?»; «Моделі діяльності вчителя на основних видах навчальних занять»; «Моделі діяльності вчителя під час розв'язання педагогічних задач» тощо).

Розвивальний тренінг допомагає активізувати творчий потенціал молодого вчителя, прагнення до пізнання, усвідомлення стратегії професійного та особистісного розвитку, підвищення власної психолого-педагогічної

культури, рівня професійної компетентності та педагогічної майстерності (наприклад вправи: «Професійне цілепокладання та професійне планування»; «Карта бажань»; «Мрія та ціль»; «Моє професійне кредо»; «Який у Вас характер?»; «Я хочу змінити в собі.»; «Шлях до себе»; «Який твій творчий потенціал?» тощо). Результатом тренінгу має бути готовність молодого вчителя до здійснення професійно-педагогічної діяльності, яка відповідає меті – творчому розвитку учнів, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в навчально-виховному процесі.

Комунікативний тренінг. Основний зміст тренінгу полягає у відпрацьовуванні молодим учителем навичок ефективного спілкування як складника його педагогічної майстерності, встановленні і регуляції стосунків між учителем і учнем, забезпеченні гуманістичної спрямованості їх взаємодії, виробленні індивідуального стилю спілкування, розвитку навичок конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях (вправи: «Найnudніша розповідь»; «Суперечка за присутності свідка»; «Як відповідати у різних ситуаціях»; «Діалог»; «Передача інформації»; «Вислухай – поверни» тощо).

Релаксаційний тренінг спрямований на збереження та зміцнення професійного здоров'я молодого вчителя, розвиток здатності володіти собою, вміння управляти власними емоціями, оволодіння навичками саморегуляції та релаксації, подолання наслідків стресових ситуацій, зняття емоційної напруги, запобігання можливого стресу (вправи: «Психологічна гімнастика»; «Психологічне налаштування»; «Очищення від тривоги»; «Самоконтроль зовнішнього прояву емоцій»; «М'язова релаксація»; «Внутрішній промінь» тощо).

Отже, професійна адаптація – важливий етап самовизначення молодого вчителя, оскільки у цей час здійснюється формування його установок, потреб, інтересів, відбувається пристосування фахівця-початківця до особливостей педагогічної діяльності, нового соціального оточення та умов праці. Професійна адаптація молодого вчителя набуває ефективності за умови врахування її особливостей, здійснення управління цим процесом на андрагогічних засадах.

АНОТАЦІЯ: Проаналізовано проблему професійної адаптації молодого вчителя в умовах сучасних освітніх змін. Розкрито об'єктивні чинники, що сприяють зменшенню кількості молодих учительських кадрів в Україні (непристийність педагогічної професії, старіння педагогічних кадрів, низький соціальний статус вчителя, ризик психічних відхилень тощо). Наведено результати анкетування молодих учителів щодо труднощів, які у них виникають у період адаптації до професійної діяльності, та обґрунтовано висновок щодо необхідності підтримки цієї категорії вчителів. Проаналізовано сутність професійної адаптації молодого вчителя, висвітлено форми її організації. Обґрунтовано ефективність застосування інноваційних технологій навчання молодого вчителя на засадах андрагогічного підходу та запропоновано проблематику тренінгів (мотиваційний, навчальний, розвивальний, комунікативний, релаксаційний).

КЛЮЧОВІ СЛОВА: професійна адаптація, молодий вчитель, андрагогічні принципи навчання, технології навчання, тренінг

ABSTRACT: The article is devoted to the problem of professional adaptation of the young teacher in the conditions of modern educational transformations. The objective factors reducing the number of young teachers in Ukraine (unacceptability of pedagogical profession, aging of pedagogical staff, low social status of a teacher, the risk of psychological deviations, etc.) are revealed. The results of the survey among young teachers about the difficulties they encounter during the period of adaptation to professional activity are presented, and the conclusion is made on the need to support this category of teachers. The essence of professional adaptation of the young teacher is analyzed; the forms of its organization are presented. The innovative technologies application efficiency in young teachers' training on the basis of the andragogical approach is substantiated and the topics of the corresponding trainings (motivational, educational, developmental, communicative, relaxation) are offered.

KEYWORDS: professional adaptation, young teacher, andragogical principles of training, teaching technology, training

Бібліографія

- Аніщенко, О. (2013). Структура, процедура конструювання і практична реалізація технологій навчання дорослих. В кол. ред, *Сучасні технології освіти дорослих* (с. 6–36). Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Березін, Ф.Б. (1988). *Психічна і психофізіологічна адаптація людини*. Ленінград: Вид-во «Наука».
- Гринців, М. В. (2012). Психологічні особливості професійної адаптації молоді. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 9, 54–58.
- Змеєв, С. (2002). *Технологія образования дорослих*. Москва: ИЦ «Академия».

- Зязюн, І.А. (2014). Проблема самовизначення вчителя у контексті педагогічної дії. В О.А. Дубасенюк, В.А. Ковальчук (Ред.), *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: Міжнародна науково-практична конференція, м. Житомир, 22–23 травня* (с. 8–20). Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Ізбаш, С. (2018). Андрагогічний підхід до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів засобами GOOGLE-ТЕХНОЛОГІЙ. *Молодь і ринок*, 5, 42–48.
- Кларін, М. (2010). *Педагогічні технології у навчальному процесі: аналіз зарубіжного досвіду*. Москва: Знання.
- Ковальчук, В.І. (2011). *Адаптація молодого вчителя до професійної діяльності*. Взято з: www.ipro.org.ua/files/новини/ОСТАННІ...2011/.../3.doc
- Куцман, К., Коссе, О. (2011). Адаптація молодого вчителя сільської школи. *Рідна школа*, 4–5, 77–80.
- Лук'янова, Л.Б. (2013). Тренінгові технології в освіті дорослих. В кол. ред. *Сучасні технології освіти дорослих* (с. 36–39). Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Лук'янова, Л.Б., Аніщенко, О.В. (2014). *Освіта дорослих: короткий етимологічний словник*. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко.
- Міністерство освіти і науки України. (2017). *Інформаційний бюлетень про чисельність і склад педагогічних працівників денних загальноосвітніх навчальних закладів Міністерства освіти і науки, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2015/2016 та 2016/2017 н.р.)*. Взято з: <http://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2017/12/8.pdf>.
- Ничкало, Н.Г. (2001). Адаптація професійна. В кол. ред., *Енциклопедія сучасної України* (Т. 1, с. 179–180). Київ: Держ. голов. підприємство респ. ВО.
- Огієнко, О.І. (2015). Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6, 336–342.
- Олійник, В. (2008). Післядипломна педагогічна освіта. В В. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 682–683). Київ: Юрінком Інтер.
- Солодухова, О.Г. (1996). *Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації*. Донецьк: ТОВ «Либідь».
- Тищенко, К. (2017). *Педагоги «з народу». Як викладати в школі, не будучи вчителем*. Взято з: <https://life.pravda.com.ua/society/2017/02/14/222590/>
- Україна. Верховна Рада. (2017). *Закон «Про освіту» № 2145-VIII*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

- Центр Розумкова.(2012). *Система освіти в Україні: стан та перспективи розвитку: аналітична доповідь*. Київ.
- Шевченко, О.А. (2014). *Професійний розвиток молодого вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти*. (Дис. канд. пед.наук). Класичний приватний університет, Запоріжжя.

Lidia Marszałek

Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku

ORCID ID: 0000-0002-8425-9591

DIALOG MIĘDZYPOKOLENIOWY SZANSĄ NA EDUKACJĘ OSÓB DOROSŁYCH WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

INTERGENERATIONAL DIALOGUE AS AN OPPORTUNITY
TO EDUCATE ADULTS IN THE MODERN WORD

ДІАЛОГ МІЖ ПОКОЛІННЯМИ –
ШАНС НА ОСВІТУ ДОРОСЛИХ ОСІБ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

1. Wprowadzenie

Współczesne dzieci szybko i z dużą łatwością przyswajają sobie nowe umiejętności funkcjonowania w zinformatyzyzowanym świecie, szybciej podążają za zmianami społecznymi, zyskując tym samym niezależność od starszego pokolenia. W aktualnym świecie zmiany te zachodzą bardzo dynamicznie, a zadaniem osób uczestniczących w jego kreowaniu jest szybkie reagowanie na te zmiany. Konieczne jest skuteczne i niemal natychmiastowe dostosowywanie się do otoczenia, nastawionego na rozwój i tworzenie nowych technologii pomocnych w codziennym życiu człowieka. Celem działania współczesnego człowieka jest szukanie nowych sposobów funkcjonowania w świecie, bowiem z dotychczasowych rozwiązań już nie można skutecznie korzystać, aby zaspokoić swoje potrzeby. Następuje też zanik tradycyjnych autorytetów, gdyż okazuje się, że czasem „mądrzejszym” jest pokolenie młodych i to od nich dorośli powinni się uczyć, jak funkcjonować w społeczeństwie stworzonym w taki sposób, że tylko bardzo młodzi ludzie potrafią się w nim sprawnie poruszać.

Współcześnie w niektórych obszarach życia wiedza dzieci znacznie przekracza wiedzę osób dorosłych, szczególnie starszego pokolenia. Młodzi ludzie uważają, że nie istnieją już na świecie dorośli, od których mogliby się dowiedzieć, jak powinni konstruować swoje życie. Starsi członkowie społeczności w dużej mierze uznają niezależność dzieci i młodzieży, często uczą się od nich postaw i zachowań, których nie nabyli w swoim dzieciństwie i nie oczekują, że w życiu ich dzieci i wnuków powtórzą się doświadczenia przeżyte przez nich wiele lat temu. Z tego też powodu w postawie starszego pokolenia musi czasem nastąpić odejście i uwolnienie się od przeszłości i od dawnych form wychowania (Mead 2000; Szkudlarek i Śliwerski 1992, 117).

2. Współczesna z informatyzowana rzeczywistość i obecność w niej dzieci i dorosłych

Szybkie tempo zmian obecnego świata wymaga dobrego rozeznania w nowej rzeczywistości. XXI wiek przyniósł ze sobą wiele przemian, przede wszystkim tych mających charakter społeczny, między innymi w zakresie systemów wartości. Wartości moralne, etyczne i intelektualne tracą na znaczeniu w poglądach współczesnych młodych ludzi, normą zaś staje się podążanie za posiadaniem dóbr materialnych i ich konsumpcją. Zachodzące w świecie dynamicznie przeobrażenia sprzyjają powstawaniu u coraz większej ilości ludzi, w szczególności młodych, ale również wśród osób w dorosłym wieku trudności z jego zrozumieniem, przystosowaniem się do niego, odnalezieniem w nim własnego miejsca i kreowaniem swojej tożsamości. Poparciem tego poglądu może być fakt pojawiania się coraz większej ilości zaburzeń, chorób psychicznych i irracjonalnych zachowań ludzi. Widoczne są też skutki współczesności, które dość silnie wpływają na kondycję dzisiejszej rodziny, uwidocznia się erozja systemów wartości rodzinnych, zmianie ulega charakter więzi w rodzinie, kontakty stają się luźniejsze, wzrasta indywidualizm, słabnie wpływ norm obyczajowych i religijnych, zauważalny jest też wzrost liczby rozwodów oraz zjawisk patologii w rodzinie (Sztompka 2005, 82–86). Częstszym zjawiskiem jest funkcjonowanie rodzin małych (dwupokoleniowych) w miejsce rodzin wielopokoleniowych, a konsekwencją tego faktu jest osłabienie więzi emocjonalnych pomiędzy krewnymi mieszkającymi osobno (Szlendak 2011, 367–368).

Współczesne dziecko, młody człowiek jest wręcz „osaczany” informacjami przekazywanymi przez media i nie jest w stanie już ich samodzielnie porządkować i wartościować. Prowadzi to do zagubienia, utrudnia rozdzielenie prawdy i fałszu, zaburza samodzielne myślenie i właściwą ocenę świata.

Niemal całość medialnego przekazu promuje materialistyczną i hedonistyczną mentalność, zachęca do korzystania z tego, co dostępne, sięgania po to, co najlepsze, niezależnie od tego, czy jest to dobre, czy złe, słuszne, czy niesłuszne. Wyrokowanie wartościach zaczyna odbywać się według korzyści, chwilowego sukcesu czy przyjemności.

Dzieci, poprzez swobodny dostęp do mediów, wystawione są na wielość i sprzeczność informacji, na agresywne treści, przekazywane coraz bardziej jawnie i bezwzględnie. Rewolucja informacyjna, która w założeniach miała uporządkować świat, uczyniła go jeszcze bardziej chaotycznym, zwłaszcza w sferze moralnej. Wielość opinii, poglądów, przekonań, norm i wartości sprawia, że do młodych ludzi docierają niejednokrotnie niespójne treści, powodujące ich dezorientację we współczesnym świecie. Kult tymczasowości, materialnego dobrobytu i konsumpcji to rzeczywistość, w jakiej przyszło żyć dzisiejszym polskim dzieciom i młodzieży. Strumień informacji napływa do młodych ludzi zbyt szybko i w ilościach przekraczających naturalną zdolność mózgu do rozumowej selekcji wiadomości na ważne i potrzebne oraz na bezwartościowe.

Promowane przez media wzorce zachowania charakteryzują się nadmiernym eksponowaniem wartości zabawy, rozrywki, łatwego sukcesu, tworzeniem swoistego kultu młodości i urody. Jednocześnie w tych samych mediach unika się tematów, które pozwoliłyby na odniesienie się do problemów egzystencjalnych. Prowadzi to do zafałszowania obrazu świata, pomija najistotniejsze problemy, tworząc odrealnioną wizję świata, w której nie ma miejsca na trud, cierpienie, przemijanie, śmierć.

Jednak, jak twierdzi Z. Melosik, „każda epoka jest dziwna na swój jedyny i niepowtarzalny sposób. Najczęściej jednak ludzie w niej żyjący nie zdają sobie z tego sprawy. Żyjąc w przestrzeni swojej codzienności, uważają ją za normalną i naturalną. Epoka staje się nimi, a oni są częścią epoki. W rezultacie wydarzenia i zjawiska, które z perspektywy potomnych lub badaczy przeszłości są uznawane za co najmniej dziwne lub patologiczne, dla mieszkańców danego miejsca i czasu są oczywiste. Poza tym bowiem, że «są», stanowią kontekst dla innych zjawisk: tworzą horyzont rozumienia, konstytuują zdrowy rozsądek” (Melosik i Szkudlarek 1992, 8).

„Nowe nowe” technologie (Levinson 2010), jak nazywa się współcześnie zjawiska takie jak „smartfonizacja” czy „tabletyzacja”, Internet rzeczy, wydruki 3D, kryptowaluty, sztuczna inteligencja, *wearables*, *chat-booty* czy *inteligent apps* zmieniły świat najmłodszego pokolenia. Dzieci i młodzież w tym świecie czują się znakomicie – stał się on ich naturalnym środowiskiem. Według raportu „Smart Kids. Dzieci w mobilnym świecie” już dzieci poniżej pierwszego

roku życia, a więc niemowlęta, bawią się smartfonami i tabletami, a wśród dzieci w wieku 1–2 lat korzystanie z urządzeń mobilnych sięga od 38% do nawet 61%. Dzieci zaczynają mieć własne urządzenia mobilne już w wieku 2–3 lat, a od 15. roku życia korzystają praktycznie tylko z własnych urządzeń. Im dzieci są starsze, tym częściej urządzenie ma dostęp do sieci – między 96%–97% urządzeń nawet najmłodszych dzieci ma dostęp do sieci (Digital Virgo 2015–2016). Niejednokrotnie w sklepach z artykułami przeznaczonymi dla najmłodszych dzieci można spotkać nocniki lub siedziska do jedzenia, wyposażone fabrycznie w tablety, które mogą być bezpośrednio połączone z Internetem.

Faktem jednak też jest, iż często to właśnie współcześni młodzi rodzice, dorastający już w latach rozpowszechniania się w Polsce „kultury informatycznej”, wybierają wygodną dla siebie opcję „elektronicznej niani” w postaci tabletu czy smartfona, wiedząc iż zainteresuje on dziecko, a jednocześnie pozwala im na zyskanie wolnego czasu (który najczęściej także poświęcany jest na aktywność towarzyską w Internecie). W ten sposób rodzice sami dają swoim dzieciom przykład, iż tego rodzaju aktywność jest we współczesnym świecie naturalna i pożądana, jednocześnie wskazując w podtekście, iż kontakty bezpośrednie, rozmowy, wspólne spędzanie czasu wolnego, zabawy z rówieśnikami i różne formy uczestnictwa w kulturze tracą na znaczeniu w osobistym rozwoju.

Tymczasem to dorośli powinni być naturalnymi nauczycielami tradycji i historii. Zwykle to oni wprowadzali dzieci w historię rodziny, dbali o przekazywanie zwyczajów rodzinnych, podtrzymywali kult i zwyczaje rodziny. Najcenniejszą dotąd cechą wzajemnych relacji była dialogowość relacji i realizowanie swoich ról w sposób oparty na więzi emocjonalnej; rodzice dbali o zabezpieczenie aktualnych potrzeb rodziny (zarówno tych materialnych, jak i emocjonalnych), dziadkowie zaś zawsze byli ostoją spokoju i mądrości, przypominając swoim dzieciom i wnukom o najważniejszych wartościach. Dzięki tej mądrości i doświadczeniu dorosłych młodzi ludzie mogli spojrzeć na wiele spraw z innej perspektywy, dostrzec, co jest w życiu wartościowe, naprawdę ważne i trwałe, że hierarchia wartości jest potrzebna do tego, aby skutecznie i pozytywnie funkcjonować w teraźniejszości i przyszłości.

Aktualnie relacje te uległy załamaniu i wciąż podlegają dalszej destrukcji. Niemal wszyscy ludzie na ziemi stali się częścią zdeintegrowanego systemu przepływu informacji, opartego na urządzeniach elektronicznych. Dzieci niemal w każdej części świata stają przed sytuacjami, z którymi nikt ze starszych dotąd się nie spotkał. Świat zmienia się w sposób dynamiczny, młode pokolenia wchodzą w swoje życie według innych niż dotychczas zasad i reguł i tego zjawiska nie da się już zatrzymać.

Współcześnie dzieci z każdej strony poddane są wpływowi środków masowego przekazu, zarówno programów telewizyjnych, jak i treści internetowych. Niemal w każdym domu jest przynajmniej jeden komputer, do którego dostęp ma każdy domownik. Internet stał się wszechstronnym źródłem informacji, do których ma dostęp każdy, dzięki temu wiele osób uważa go za bardzo pozytywne i wartościowe źródło. Niestety obok wielu walorów i wartościowych treści, Internet niesie ze sobą wiele niebezpieczeństw z powodu łatwego i niekontrolowanego dostępu dzieci do demoralizujących treści, takich jak: liczne witryny pornograficzne czy propagujące pogardę dla wartości humanistycznych, skrajne poglądy polityczne i terroryzm. Możliwy jest też częsty kontakt z obrazami zła i przemocy, prowadzący w efekcie do uodpornienia się na ból i krzywdę drugiego człowieka, do milczącej postawy przyzwolenia dla agresji i okrucieństwa.

Poprzez internet coraz więcej osób ulega manipulacji. Temu procesowi ulegają zarówno dorośli, jak i dzieci w każdym wieku. „Internet zapewnia możliwość manipulacji różnej natury: ze względu na różne formy i sposoby angażowania zmysłów użytkownika; poprzez bierne epatowanie odbiorcy treścią zasobów sieciowych; poprzez aktywny kontakt przedstawiciela danej witryny z użytkownikiem w czasie rzeczywistym lub odroczonym; poprzez włączanie użytkownika w aktywność rozmaitych grupek doraźnie skupionych we wspólnym czasie i miejscu cyberprzestrzeni” (Siemieniecki 2006, 196). Znajdując się w cyberprzestrzeni nierzadko człowiek uwikłany jest w kontakty z wirtualną rzeczywistością, w której nie potrafi określić, kim naprawdę jest człowiek „po drugiej stronie ekranu”.

W tym współczesnym świecie człowiek w wieku późnej dorosłości i starości, może czuć się zagubiony. Stają bowiem przed nim nowe wyzwania, dotyczące przede wszystkim kwestii związanych z nowymi technologiami i umiejętnością wykorzystania ich w swoim życiu. Szeroko rozumiane multimedia powinny ułatwiać człowiekowi życie, pomagać mu w funkcjonowaniu w różnych obszarach. Niestety w związku z procesami starzenia się coraz trudniej jest ludziom dostosowywać się do zmian, których są świadkami (Szarota 2010, 109). Osoby w wieku późnej dorosłości i seniorzy są grupą, która w najmniejszym stopniu uczestniczy w świecie nowoczesnych technologii, gdyż wraz z wiekiem wszelkie zmiany funkcjonowania są trudniejsze do zaakceptowania. Poprzez swoją nieobecność w świecie nowoczesnych mediów osoby te tracą swoją dotychczasową pozycję zarówno w społeczeństwie, jak i np. rodzinie.

Większość ludzi w wieku późnej dorosłości i starości doświadcza frustracji z powodu braku umiejętności adaptacyjnych do nowoczesnej, cyfrowej rzeczywistości. Konstruowane coraz doskonalsze systemy informatyczne

wymagają bowiem coraz lepiej przygotowanych użytkowników i często (szczególnie w przypadku osób w okresie późnej dorosłości i starości) w systemie człowiek – technika zawodzi to pierwsze ogniwo. Przeciętny dorosły słabo radzi sobie z techniką, którą sam stworzył, nie do końca ją rozumie i nie zawsze potrafi sprawnie się w tym świecie poruszać. Natomiast przeciętne dziecko radzi sobie w nim znakomicie, błyskawicznie opanowuje wszelką potrzebną mu wiedzę i umiejętności.

3. Nieformalna edukacja osób starszych jako „remedium” na wykluczenie społeczne

W świetle powyższych rozważań uprawnionym wydaje się wniosek, iż konieczna jest edukacja osób w wieku późnej dorosłości i w wieku senioralnym, aby były one w stanie radzić sobie z rzeczywistością współczesnego świata i znajdować satysfakcję w pełnym uczestnictwie w kulturze, doskonalić siebie, zmieniać własne warunki życia i je ulepszać (Pólturzycki 2004). Drogą do uzyskania tak szerokich kompetencji jest ciągłe doskonalenie siebie, swoich uzdolnień i rozwijanie zainteresowań poprzez uczenie się przez całe życie.

Uczenie się przez całe życie często bywa traktowane równoznacznie z pojęciem edukacji ustawicznej, którą konferencja Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) rozumie jako „kompleks procesów oświatowych (formalnych, nieformalnych i incydentalnych), które umożliwiają uzupełnianie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych. Dzięki tej edukacji osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, doskonalą kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy i zachowania, aktywnie uczestniczą w społecznym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju” (UNESCO 1976). Definicja przyjęta przez UNESCO rozróżnia formalne, nieformalne i incydentalne procesy oświatowe. Również Rada Unii Europejskiej (2002) i Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) zakłada, iż uczenie się przez całe życie (life long learning) to „rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach oraz w placówkach kształcenia zawodowego, w uczelniach i w placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia incydentalnego a więc w domu, w pracy i w społeczności” (Klercq 1997, 89).

W Polsce kształcenie ustawiczne oraz działania wchodzące w jego zakres są rozumiane w nieco odmienny sposób niż w innych państwach. Jest ono pojęciem zdecydowanie węższym, a działania w jego ramach są bardziej sprecyzowane

i sformalizowane. Jest ono rozumiane przede wszystkim jako kształcenie w formach szkolnych i pozaszkolnych, skierowane do osób, które zrealizowały już obowiązek szkolny i traktowane jako uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego oraz ośrodkach doskonalenia zawodowego, w ramach kursów kwalifikacyjnych i specjalistycznych.

Tymczasem przeprowadzone badania dowodzą, iż w przypadku społeczeństwa polskiego udział w różnorodnych formach formalnej edukacji obniża się wraz z wiekiem. Im starsza jest dana osoba, tym bardziej zmniejszają się szanse, że będzie ona uczestniczyć w jakimś sformalizowanym systemie edukacji lub kształcenia (Błądowski i Nowakowska 2010, 27). Osoby w okresie późnej dorosłości lub w wieku senioralnym w większości niechętnie zasiadają w szkolnej lub studenckiej ławce. Przyczyny tego stanu rzeczy mogą być bardzo różne: brak potrzeby zdobywania nowych kompetencji, które byłyby konieczne w dynamicznie zmieniającym się rynku pracy; przekonanie, iż „na starość” nie warto zdobywać do niczego niepotrzebnych certyfikatów i zaświadczeń. Czasem powodem jest wstyd przed spotkaniem się w trakcie formalnej edukacji z osobami z młodszego pokolenia i niechęć doświadczenia lekceważenia lub nawet kpin z ich strony lub też obawa o negatywną reakcję najbliższych osób z najbliższego otoczenia, w tym rodziny.

Jednocześnie faktem jest, że osoby w wieku późnej dorosłości i wieku senioralnym doświadczają frustracji z powodu odczuwania własnego „nieprzystosowania” do współczesnego świata, nieumiejętności sprostania jego wymaganiom, poczucia izolacji z racji braku umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami, w tym także uniemożliwienia skutecznej komunikacji z młodszymi członkami rodziny i utrzymywanie relacji bliskości z nimi. Jedynym sensownym rozwiązaniem staje się w tej sytuacji skupienie się na możliwości edukacji nieformalnej i incydentalnej tych osób.

Edukacja nieformalna rozumiana jest z reguły jako nauka przez praktykę. Jest to trwający przez całe życie proces zdobywania wiedzy i kształtowania się postaw, wartości oraz umiejętności na podstawie różnorodnych doświadczeń, a także wpływ edukacyjny różnych środowisk (rodzina, znajomi, środowisko pracy, mass media). Zatem edukacja nieformalna opiera się na tzw. wychowaniu naturalnym, realizowanym przede wszystkim w środowisku rodzinnym oraz wychowaniu równoległym, odbywającym się w środowisku pozaszkolnym, które jest rozumiane jako całokształt oddziaływań zarówno planowanych, jak i samorzutnych (okazjonalnych) na dzieci, młodzież (i dorosłych) w różnych dziedzinach ich życia. Edukacja taka nastawiona jest na efekt, osiągnąć przez

nieformalne, dobrowolne, bliskie kontakty, co zdecydowanie odróżnia ją od edukacji formalnej. Trudno bowiem wyobrazić sobie sytuację całkowitej dobrowolności względem drugiego człowieka w instytucji edukacyjnej. Edukacja nieformalna niesie ze sobą zjawisko dobrowolności uczestniczenia w niej, gdyż jest podejmowana z inicjatywy osoby chcącej zdobyć określoną wiedzę czy umiejętność.

4. Relacje dzieci – seniorzy w kontekście edukacji nieformalnej

Relacje dziadków z wnukami budują lojalność, troskliwość i pewną solidarność międzypokoleniową, którą A. Zych określa jako „wzajemną zależność pokolenia wchodzącego na arenę życiową i odchodzącej generacji. Oznacza ona nie tylko wspieranie się, opiekę czy obopólną pomoc, ale także współdziałanie i współodpowiedzialność oraz zgodność w poglądach i dążeniach członków wspólnoty rodzinnej i najbliższych krewnych. Znaczą też solidarność konsensualną, która polega na wzajemnej zgodzie dotyczącej wiary i/lub wartości zewnętrznych w stosunku do rodziny, ale i solidarność funkcjonalną, która dotyczy wzajemnej wymiany pomocy i wsparcia o charakterze nie tylko instrumentalnym, lecz przede wszystkim emocjonalnym, a także solidarność normatywną, która dotyczy norm i oczekiwań w interakcjach, wyrażania pozytywnych emocji i szacunku, udzielania sobie nawzajem pomocy między generacjami” (Zych 2009, 123).

H. Bee wymienia trzy typy związków między dziadkami a wnukami. Jeden z nich to związek zdystansowany. Dziadkowie widują wnuki stosunkowo rzadko i mają nieznaczny wpływ na ich życie. Zdystansowanie to może być efektem fizycznego bądź/i emocjonalnego oddalenia. Dziadkowie o chłodnym stosunku do wnuków, zajęci swoimi sprawami to około 29% populacji. A. Brzezińska nazywa ich „dziadkami – dalekimi krewnymi”. Zwykle są oni bardziej skoncentrowani na sobie, na swoim zdrowiu, zainteresowaniach, pracy, karierze, własnych przyjemnościach niż na opiece i trosce o młodsze pokolenie. Drugi typ związku to związek zaangażowany, kiedy dziadkowie podejmują się współwychowania wnuków i są aktywnie zaangażowani w opiekę nad nimi, przejmując częściowo obowiązki pracujących rodziców. Związki tego rodzaju często występują w rodzinach wielopokoleniowych, które mieszkają wspólnie i stanowią ok. 16% relacji. Trzeci rodzaj to „związek towarzyski”. Tworzą go seniorzy budujący bardzo ciepłe relacje ze swoimi wnukami. Kochają ich, poświęcają im dużo czasu, rozpieszczają, ale unikają obowiązków, które są ściśle związane z wychowaniem dzieci. Starają się oni zachować równowagę między troską o siebie a troską

o wnuki. Tak zwani „dziadkowie – towarzysze” stanowią najliczniejszą grupę, około 55% populacji dziadków (Bee 2009, 513–514).

K. Appelt za Bengstonem opisuje natomiast cztery role, które dziadkowie mogą pełnić w swoich rodzinach. Pierwszą z tych ról jest rola „kotwicy” – dziadkowie stanowią wówczas stały punkt odniesienia, ważny w czasach, gdy rodzina doświadcza kłopotów, albo podlega dramatycznej zmianie, np. sytuacja rozwodu. Dziadkowie mogą też pełnić rolę „ochroniarzy” którzy stoją na straży trwałości rodziny, zapewniając ochronę i opiekę w niebezpieczeństwie, zapewniają wsparcie, gdy np. któryś z członków rodziny doświadcza problemów finansowych czy problemów związanych z pracą. Trzecia rola seniorów to „arbiter”. Pełniący tę rolę dziadkowie pomagają w sporach między drugim a trzecim pokoleniem, czyli między rodzicami a dziećmi, pełniąc rolę negocjatorów w trakcie konfliktów. Pomagają także wnukom w zrozumieniu zachowań ich rodziców (Appelt 2007, 79–95).

W dzisiejszym świecie opisywane powyżej relacje uległy załamaniu i podlegają dalszej destrukcji. Wszyscy ludzie na ziemi stali się częścią zdeintegrowanego systemu przepływu informacji, opartego na wynalazkach elektronicznych, młodzi ludzie w każdej części świata stają przed sytuacją, z którą nikt ze starszych nie spotkał się dotąd. I odwrotnie, starsze pokolenie nie może już liczyć na to, że w życiu ich dzieci powtórzy się ich własne, nie znane nikomu przez nimi doświadczenie stopniowo ujawniającej się zmiany.

Warto tu podkreślić, iż przeciętny dorosły nie radzi sobie z techniką, którą sam stworzył, nie do końca ją rozumie i nie zawsze potrafi sprawnie się w tym świecie poruszać. Natomiast przeciętne dziecko radzi sobie w nim znakomicie, błyskawicznie opanowuje wszelką potrzebną mu wiedzę i umiejętności. Zdarza się, że jest ono bardziej związane z globalnym dzieckiem, żyjącym na drugim krańcu świata, niż ze starszymi osobami w rodzinie. Globalne dziecko łatwo się komunikuje, jest tolerancyjne dla różnicy i odmienności, a jednocześnie cechuje go sceptycyzm wobec idei zaangażowania i głębszego uczestnictwa w jakimkolwiek przedsięwzięciu.

Wobec powyżej nakreślonych rozważań należałoby przyjąć, iż we współczesnym świecie powinno dojść do przyjęcia nowej formy edukacji międzypokoleniowej, w której dzieci staną w specyficznej roli „nauczycieli” osób dorosłych, zwłaszcza seniorów w zakresie nauczania nowych form komunikacji i funkcjonowania w zinfomatyzowanym świecie, natomiast seniorzy muszą być gotowi do przyjęcia nauki od dzieci (Karmolińska-Jagodzik 2012, 196–197). Konieczne wydaje się więc włączenie dzieci i osób młodych do systemu pozaformalnej edukacji osób dorosłych – nie jako „uczniów”, wyłącznie

odbierających wiedzę od starszych pokoleń, lecz „nauczycieli”. To właśnie dzieci, bez problemów nabywające kompetencji w posługiwaniu się nowoczesnymi technologiami, mogą z łatwością pomóc seniorom opanować nowe, konieczne w dzisiejszym świecie umiejętności.

Ta nieformalna edukacja stanowi też niezwykle źródło poczucia kompetencji dla seniorów – odnalezienia się w „medialnym świecie” i w miarę sprawne poruszanie się w nim – bieżącego dostępu do informacji, posługiwania się skrzynką mailową, korzystania z portali społecznościowych czy aplikacji. Umożliwia im to łatwe komunikowanie się z innymi członkami rodziny, choćby nawet znajdowali się daleko. W ten sposób starsze pokolenie zaczyna dostosowywać się do nowego otoczenia, pozbywa się lęku przed dynamicznymi zmianami rzeczywistości i poczucia marginalizacji. Opanowanie przez dorosłych nowych kompetencji funkcjonowania w medialnym świecie umożliwia więc rekonstrukcję dialogu z młodym pokoleniem (dziećmi, wnukami) za pomocą nowych narzędzi. Możliwość bezpośredniej komunikacji nawet ze znacznej odległości stwarza nową szansę na odzyskanie przez starsze pokolenie choćby częściowego wpływu na funkcjonowanie w świecie i sposób myślenia młodych, na przekazywanie rodzinnych wartości. Posługiwanie się kanałem komunikacyjnym akceptowanym i najczęściej wykorzystywanym przez dzieci i młodzież jest w stanie przekonać tychże do podjęcia tych relacji, a nierzadko do samodzielnego ich inicjowania. Nowoczesne urządzenia poprzez wykorzystanie dźwięku i obrazu w komunikacji dają namiastkę obecności, fizycznej bliskości partnera rozmowy.

5. Podsumowanie

Jak wynika z powyższych rozważań, osoby dorosłe, szczególnie seniorzy z różnych przyczyn niechętnie podejmują się uczestnictwa w edukacji formalnej, tymczasem dynamicznie zmieniający się świat wymaga od nich opanowania coraz to nowych umiejętności funkcjonowania w z informatyzowanym społeczeństwie. To młode pokolenie musi więc czasem przejąć rolę „nauczycieli”, natomiast dorośli muszą być gotowi do przyjęcia nauk od dzieci i młodzieży, którzy chcą się rozwijać i z łatwością opanowują wymagania nowych technologii. Konieczne więc staje się włączenie dzieci i osób młodych do systemu pozaformalnej edukacji osób dorosłych. To oni właśnie mogą z łatwością pomóc osobom starszym opanować nowe, konieczne w dzisiejszym świecie umiejętności.

Jednocześnie ten „odwrócony” proces edukacji stwarza nowe możliwości bliskich kontaktów w ramach „nauczania indywidualnego”, odnowienia dialogu i relacji pomiędzy pokoleniami. W tym procesie zyskują obie strony – dzieci

nabierają przy tym szczególnej poczucia własnej wartości jako „nauczyciel”, co w pewnym stopniu zaspokaja jego dążenie do „dorosłości”, czuje się docenione i podziwiane za swoją wiedzę i kompetencje. Szczególnie jest to widoczne w kontaktach dziecko – dziadkowie. Dzieci mają zwykle w osobach dziadków uważnych słuchaczy, otwartych na nową wiedzę, przekazywaną im od podstaw i potrafią uczyć ich z niezwykłą cierpliwością, której nie przejawiają wobec swoich rodziców – często zajętych i „zabieganych”, dążących jedynie do rozwiązania bieżącego problemu.

Nauka posługiwania się urządzeniami nowoczesnych technologii przynosi też korzyści dla osób starszych – daje im szanse odnalezienia się w „mobilnym świecie” i w miarę sprawne poruszanie się w nim. W ten sposób starsze pokolenie zaczyna dostosowywać się do nowego otoczenia, mija ich lęk przed dynamicznymi zmianami rzeczywistości i poczucie marginalizacji. Opanowanie nowych kompetencji funkcjonowania w mobilnym świecie umożliwi ponowne podjęcie dialogu z młodym pokoleniem (dziećmi, wnukami) za pomocą nowych narzędzi, odzyskanie choćby częściowego wpływu na funkcjonowanie w świecie i sposób myślenia młodych, na przekazywanie wartości i rodzinnej historii. Dzięki więc wykorzystaniu nowoczesnych technologii może w rzeczywistości nastąpić zbliżenie pokoleń dzieci i seniorów, co w efekcie może doprowadzić do pozytywnego skutku zmniejszenia przestrzeni międzypokoleniowej.

Dorośli (zwłaszcza seniorzy) uzyskują nowe możliwości kontaktowania się z młodym pokoleniem, młodzi zaś mają możliwość korzystania z mądrości życiowej starszych członków rodziny. Dlatego słuszny wydaje się postulat, aby w programach edukacji elementarnej przywrócić należne miejsce wychowaniu rodzinnemu (dotychczas zaniedbanemu), a jednocześnie kształtowanie postawy dziecka jako spontanicznego „nauczyciela” osób dorosłych w sytuacjach nieformalnej i incydentalnej edukacji. Rozumienie potrzeb osób starszych, sytuacji ich zagubienia we współczesnej rzeczywistości wraz z postawą chęci ich bezinteresownego wsparcia w tych trudnych aspektach życia może stać się znakomitym przyczynkiem do rozwijania nowej formy komunikacji pomiędzy dziećmi a dorosłymi w rzeczywistości współczesnego, cyfrowego świata.

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest wskazanie, jakiej rzeczywistości doświadczają współcześni dorośli, jakie są ich potrzeby w zakresie edukacji medialnej i w jaki sposób dziecko może stać się nauczycielem i przewodnikiem ludzi dorosłych we współczesnym, z informatyzowanym świecie. Działania dzieci w zakresie „edukacji” osób dorosłych, szczególnie seniorów, mogą pomóc tym ostatnim w radzeniu sobie z aktualną, medialną rzeczywistością ku stawianiu się „człowiekiem nowego świata” i odnajdywaniu swojego miejsca w tym świecie. Z drugiej strony, umiejętności osób dorosłych i seniorów w zakresie posługiwania się nowoczesnymi kanałami komunikacji może umożliwić przywrócenie im naturalnej roli przekazicieli tradycyjnych wartości i wzorców, tak ważnych w postnowoczesnej rzeczywistości.

SŁOWA KLUCZOWE: dialog pokoleń, edukacja dorosłych, edukacja medialna

ABSTRACT: The aim of the article is to show the reality experienced by modern adults. The article answers the questions about the needs of adults in the field of media education and how a child can become a teacher and guide for adults in the modern, computerized world. Children can help adults with media “education”, especially seniors. Children can also help the latter to cope with the current media reality towards becoming a “person of the new world” and finding their place in this world. On the other hand, the skills of adults and seniors in the use of modern communication channels may help restore them to their natural role as transmitters of traditional values and patterns, so important in post-modern reality.

KEYWORDS: generational dialogue, adult education, media education

Bibliografia

- Appelt, K. (2007). *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*, w: *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. A. Brzezińska, K. Oberłopatka, R. Stec, K. Ziółkowska, 79–95, Wyd. Fundacji Humaniora: Poznań.
- Bee, H. (2009). *Psychologia rozwoju człowieka*. tłum. A. Wojciechowski, J. Gilewicz, Wyd. Zysk i S-ka: Poznań.
- Błądowski P., Nowakowska M. (2010). *Podstawy kształcenia ustawicznego. Poradnik*. Wydawnictwo Ego: Warszawa.
- Digital Virgo, *Dzieci w mobilnym świecie*, https://cloud7f.edupage.org/cloud/Dzieci_w_mobilnym_swiecie.pdf?z%3AjTovMAIRLs%2BSWb%2BY2H-Go10J0xdq3yAVSrh020E9LIZwmINJQMzJdAVeh%2BLXB3yEi
- Karmolińska-Jagodzik, E. (2012). Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych. *Studia Edukacyjne*, nr 21. s. 191–210.
- Klercq, J. (1997). *Lifelong Learning for all*, Meeting of Education Committee At Ministerial Level, OECD: Paryż.
- Levinson, P. (2010). *Nowe „nowe” media*. Wyd. Wam: Kraków.

- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. tłum. Hołówka J. PWN: Warszawa.
- Siemieniecki, B. (2006). *Manipulacja – Media – Edukacja*. Wyd. Adam Marszałek: Toruń.
- Szarota, Z. (2010). *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego: Kraków.
- Szkudlarek, T., Śliwerski B. (1992). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Szlendak, T. (2011). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. PWN: Warszawa.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Wyd. Znak: Kraków.
- Zych, A. (2009). *Przekraczając smugę cienia. Szkice z gerontologii i tanatologii*. Wyd. Śląsk: Katowice.

CZĘŚĆ II

**MODERNIZACJA
EDUKACJI PEDAGOGICZNEJ**

ЧАСТИНА II

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

PART II

MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Лідія Хомич

ORCID ID: 0000-0003-1130-4395

ЄДНІСТЬ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

JEDNOŚĆ TEORII I PRAKTYKI W ZAPEWNIENIU JAKOŚCI
PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEGO SZKOLENIA NAUCZYCIELI

THE UNITY OF THEORY AND PRACTICE IN QUALITY ASSURANCE
OF TEACHERS' PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING

1. Вступ

Якість є основою внутрішньої освітньої політики багатьох держав світу і України зокрема. Вітчизняне законодавство тлумачить якість освіти як відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним стандартам. Основною метою діяльності закладів вищої освіти визначено провадження на високому рівні освітньої діяльності, що забезпечить суспільний та економічний розвиток держави через формування людського капіталу. Головні завдання закладів вищої освіти – це провадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації, а також формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя,

вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Закон України «Про вищу освіту» актуалізував проблему забезпечення якості вищої освіти, відповідно у Концепції Нової української школи зазначається, що школа потребує учителя, який зможе стати агентом змін. Вчитель має бути творчим і відповідальним, постійно працювати над собою. Визначені основи його академічної свободи, зокрема він зможе готувати власні авторські навчальні програми, обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання, активно виражати власну думку. У зв'язку з цим варто наголосити на новій ролі вчителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютера, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини (Концепція Нової української школи, 2016).

Зміни та новації у педагогічній освіті вчителів, що передбачаються до 2029 р., окреслені у Концепції розвитку педагогічної освіти, її метою є вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018).

Сучасний стан системи педагогічної освіти не відповідає вимогам щодо готовності до якісного виконання нею високої соціальної місії, характеризується наявністю в її функціонуванні певних взаємопов'язаних *суперечностей*, зокрема між: уже усвідомленою на всіх рівнях необхідністю в досягненні європейської якості освітньої діяльності та її результатів і відсутністю всебічно обґрунтованої моделі руху до неї, яка б, поєднуючи загальнолюдські, національні й особистісні ціннісні орієнтири, утверджувала націокультурну парадигму педагогічної освіти і визначала провідні завдання щодо її реалізації; швидкими темпами змін, що відбуваються в глобальному світі насамперед під впливом інформаційної революції, й незадовільною динамікою нововведень у закладах вищої педагогічної освіти; оновленням законодавчих документів щодо освіти та недосконалістю механізмів, принципів, способів і засобів її докорінної перебудови.

2. Постановка проблеми і визначення мети

Однією з актуальних проблем педагогічної освіти є неузгодженість теоретичного та практичного складників психолого-педагогічної підготовки; невміння майбутніх учителів застосувати теоретичні знання на практиці; відсутність ефективної взаємодії між школами та закладами вищої педагогічної освіти в організації практичної підготовки учителів.

Кожна галузь знань (природознавство, суспільствознавство, технікознавство) має свою специфіку щодо об'єкту дослідження, співвідношення теоретичного і практичного знання, суб'єктивного та об'єктивного, вимог творчості, сукупності наукових способів пізнання. Одним із основних завдань сучасної педагогічної освіти є забезпечення належного рівня професійної підготовки вчителів, які мають бути конкурентоспроможними на ринку праці, здатними до самоосвіти, самовдосконалення. Саме тому актуалізується пошук способів забезпечення якості педагогічної освіти, який стане одним із чинників досягнення високих результатів у підготовці компетентних фахівців освітньої галузі.

Важливість педагогічної теорії для практики обґрунтував С. Гончаренко, який стверджував: «Теорія, як наука в цілому, поповнюється, поглиблюється й перетворюється під впливом наукових відкриттів і узагальнення практики» (Гончаренко С., 2007, с. 4–5). Відомий український дидакт переконливо довів, що теорія – це система узагальнених наукових знань, які орієнтовані на пояснення педагогічної реальності, які і становлять основу практичної діяльності.

Головною характеристикою особистості американський психолог А. Маслоу вважав прагнення до самоактуалізації, самовираження, до творчості та любові, в основі яких – гуманістична потреба нести людям добро (Маслоу А., 1994, с. 26). Теорія А. Маслоу відповідає потребам сучасного вчителя, і його прагненням до творчості, до розкриття свого потенціалу, вона бере до уваги позитивні аспекти особистого життя і переконує, що кожний вчитель володіє потенціалом внутрішнього розвитку та самовдосконалення.

У Концепції Нової української школи визначено ключові компетентності для життя, які вчитель має усвідомити, прийняти і відповідно здійснювати педагогічну діяльність. Це актуалізує проблему підготовки вчителя, його професійного становлення і професійної компетентності, як динамічного поєднання знань, умінь і способів педагогічної дії. Саме компетентнісний підхід є одним із важливих концептуальних принципів оновлення теорії і практики педагогічної освіти. Визначені основні

компетентності, якими має володіти вчитель XXI ст.: 1) комунікативна; 2) самоідентичності; 3) справедливості; 4) лідерська; 5) дослідницько-аналітична; 6) здатність навчатися протягом життя; 7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування (Педагогічна Конституція Європи, 2013, с. 116). Отже, майбутній учитель має володіти педагогічними теоріями, вміння застосовувати їх ідеї в практичній діяльності.

Теоретичні педагогічні знання передбачають володіння змістом психолого-педагогічних знань. Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості; суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Ці знання є основою формування гуманістично-орієнтованого мислення майбутнього вчителя. Наявність психолого-педагогічних і спеціальних знань є необхідною умовою формування професійної компетентності. Зміст теоретичної готовності вчителя виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь. Зміст практичної готовності вчителя виражається в організаторських і комунікативних уміннях, які можна спостерігати. Саме єдність теоретичної і практичної готовності майбутнього вчителя є визначальною у забезпеченні якості його професійної діяльності.

Тому *метою статті* є здійснення аналізу зарубіжного і вітчизняного досвіду забезпечення якості професійної підготовки вчителів і визначення напрямів удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, в основі якої – єдність теоретичної і практичної підготовки.

3. Зарубіжний досвід

Європейська оцінка якості вищої освіти переважно ґрунтується на таких світових концептуальних підходах: компетентісний розгляд проблеми якості через створення ключових елементів (освітніх стандартів, оцінки досягнень незалежними організаціями, автономії освітніх закладів тощо); визначення рейтингу закладів вищої освіти переважно за такими основними параметрами, як репутація в суспільстві, вступний конкурс, науковий потенціал професорсько-викладацького складу, задоволеність студентів якістю та організацією навчального процесу, задоволеність

роботодавців якістю підготовки фахівців; повага до відмінностей між різними національними системами, а також до індивідуальних конкурентних переваг з оцінюванням закладу в цілому (Бахтіярова Х., Середіна І., 2018, с. 9–10).

На початку XXI ст. відбуваються зміни у системах освіти більшості держав світу, спрямовані на підвищення рівня якості освіти. У цьому контексті корисним для України є досвід європейських країн і США. Зокрема сучасні успіхи освітньої системи Фінляндії є результатом комплексних освітніх реформ, які здійснювались упродовж десятиліть і були послідовно спрямовані на забезпечення якісної освіти. Фіни усвідомили важливість якості підготовки вчителя як ключового механізму забезпечення якості освіти. Окрім педагогіки, важливими складовими змісту педагогічної освіти у Фінляндії є психологія дитини, теорії навчання, соціологія, тому учителі обізнані з концепціями знання й навчання, когнітивної психології, що вплинуло на їхній педагогічний, методичний, психологічний світогляд, а отже, й культуру викладання та навчання учнів. Таким чином, відкритість фінських педагогів-науковців до суміжних з педагогікою наук, міждисциплінарний підхід до структурування змісту педагогічної освіти, турбота про забезпечення поінформованості вчителів про нові теоретичні здобутки педагогів-науковців, масове осмислення фінськими педагогами концепцій знань – це ключовий механізм забезпечення якості освіти (Волинець Л., 2014). Окрім ґрунтовної міждисциплінарної теоретичної підготовки, починаючи вже з першого курсу навчання в університеті, майбутні фінські вчителі мають періоди стажування в школі, що дає змогу розвивати їхнє критичне мислення та рефлексію (Robert P).

Дослідники доводять, що субдисципліни педагогіки конкретизують і поглиблюють розуміння основних аспектів вихідної наукової теорії і практики, ґрунтуючись на основі поєднання перевіреного часом досвіду та сміливих прогностичних ідей (Ничкало Н., 2014, с. 29–30). Видатний польський учений З. Вятровський на міждисциплінарній основі обґрунтував спеціалізацію в педагогіці й запропонував авторську систематизацію педагогічних наук, що охоплює чотири напрями: фундаментальні педагогічні дисципліни; основні педагогічні дисципліни; педагогічні дисципліни, що відповідають головним напрямам діяльності людини; допоміжні та пограничні дисципліни – педагогіка порівняльна, педевтологія, освітня політика, економіка освіти, організація освіти і виховання, філософія виховання, психологія виховання, соціологія виховання, біологія виховання, освітня інформатика і кібернетика (Współczesne problemy,

2007, с.42). Така систематизація педагогічних наук реалізується у підготовці вчителів Польщі.

У програмі «Підготовка Вчителя для Демократичної Школи» (Preparing Teacher for Democratic Schools) в США наголошується, що ключ до досягнення цілей – це висока професійна якість та педагогічна майстерність вчителів. У доповіді «Нація в небезпеці» (Nation at Risk) запропоновано проведення щодо забезпечення якості підготовки американських учителів, зокрема йдеться про забезпечення тісного зв'язку педагогічних закладів вищої освіти зі школами, посилення практичної спрямованості педагогічної освіти тощо. Підходи до практичної підготовки учителів змінювалися в процесі еволюції американського суспільства від індустріального до суспільства знань. У цих підходах спостерігається рух від абсолютного копіювання діяльності вчителів-практиків – до прийняття рішень на основі чітко окреслених педагогічних знань учителя, якими опановує студент у процесі професійної підготовки, і нарешті, – до осмислення власного досвіду, конструювання нових знань, критичного ставлення до них та активної позиції в навчальному процесі (Нагач М., 2006).

4. Узагальнення теоретичного і практичного стану проблеми

Якість підготовки вчителя, поза сумнівом, пов'язана з ефективністю й успішністю навчальної діяльності студента. Водночас успішність діяльності, як відомо, визначається активністю особистості, її психічним станом. Отже, щоб підвищити якість підготовки учителів, слід активізувати пізнавальну діяльність студентів, враховувати їхні індивідуально-психічні можливості, а також схильності до самоорганізації, саморозвитку й успішності навчання, що забезпечить розвиток здібностей, особистісних якостей, психічної готовності до професійної діяльності.

Із кінця 1990-х років проблеми якості освіти активно досліджуються на пострадянському просторі, продукуючи дедалі нові аспекти дослідження, що знайшло певне відображення в наукових пошуках В. Андрущенка, О. Величко, К. Левківського, В. Болотова, Н. Щипачової та багатьох інших.

Першими, хто об'єднав категорії «якість» та «освіта» і підняв питання якості освіти на рівень філософського узагальнення, стали І. Зязюн і А. Субетто. Поглиблене вивчення цього питання відображено в працях В. Андрущенка, С. Клепка, В. Кременя, Т. Фінікова, К. Яресько та ін. Якісна освіта розглядається сьогодні як один з індикаторів високі якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання.

Якість – це головна, основоположна умова для довіри, відповідності, мобільності, сумісності та привабливості у Європейському просторі національної вищої освіти України. Справедливо зазначається вченими, що «вища освіта стала цінністю, причому вона диференціюється людьми не лише за професійними напрямками і офіційним рівнем, а й за самою якістю». Отже, якість – це «візитна картка, можливість вижити і вистояти у конкурентній боротьбі за місце під сонцем» (Філіпов, 2002, с. 142).

Науковці виокремлюють внутрішні й зовнішні системотворчі чинники забезпечення якості у сфері вищої освіти. Внутрішніми чинниками є здатність суб'єкта діяльності приймати професійні рішення і нести особисту відповідальність за їхні наслідки; рівень інтелектуального розвитку, психофізіологічних властивостей і медико-біологічних характеристик (Кремень В., 2005, с. 60). До зовнішніх віднесено: якість освітнього середовища; якість реалізації освітнього процесу; якість результатів освітнього процесу (Мозгальова Н., Барановська І., Москвічова Ю., 2019).

Порушуючи питання якості освіти, вчені здебільшого аналізують відповідність підготовки фахівців певного напрямку, встановленого національним чи міжнародним стандартами. Існує ряд досліджень, що висвітлюють як питання якості освіти, так і проблеми та успіхи реформування педагогічної освіти, серед яких праця колективу науковців за редакцією М. Мазуркевича (M. Mazurkiewicz) «Забезпечення якості у закладах вищої освіти в Україні 2016 крізь призму Європейських вимог та стандартів» (Quality assurance in higher education institutions in Ukraine 2016 through the prism of European guidelines and standards ESG). У цій праці здійснено огляд кваліфікаційних рамок забезпечення якості освіти як на етапі підготовки вчителів, так і підтримки вчителів протягом професійної діяльності (Bugrov V., Gozhyk A., Khrutska O. et al., 2015). Крім того, варто зазначити працю П. Костробія та Ю. Рашкевича, які дослідили процес реформування освіти в Україні у роки незалежності та проаналізували передумови, наслідки, проблеми, невдачі та успіхи за цей період (Kostrobii P., Rashkevych Yu., 2017).

За визначенням С. Гончаренка, якість знань передбачає співвіднесення видів знань з елементами змісту освіти за умови, що знання та їх сутність набувають особливого значення (Український педагогічний словник, 2001, с. 368). Але обмежуватися аналізом проблеми якості крізь призму лише знанневих аспектів було б недостатньо, важливим є практичне використання набутих знань. У цьому контексті потребує оновлення зміст дисциплін професійної підготовки педагогічних кадрів на трьох

рівнях: ціннісному (впровадження аксеологічних ресурсів різних наук у зміст психолого-педагогічних дисциплін), змістовому (структурування змісту дисциплін на основі компетентнісного підходу) і технологічному (пріоритетність в опануванні інноваційними педагогічними та інформаційно-комунікаційними технологіями).

Отже, зміст освіти не є сталою категорією. Переконає в цьому й думка В. Г. Кременя: «Потребує зміни сам зміст навчання. Треба чіткіше та однозначніше визначити фундаментальні знання в різних сферах вивчення людини і світу, сепарувати їх від надмірної інформаційної складової, що має виконувати роль ілюстративного супроводження пізнавального процесу. З урахуванням людиноцентристських тенденцій треба, не зменшуючи можливості пізнання природи і світу, надати більшу можливість для пізнання людини, її психофізіологічних та життєдіяльнісних особливостей, для індивідуального самопізнання. Необхідно також відпрацювати механізм систематичного оновлення змісту навчання, відповідно до розвитку науки та набуття людством нових знань. Зміст навчання має відображати все багатство раціональних знань людства, зокрема в духовній сфері» (Кремень В., 2010, с. 384–385).

Практична підготовка студентів – це невід’ємна складова освітнього процесу, оскільки вона допомагає вирішувати ряд специфічних проблем, а саме: адаптувати студента до реальних умов майбутньої професійної діяльності; створювати умови для практичного застосування теоретичних знань; формувати та розвивати у студентів базові професійні вміння і навички; діагностувати професійну придатність студента до належного виконання функцій і ролей соціального працівника; до певної міри забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності (Попович Г., 2001, с. 3).

Отже, практика завжди була, є і буде невичерпним резервом педагогічних спостережень та знахідок, цілей та відкриттів. Нові сторінки в історію педагогічної думки вписали саме ті педагоги-новатори, які цілеспрямовано з’єднували теорію та практику, узагальнення з досвідом, новаторську думку з експериментом.

5. Напрями вдосконалення якості у професійній підготовці вчителя

Серед проблем, вирішення яких сприятиме підвищенню якості педагогічної освіти виділяємо такі: розвиток сучасного психолого-педагогічного знання, що потребує збагачення потенціалу психологічних і педагогічних

дисциплін; оптимізація співвідношення теорії і практики у професійній підготовці вчителя; поєднання традиційних та інноваційних форм, методів та інтерактивних технологій у професійній підготовці вчителя тощо.

Сьогодні вже ніхто не піддає сумніву науковий статус психолого-педагогічних дисциплін. Дискусія перейшла в площину співвідношення науки та педагогічної практики. Занадто неоднозначними виявляються реальні досягнення вчителів: в одному випадку вони зумовлені глибокими знаннями і вмілим застосуванням педагогічної теорії, в іншому – успіх приносить висока особиста майстерність, мистецтво педагогічного впливу, чуття та інтуїція.

Свідченням цього є структурні компоненти змісту професійної діяльності педагога-майстра які визначив І. Зязюн у статті «Система сукупних компетенцій і компетентностей у структурі педагогічної діяльності й дії вчителя», серед них: 1) професійно-педагогічні знання; 2) досвід здійснення професійно-педагогічної діяльності; 3) досвід творчої педагогічної дії; 4) досвід виявлення особистісних якостей і професійно-педагогічної спрямованості; 5) досвід спілкування з виконанням професійних функцій. Таким чином, досвід – це єдність знань і умінь. Одне з основних понять теорії пізнання – емпіричне пізнання дійсності, що є результатом взаємодії людини і світу і передається від покоління до покоління (Освіта дорослих: енциклопедичний словник, 2014, с. 111). Це відображення у людській свідомості законів об'єктивного світу й суспільної практики, одержане в результаті активного практичного пізнання. Головною ознакою досвіду є те, що він набувається лише власними зусиллями людини.

Важливого значення для вдосконалення методики навчальних предметів набуває вивчення педагогічного досвіду, в якому приховані відповіді на актуальні практичні завдання, ще не вирішені засобами психолого-педагогічної науки. Одна з функцій узагальнення педагогічного досвіду, в якому знаходяться відповіді на ці актуальні питання – перевірка методичних концепцій і розроблення на їхній основі навчальних матеріалів – програм, навчального обладнання, методичних рекомендацій (Зязюн І., 2014).

Аналіз зарубіжного досвіду, а також узагальнення теоретичного і практичного вітчизняного досвіду забезпечення якості професійної підготовки вчителів сприяли обґрунтуванню *напрямів удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя*, в основі яких – єдність теорії і практики.

1. Міждисциплінарний підхід у професійній підготовці вчителя

Сучасність висуває до педагогічної науки складні завдання, що потребують поєднання (інтеграції, взаємодоповнення, зв'язку) різних дисциплін. Застосування міждисциплінарного підходу є одним із шляхів вирішення даної проблеми, а також передумовою формування нового типу дослідницької діяльності і організації наукового знання. Як методологічний орієнтир сучасної педагогічної науки, формування суб'єкта педагогічної дії потребує створення системи знань про його зміст з опертям на філософсько-психологічне осмислення суб'єктної сутності особистості та означених особливостей розгляду особистості в умовах освітнього процесу. Отже, проблема професійної підготовки вчителя тісно пов'язана з дослідженнями інтеграції і диференціації знань, що знаходить висвітлення і при плануванні співвідношення теорії і практики.

Продуктивне оволодіння знаннями з різних дисциплін важливим є встановлення широких зв'язків між ними, тому що жодна навчальна дисципліна сама по собі у відриві від інших дисциплін неспроможна сформувати професійну компетентність майбутнього вчителя.

Зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу доцільно спрямовувати на усвідомлення способів пізнання педагогічної діяльності і формування психолого-педагогічних умінь, які забезпечують успішність педагогічної дії, зокрема: засвоєння психолого-педагогічних знань як системи; співвідношення систем знань між собою, перегляд їх відповідно до завдань пізнання і конкретних умов використання; засвоєння не тільки знань, але й способів їх застосування на практиці, а також добування нових. При цьому засобами їх реалізації слугують внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки, які визначають логіку навчальної інформації, її структуру; системні категорії, за допомогою яких системні об'єкти наповнюються конкретним педагогічним змістом.

З урахуванням цих положень нами обґрунтовано принципи міждисциплінарного підходу до побудови змісту професійної психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Основним є принцип *цілісності*, що зумовлений діалектичним розумінням навколишньої дійсності і дає уявлення про наявність зв'язків між елементами і явищами в природі і суспільному житті. Згідно з принципом *системності* потрібно комплексно підходити й до визначення змісту підготовки педагогів у закладі вищої освіти. Щоб реалізувати його, потрібно розробити такий зміст освіти майбутнього педагога, що ґрунтується на комплексній цільовій програмі

і зорієнтований на кінцеві результати, а не є звичайною сукупністю незалежних одна від одної автономних дисциплін.

Згідно з принципом *структурності* предмети і явища розглядають як певним чином організовані системи, що мають внутрішню будову або структуру. Принцип *інтегративності* – його філософська сутність полягає у тому, що кожний компонент певної системи існує лише у взаємозв'язку з іншими компонентами. Принцип ієрархічності свідчить, що кожна система, котру вивчають, в одному випадку є підсистемою системи вищого порядку, а в іншому – кожний компонент системи, яку аналізують є підсистема даної системи. Ієрархічність вивчення психолого-педагогічних дисциплін забезпечує така логіка: формування теоретичних знань про особливості організації цілісного педагогічного процесу і особистості студента в ньому; формування педагогічних умінь для роботи з особистістю.

II. Удосконалення структури освітнього процесу

Освітній процес у закладі вищої педагогічної освіти необхідно спрямувати на забезпечення підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності, що потребує: оволодіння глибокими педагогічними знаннями і вміннями, педагогічною технікою; введення до навчального процесу необхідної кількості практичних (лабораторних) занять для розвитку і закріпленню педагогічних умінь і педагогічних компетентностей; перерозподілу годин у часі щодо предмета викладання і його методики, останню слід розпочинати з другого семестру, що зумовлено необхідністю формування умінь практичної дії вже на другому курсі.

У професійному становленні майбутнього вчителя важливо також дотримуватись логіки, яка передбачає послідовність якісних перетворень у професійній свідомості й діяльності, зокрема: від опанування мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної дії до оволодіння її сутнісними механізмами; від вироблення системи педагогічної дії до побудови й реалізації освітнього й виховного проекту та індивідуально-авторської педагогічної системи.

У підготовці майбутнього вчителя доцільно звернути увагу на розвиток у нього творчого потенціалу, вміння створювати педагогічні ситуації та правильно вирішувати їх. Саме тому дослідницька робота в галузі педагогічної освіти має бути обов'язковою для всіх майбутніх учителів, вони повинні засвоїти основи організації і проведення педагогічних досліджень. Особливе значення має формування у майбутніх учителів умінь

наукового аналізу конкретних педагогічних ситуацій, залучення їх до науково-дослідної роботи в галузі педагогічної освіти.

III. Наскрізна педагогічна практика у закладах загальної середньої освіти

Організація педагогічної практики в сучасних умовах потребує розроблення програм педагогічної практики з урахуванням суспільних вимог до якісної професійної підготовки майбутнього вчителя. Студенти мають проходити більш тривалу практику в закладах загальної середньої освіти під керівництвом досвідчених методистів закладу вищої освіти та вчителів-методистів. Форми, тривалість і терміни проведення практик для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня визначаються з урахуванням специфіки спеціальності та профілів.

Педагогічна практика є складовою освітнього процесу і забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх вчителів з їх практичною діяльністю. Вона відіграє системоутворюючу роль у формуванні творчої особистості майбутнього спеціаліста. Основними *принципами організації педагогічної практики* є: систематичність, неперервність практики, ускладнення її змісту і методів організації від першого до останнього курсу; комплексність, завдяки чому забезпечуються міжпредметні зв'язки психолого-педагогічних дисциплін з іншими предметами, які вивчаються у закладі вищої освіти; обґрунтованість практики теоретичними психолого-педагогічними знаннями; диференціація і індивідуалізація змісту та організації педагогічної практики.

Враховуючи мету професійної підготовки вчителів на сучасному етапі розвитку суспільства, можна сформулювати такі завдання педагогічної практики: 1) розвиток індивідуальних творчих здібностей майбутніх вчителів; 2) закріплення і збагачення психолого-педагогічних знань і практичне їх використання; 3) формування і розвиток професійних умінь і навичок; 4) вироблення дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Систему наскрізної педагогічної практики становлять такі її види: безвідривна (пасивна) практика студентів першого – третього курсів; літня педагогічна практика; навчальна (активна) практика студентів перед-випускного і випускного курсів.

Відповідно до визначеної мети завданням безвідривної практики з психолого-педагогічних дисциплін має бути: поглиблення і систематизування знань з психології, дидактики і методики виховної роботи, педагогічної майстерності і шкільної гігієни; формування навичок і вміння

спостерігати і аналізувати педагогічний процес, використовувати методи і методики психолого-педагогічної діагностики; набування навичок і вміння прогнозувати, планувати, аналізувати і коректувати власну педагогічну діяльність; вироблення індивідуального стилю діяльності в умовах активної педагогічної взаємодії.

З урахуванням змісту навчання, а також мети і завдань педагогічної практики потрібно додержувати трьох етапів формування психолого-педагогічних умінь. Пропедевтичний етап (перший курс), на якому головним завданням є навчити спостерігати педагогічні явища – студенти індивідуально спостерігають за роботою вчителя і дітей. Аналітичний етап (другий курс), на якому головне завдання – навчити студентів аналізувати педагогічний процес і педагогічні явища, що в ньому відбуваються. Здатність студентів аналізувати на даному етапі зумовлюється тим, що вони вже мають значний запас теоретичних знань з психолого-педагогічних дисциплін, вивчили вікові та індивідуальні особливості дітей, їхні інтереси, захоплення. Методичний етап (третій курс), головне завдання якого – навчити студентів планувати навчально-виховний процес, ознайомити з веденням шкільної документації, залучити до проведення фрагментів уроків і виховних заходів.

Навчальна (активна) педагогічна практика студентів є завершальним етапом практичної психолого-педагогічної підготовки студентів. Її головна мета – узагальнення, систематизація і поглиблення загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, а також підготовка до виконання усіх функцій учителя і реалізації системи навчальної і виховної роботи з учнями. Особливість навчальної практики в тому, що студенти включаються в коло реальних проблем професійної праці вчителя, ознайомлюються з реальним змістом і обсягом його роботи.

Важливим аспектом удосконалення практичної підготовки майбутнього вчителя вважаємо запровадження інституту наставництва у закладах загальної середньої освіти з метою ефективної практичної підготовки майбутнього вчителя. Вчителі-наставники – це висококваліфіковані педагоги-майстри.

IV. Аксиологічний підхід до формування особистості вчителя

Майбутній вчитель має не лише набувати високої фахової кваліфікації, але й стати одночасно носієм цінностей та ідеалів культури українського народу, бути здатними до морально-патріотичного виховання учнів. Система цінностей майбутнього вчителя має формуватися в освітньому

процесі комплексно через наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід'ємною складовою становлення цілісної особистості, серед них перевагу надаємо загальнолюдським цінностям.

Загальнолюдські цінності спонукають майбутнього педагога до самореалізації, самовдосконалення, любові до професії, до оточуючої дійсності, до природи, допомагають розібратися у сенсі людського буття. Загальнолюдський характер виявляється в тому, що майбутні вчителі повинні усвідомити себе як частину всієї планети, як активну складову ноосфери, мати відповідальність за свої вчинки перед усім людством, співвідносити у своєму світосприйнятті загальнолюдське та національне. Відчуття себе як громадянина світу, сформованість планетарного мислення, толерантність у ставленні до інших людей, націй, народів – це далеко не повний обсяг питань загальнолюдського.

Отже, можна констатувати, що у змісті навчання майбутніх учителів необхідно враховувати загальнолюдські, цивілізаційні цінності що сприяють їхньому особистісному становленню. Як відомо, тільки особистість вчителя може сформувати особистість учня. В основі цього – особистий приклад вчителя, тобто не просто володіння знаннями про цінності, а повсякчасне їх сповідування.

6. Висновки

Організація процесу професійної підготовки майбутнього вчителя в сучасних умовах має спрямовуватись на забезпечення його якості. У своєму професійному становленні вчитель має пройти шлях – від засвоєння психолого-педагогічних знань до їх практичного використання. Цього можна досягти за умови комплексної організації діяльності студентів у педагогічному закладі, складовими якої є: навчально-пізнавальна діяльність, яка забезпечує формування психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, основними принципами її організації є зв'язок із життям, використання сучасних досягнень науки і передового педагогічного досвіду, зв'язок навчання з практикою роботи в школі; науково-дослідна діяльність, яка сприяє поглибленню і розширенню знань з усіх дисциплін психолого-педагогічного циклу, вивченню практичного стану реалізації тієї чи іншої проблеми у межах школи, стимулює розвиток творчих здібностей особистості; навчально-практична діяльність, що уможливорює формування психолого-педагогічних знань, умінь, навичок у процесі педагогічної практики. Отже, єдність теорії і практики сприяє забезпеченню якості

психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, формуванню вдосконаленню системи професійного становлення вчителя.

АНОТАЦІЯ: Здійснено аналіз законодавчих і нормативно-правових документів щодо мети і завдань вищої освіти на сучасному етапі суспільного розвитку. Доведено, що її якість є основою освітньої політики України. Констатовано, що сучасний стан системи педагогічної освіти не відповідає вимогам щодо готовності до якісного виконання нею високої соціальної місії. Однією з проблем є неузгодженість теоретичного та практичного компонентів психолого-педагогічної підготовки, що спричиняє невміння майбутніх учителів застосувати теоретичні знання на практиці й гальмує взаємодію між школами та закладами вищої педагогічної освіти. Аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду, виявлення його прогресивних і конструктивних ідей на підвищення якості професійної підготовки вчителів. Запропоновано напрями удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя на основі єдності теорії і практики, зокрема: міждисциплінарний підхід у професійній підготовці вчителя; удосконалення структури освітнього процесу; наскрізна педагогічна практика студентів у закладах загальної середньої освіти; реалізація аксіологічного підходу у формуванні особистості вчителя.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: забезпечення якості освіти, єдність теорії і практики, психолого-педагогічна підготовка, вчитель

ABSTRACT: The results of the analysis of normative-legal documents concerning the purpose and tasks of higher education at the current stage of social development are presented. The analysis confirms that quality is the basis of Ukraine's internal educational policy. It has been confirmed that the current state of the system of pedagogical education does not meet the requirements for readiness to perform high-quality social mission. Inconsistency of theoretical and practical components of psychological and pedagogical training, inability of future teachers to use theoretical knowledge in practice, lack of effective interaction between schools and pedagogical universities are the problems. The analysis of foreign, and also generalization of theoretical and practical Ukrainian experience in ensuring the quality of professional training of teachers contributed to the substantiation of directions of improvement of future teachers' psychological and pedagogical training on the basis of unity of the theory and practice, in particular: interdisciplinary approach in teacher training; improving the structure of the educational process; thorough practical training in schools; implementation of the axiological approach in the formation of the teacher's personality.

KEYWORDS: quality assurance of education, unity of theory and practice, psychological and pedagogical training, teacher

Бібліографія

- Абрахам Маслоу і психологія самоактуалізації (1994). Дж. Фейдимен *Особистість і особистісне зростання*. Москва.
- Бахтиярова Х., Середина І. (2018). Забезпечення якості професійної підготовки інженера-педагога на основі компетентнісного підходу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Педагогіка*, 2(8), 9–12.
- Волинець Л. (2014). Напрацювання ключових механізмів забезпечення якості загальної середньої освіти у Фінляндії (друга пол. XX ст.). *Порівняльно-педагогічні студії* 1(19), 92–99.
- Гончаренко С. (2007). Методологічні засади побудови педагогічної теорії. *Шлях освіти*, 3, 2–10.
- Закон України «Про вищу освіту». (2014). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>.
- Зязюн І. А. (2014). Психологічний досвід – домінанта, детермінанта, уособлення й практичний вияв усіх різновидів досвіду педагогічних технологій. *Сучасні заклади освіти – 2014: офіційний каталог міжнар. виставки, 18–20 берез. 2014 р., МОН України, НАПН України, компанія «Виставковий світ»*. Київ, 21–23.
- Концепція нової української школи. (2016). Взято з: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Концепція розвитку педагогічної освіти. (2018). Взято з: <https://mon.gov.ua/nra/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
- Кремень В. Г. (2005) *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати*. Київ: Грамота.
- Кремень В. Г. (2010). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. 2-е вид. Київ. Знання України.
- Мозгальова Н. Г., Барановська І. Г., Москвічова Ю. О. (2019). Теоретичні засади забезпечення якості підготовки вчителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 27, 27–31.
- Нагач М.В. (2006). Моделі практичної підготовки майбутніх учителів в університетах США. *Післядипломна освіта в Україні*, 1, 89–91.
- Ничкало Н. Г. (2014). Інтердисциплінарність мистецтва педагогічної дії. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів XI Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької*. І.А. Зязюн. (Ред.). 5 (9), 29–35. Чернівці: Зелена Буковина.

- Освіта дорослих: енциклопедичний словник. (2014). В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк (Ред.). К.: Основа.
- Педагогічна Конституція Європи. (2013). *Вища освіта України*. 3, 111–116.
- Попович Г. (2001). *Практика – основа професійної підготовки спеціалістів соціальної роботи*. Ужгород.
- Український педагогічний словник. (2001). С.У. Гончаренко (Ред.). Київ: Либідь.
- Фініков Т. (2002) *Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна*. Київ: Таксон.
- Bugrov V., Gozhyk A., Khrutska O. et al. (2015). Quality assurance in higher education institutions in Ukraine 2016 through the prism of European guidelines and standards ESG. Wrocław.
- Kostrobij P., Rashkevych Yu. (2017). Ukrainian higher education in 1991–2013: successes and failures of the reforms. Higher Education in Ukraine: Agenda for Reforms KAS Policy Paper. Kyiv.
- Robert P. *La formation des enseignants en Finlande / Paul Robert*. – URL : http://www.pedagopsy.eu/formation_enseignants_finlande_robert.htm.
- Współczesne problemy nauk pedagogicznych w wybranych krajach Europy Środkowoschodniej*. (2007). редакція E. Filipiak, R. Gerlacha, K. Jakubiaka (Red.). Bydgoszcz.

Оксана Цюняк

ORCID ID: 0000-0002-4573-1865

ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО УЧИТЕЛЯ

GOTOWOŚĆ DO INNOWACJI JAKO WAŻNA CECHA ZAWODOWA
WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

INNOVATIVE ACTIVITY READINESS AS IMPORTANT
PROFESSIONAL QUALITY OF MODERN TEACHER

1. Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень

Модернізація системи вищої педагогічної освіти, інтеграція України в європейський освітній простір висувають нові вимоги до особистості учителя, рівень професійної готовності якого має відповідати вимогам часу. Як зазначено в Концепції «Нова українська школа» (2016), держава потребує підготовки учителя, здатного працювати в умовах інноваційних змін, що відбуваються в освітній сфері, адекватно реагувати на виклики часу, реалізовувати нові освітні стандарти на засадах педагогіки співробітництва та інноваційності.

На думку багатьох науковців, основними проблемами, з якими матимуть справу сучасні учителі є: постійне оновлення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; самостійна постановка й вирішення творчих і дослідницьких завдань; безперервне оволодіння інноваційними технологіями навчання і виховання; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань,

практичних умінь і навичок із такими суміжними із педагогікою науками як філософією, психологією, медициною, релігієзнавством, економікою, правознавством тощо; робота в єдиному інформаційному просторі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у освітньому процесі.

Стратегічні напрями інноваційних перетворень у галузі освіти визначені в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про інноваційну діяльність» (2014), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2014); Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції «Нова українська школа» (2016), Державному стандарті початкової освіти (2018), Наказі «Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України» (2015).

Мета дослідження полягає у визначенні сутності поняття «готовність вчителя до інноваційної діяльності» та обґрунтуванні готовності до інноваційної діяльності як важливої професійної якості сучасного вчителя.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень засвідчив, що вітчизняними та зарубіжними науковцями розкрито окремі аспекти проблеми готовності сучасного вчителя до інноваційної діяльності. Зокрема, визначено сутність інновацій, досліджено історію виникнення нововведень, узагальнено вітчизняний та світовий педагогічний досвід інноваційного спрямування у вищій школі тощо. Однак, цілісної системної характеристики готовності до інноваційної діяльності як важливої якості сучасного учителя не було представлено у дослідженнях.

2. Виклад основного матеріалу

Здійснений аналіз наукової думки щодо формування готовності сучасного учителя до інноваційної діяльності показав, що інтенсивність дослідження зазначеної проблематики постійно збільшується, хоча спостерігаються певні відмінності у наукових поглядах щодо її сутності. Ми поділяємо міркування В. Кременя, що процеси змінності, глобалізації, конкуренції, які з кожним роком владніше заявляють про себе у світі, зобов'язують нарощувати дослідницькі зусилля з осмислення ролі освіти у формуванні людини, адекватної *інноваційному* типу суспільного прогресу – *інноваційної* людини. Цілком погоджуємося з думкою ученого про те, що нині пріоритетом модернізації освіти України стає досягнення

конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті цивілізаційних змін (Кремень, В., 1999, с. 10–17).

Загальновідомо, що однією із важливих якостей сучасного учителя є готовність до інноваційної діяльності. Як показує досвід, ефективність професійної діяльності учителя небезпідставно пов'язується з його готовністю до інноваційної діяльності, яка є показником його здатності нетрадиційно вирішувати освітні проблеми.

Вбачаємо необхідність у тому, щоб визначитися із понятійним апаратом у межах означеної проблеми. Схарактеризуємо поняття «готовність» у вимірі сучасної науки.

У науковій літературі виділяють два підходи до визначення поняття «готовність»: розуміння готовності як певного психічного стану; розуміння готовності як певної властивості або системи властивостей та якостей особистості.

У нашому дослідженні ми оперуємо поняттям «готовність», яке дефініюється як наявність здібностей (Б. Ананьев, С. Рубінштейн), якостей особистості (К. Платонов), психологічний стан, суттєва ознака установки (Д. Узнадзе), психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов), цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями і навичками (Р. Романенко; В. Серіков).

На основі аналізу наукових джерел у галузі психології, можемо зробити висновок, що «готовність» переважно розглядається як особливий психічний стан. Н. Кузьміна тлумачить готовність до професійної педагогічної діяльності як складне соціально-психологічне явище, що охоплює комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок (Кузьміна, Н.В., 1980, с. 170). М. Галицька виокремлює такі складові у формуванні готовності: психологічну (рівень мотивації), методичну (рівень компетенцій: мовної, соціокультурної, інтеркультурної) та дидактичну (механізми формування досліджуваної готовності) (Галицька, М., 2007, с. 12).

Лаконічний аналіз сутності поняття «готовність» дозволяє визначити «професійну готовність» як результат професійної підготовки, психічний стан та якісні особистісні характеристики, що визначають цей стан. Погоджуємося із твердженням С. Гаркуші про те, що «результатом професійної підготовки є готовність» (Гаркуша, С., 2013, с. 198–201). Отже, виникає необхідність розглянути сутність поняття «професійна готовність».

Професійну готовність дослідники (О. Безпалько, О. Дубасенюк, В. Поліщук та ін.) трактують як інтегративну складну характеристику особистості, що визначається системною сукупністю професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної фахової діяльності (Поліщук, В., 2007, с. 454).

Під професійною готовністю Я. Мандрик розуміє складне особистісне утворення, що включає комплекс професійно важливих якостей і систему професійних знань в умовах діяльності з часовими та інформаційними обмеженнями та визначає її чотирьохкомпонентну структуру: мотиваційну (мотиви вибору професії); когнітивну (знання щодо відповідної професійної діяльності); операційну (навички та вміння, необхідні для виконання професійних завдань); емоційно-вольову (вольові риси характеру, емоційна стійкість) (Мандрик, Я., 2015, 20 с).

Науковці, які досліджують професійну підготовку вчителів, розглядають професійну готовність «як інтегративне стійке утворення, що виявляється на основі сформованості потреб і здібностей та характеризується соціально-нормативним рівнем суспільних відносин у систему функцій індивіда, що визначає його ставлення до діяльності та її результативність» (Воронін, Д., 2011, с. 23–25).

Як зазначає І. Дичківська, важливою складовою готовності до інноваційної діяльності є інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, за якою виявляється готовність удосконалювати професійну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність (Дичківська, І., 2015, с. 253–270).

Важливим показником готовності учителя початкової школи до професійної діяльності є досконале володіння педагогічною майстерністю. На думку О. Савченко, «педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її високу якість» (Савченко, О., 1997, с. 407).

Вважаємо за необхідне здійснити аналіз змісту поняття «*інноваційна діяльність*». Зупинимось на важливих дефініціях поняття «*інновація*» детальніше. Термін «*інновація*» з'являється вперше у науковому обігу у XIX ст. і використовується для позначення нових елементів у техніці. Вважається, що першим його вжив Й. Шумпетер, позначаючи «наукове відкриття», «технічний винахід». Також дослідник розглядав «інновацію» як нову функцію виробництва (Ларина, В., 2002, с. 55–62). Окрім того, в теорії Й. Шумпетера важливим положення про нове як таке, що

з'являється поряд із старим, а не виростає з нього, витісняє його, змінює все, що вимагає структурної перебудови. На його думку, розвиток – це новий виток, а не продовження попереднього, що породжується новими умовами та іншими людьми. А інновація як результат інноваційної діяльності виступає у ролі нової якості, властивості засобів виробництва, які виникають внаслідок уведення нових чи удосконалення старих засобів виробництва або систем організації виробництва.

З часом поняття «інновація» набуло поширення, насамперед у працях західних науковців з економіки, котрі трактують категорії інноватики залежно від об'єкта та предмета свого дослідження. Приміром, Ф. Діксон вважає, що інновація – це сукупність виробничих, технічних і комерційних заходів, які ведуть до появи нових та вдосконалених промислових процесів і обладнання (Американские буржуазные теории управления (критический анализ), 1978).

У довідкових джерелах «інновація» розглядається як результат довготривалої діяльності, що спрямовується на удосконалення науково-технічного та соціального прогресу, сприяє якісній та кількісній зміні середовища, у якому вона реалізується, підвищує ефективність та сприяє отриманню конкурентоспроможних переваг. «Інновація» – це об'єкт впровадження, в результаті чого утворюється щось нове – новація (Гончаренко, С., 1997). «Інновація» (у перекладі з англ. *innovation*) – термін, яким позначається нова ідея, новостворений продукт у будь-якій галузі (техніки, технології, управлінні, освіті) шляхом використання досягнень науки і передового досвіду. У Тлумачному словнику поняття «інновація» розглядається як «оновлення, новизна, зміна» (Бусел, В., 2005, с. 347).

У Законі України «Про інноваційну діяльність» (2002) зазначається: «Інновації – новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери».

Заслуговує на увагу підхід Л. Даниленко до визначення поняття «інновація»: це оновлюючий процес, що спрямований на вдосконалення педагогічної науки і практики. Авторка зазначає, що інновація є як кінцевим продуктом застосування нового у педагогічному й управлінському процесах з метою їх вдосконалення, так і умовою їх постійного оновлення (Даниленко, Л., 2005, с. 45).

І. Коновальчук стверджує, що *інновація* – це цілеспрямований, спеціально технологічно організований, керований процес практичної реалізації суб'єктами інноваційної діяльності нових ідей, теорій, технологій з метою зміни педагогічної системи та переведення її на якісно новий рівень функціонування і результатів (Коновальчук, І., 2015, с. 132).

Узагальнюючи та систематизуючи погляди учених, пропонуємо авторське визначення сутності поняття «інновація». Вважаємо, що інновація – це цілеспрямований процес впровадження нових ідей у освітній процес закладу освіти, що сприяє досягненню суб'єктами освітнього процесу якісного результату. Разом з тим, педагогічні інновації потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що учитель усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Аналіз наукових джерел дав змогу виявити, що впровадження інновацій реалізується у процесі *інноваційної діяльності* і є її кінцевим результатом, такий процес називають *інноваційним*. У Законі України «Про інноваційну діяльність» (2002) йдеться про спрямованість *інноваційної діяльності* на творчу реалізацію наукових досліджень та розробок і сприяє утворенню й випуску на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг. Проте цей документ регламентує науково-технічні інновації, а інноваційна діяльність у гуманітарній сфері, зокрема й освіті, не актуалізується.

У філософському словнику *інноваційна діяльність* тлумачиться як діяльність, що трансформує наукові дослідження й розробки, інші науково-технологічні досягнення в оновлений продукт чи процес (Бусел, В., 2005).

Інноваційну педагогічну діяльність Т. Демиденко розглядає як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення й внесення педагогом змін до власної системи роботи. Вона носить комплексний, багатоплановий характер, втілює в собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів. Інноваційна діяльність – системний вид діяльності, спрямований на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових знань, ідей, підходів; трансформації відомих результатів наукових досліджень та практичних розробок у новий або удосконалений продукт (Демиденко, Т., 2004, с. 51–52). О. Гончарова зазначає, що це системна діяльність, яка спрямована на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження

нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень та практичних розробок у новий або вдосконалений продукт (Гончарова, О., 2014, с. 89–92).

Інноваційна діяльність сприяє розвитку творчості, креативності педагогічних працівників, створенню й поширенню новизни, оновленні способів діяльності, оригінальності педагогічного мислення тощо. Вона є проявом найвищого ступеня творчості педагогів, яка проявляється у винахідництві нового, оригінального, нетрадиційного (Машкіна, Л., 2000, с. 107). Такий вид діяльності характеризується відмовою від норм, стандартів, штампів і спрямований на цікаво організований процес та якісний результат.

Обґрунтуємо дефініцію *інноваційної діяльності сучасного учителя*. На наше переконання, це *вид активної творчої цілеспрямованої діяльності, результатом якої є створення нових оригінальних ідей, орієнтованих на зміну і розвиток освітнього процесу з метою одержання нових знань і практичних умінь, які є актуальними для професійного зростання та новаторства*.

Отже, здійснивши ґрунтовний аналіз наукових розвідок з означеної проблеми, пропонуємо авторське визначення поняття *«готовність вчителя до інноваційної діяльності»* – це особистісний стан сучасного учителя, який передбачає наявність у нього знань про зміст інноваційної діяльності, мотивів до інноваційної діяльності, уміння аналізувати результати власної інноваційної діяльності, здатності до творчості та новаторства. На наше переконання, готовність учителів до інноваційної діяльності проявляється у ефективному використанні педагогічного досвіду в нових умовах, опануванні інноваційних наукових розробок; умінні продукувати ідеї та реалізовувати їх у конкретних умовах; розкритті творчого потенціалу, володінні ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії.

До основних критеріїв готовності учителя до інноваційної діяльності ми відносимо такі:

- усвідомлення змісту і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних проблем закладу освіти та необхідності здійснення інноваційної діяльності;
- уміння по-новому формулювати освітні цілі з навчальної дисципліни;
- співвіднесення сучасної реальності з вимогами особистісно орієнтованої освіти;

- готовність до творчої діяльності, вміння продуктивно, нестандартно організувати навчання і виховання, володіння інноваційними формами, методами та технологіями;
- узгодженість особистісних цілей з інноваційною діяльністю;
- здатність до професійної рефлексії та усвідомлення актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Вважаємо, що інноваційна діяльність сучасного педагога повинна бути спрямованою на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями, а також створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості в усіх суб'єктів освітнього процесу.

В умовах розбудови Нової української школи важливого значення набуває спонукання особистості до самостійного, критичного і виваженого аналізу проблемних ситуацій, висунення й обґрунтування гіпотез, формулювання висновків і рекомендацій, виділення головного, доцільного конструювання та моделювання, знаходження нестандартних розв'язків, постановки актуальних завдань, конкретизації мети, пошуку інформації, прогнозування пізнавальної діяльності й пошуку раціональних (або оригінальних) рішень.

3. Висновки

Отже, інноваційна діяльність сучасного учителя буде продуктивною тільки тоді, коли він повністю відмовиться від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості, діючих нормативів, створить нові цілі і завжди охоче прийматиме нове як позитивне та розроблятиме педагогічні освітні інновації.

Подальше дослідження означеної проблеми плануємо здійснювати за такими напрямками: моніторинг якості професійної компетентності сучасного педагога; забезпечення наявності якісних систем для організації професійної підготовки освітян до різних видів діяльності; вивчення теоретико-методологічних та методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів середньої та старшої школи до інноваційної діяльності.

АННОТАЦІЯ: Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними інноваційними перетвореннями в усіх сферах життєдіяльності людства. Особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що зумовлює потребу у людях, здатних системно мислити, створювати принципово нові ідеї у різних галузях знань. Зважаючи на такий контекст, інноваційна діяльність має стати джерелом та фундаментом діяльності сучасної людини. З'ясовано, що однією із важливих якостей сучасного педагога є готовність до інноваційної діяльності. Обґрунтовано сутність професійної готовності сучасних учителів до інноваційної діяльності; уточнено і цілісно розкрито її структуру. Доведено, що готовність до інноваційної діяльності – особистісний стан сучасного учителя, який передбачає наявність у нього знань про зміст інноваційної діяльності, мотивів до інноваційної діяльності, умінь аналізувати результати власної інноваційної діяльності, здатності до творчості та новаторства. Готовність учителів до інноваційної діяльності проявляється у ефективному використанні педагогічного досвіду в нових умовах, освоєнні інноваційних наукових розробок; умінні продукувати ідеї та реалізовувати їх у конкретних умовах; розкритті творчого потенціалу, володінні ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. Виокремлено критерії готовності сучасного вчителя до інноваційної діяльності

КЛЮЧОВІ СЛОВА: професійна готовність, учитель, інноваційна діяльність, компоненти професійної готовності

ABSTRACT: The time stage of development of society is characterized by dynamic innovative transformations in all spheres of human life. A special role is played by the innovative potential of society, which has managed to need people who are able to think systematically, to create fundamentally new ideas in various fields of knowledge. Given this context, innovation should become the source and foundation of modern man. The article states that one of the important qualities of a modern teacher is readiness for innovative activity. The essence of professional readiness of modern teachers for innovative activity is substantiated; its structure has been clarified and fully disclosed. It is proved that readiness for innovative activity is a personal state of a modern teacher, which presupposes that he has knowledge about the content of innovative activity, motives for innovative activity, ability to analyze results of own innovative activity, ability to creativity and innovation. Readiness of teachers to innovative activity is shown as a result of use of pedagogical researches in new conditions, development of innovative scientific developments; ability to produce ideas and implement them in specific conditions; disclosure of creative potential, management of effective ways and means of achieving pedagogical prices, ability to creativity and reflection. The criteria of readiness of a modern teacher for innovative activity are singled out

KEYWORDS: professional readiness, teacher, innovative activity, components of professional readiness

Бібліографія

- Бусел, В. (Ред.). (2002). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун.
- Воронін Д. (2011). Питання готовності вчителів фізичної культури до професійної діяльності. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. праць. Випуск 2 (14), 23–25.
- Галицька, М. (2007). Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування. Автореф. дис. канд. пед. наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.
- Гаркуша, С. (2013). Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. Вип. 110, 198–201.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Гончарова, О. (2014). Структура інноваційної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови. *Молодий вчений*, 1(04), 89–92.
- Даниленко, Л. (2005). *Теоретико-методичні засади інноваційної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах*. Дис. д-ра пед. наук. Київ.
- Демиденко, Т. (2004). Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності. Дис. канд. пед. наук. Луг. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка, Луганськ, 51–52.
- Дичківська, І. (2015). Інноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид., випр. Київ. Академвидав, 253–270.
- Коновальчук, І. (2015). *Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах*. (Дис. д-ра пед. наук). Житомир.
- Кремень, В. (1999). Національна освіта як соціокультурне явище. *Учитель*, 11–12, 10–17.
- Кузьміна, Н.В. (1980). *Методы системного педагогического исследования*. Л.: ЛГУ.
- Ларина, В. (2002). Инновационная деятельность школ в региональной системе образования. *Педагогика*, 2, 55–62.
- Мандрик, Я. Формування професійної готовності майбутніх диспетчерів координаційного центру пошуку та рятування. Автореф. дис. канд. пед. наук. Укр. інж.-пед. акад. Харків. 2015.

- Машкіна, Л. (2000). *Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах*. Дис. канд. пед. наук. Рівне.
- Поліщук, В. А. (2007). *Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти*. Дис. д-ра пед. наук. Тернопіль.
- Цюняк, О. (2020). Сутність і структура професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія*. зб. наук. праць. Ред. кол.: Товканець Г.В. (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 1(11), 107–110.

Franciszek Szlosek

ORCID ID: 0000-0002-9846-0253

NAUCZYCIEL W SYSTEMIE EDUKACJI DOROSŁYCH

УЧИТЕЛЬ У СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

TEACHER IN THE ADULT EDUCATION SYSTEM

Z analizy najbardziej znaczących pozycji andragogicznych, z opracowań z zakresu kształcenia ustawicznego dorosłych wynika, iż autorzy tych pozycji zajmując się systemem edukacji dorosłych, jego składowymi, najczęściej pomijają osobę nauczyciela. Pomijają z przyczyn trudnych do odczytania. A przecież nauczyciel, niezależnie od perspektyw spojrzeń na jego osobę, jest jednym z najważniejszych elementów systemu edukacyjnego, w tym systemu edukacji dorosłych.

Także większość prac pedeutologicznych, w których podejmowane są zagadnienia teoretyczno-metodologiczne zawodu nauczyciela, brak uwzględnienia specyfiki podmiotu nauczającego dorosłego ucznia.

Przede wszystkim odczuwalny jest jednak brak poważnych pozycji z zakresu samej pedeutologii andragogicznej¹.

¹ Do nielicznych prac zajmujących się nauczycielem dorosłych można zaliczyć teksty S. Karczora (1976), H. Marszałek (1995), R. Gerlacha (1997), J. Kargula (2002), E. Skibińska, A. Stopińskiej-Pajak (2010).

Potwierdza to tezę A. Stopińskiej-Pająk, która twierdzi, iż „pedeutologia andragogiczna należy do najbardziej zaniedbanych dziedzin polskiej pedeutologii (A. Stopińska-Pająk, 2010)

W jej dorobku odczuwa się szczególnie brak prac obejmujących podstawy teoretyczne konstruowania modeli sylwetek kompetencyjnych nauczycieli współpracującymi z osobami dorosłymi.

Brak również badań i analiz z zakresu kształcenia i doskonalenia nauczycieli andragogów.

Na marginesie warto dodać, że użyty termin *nauczyciel andragog* jest nieco rozszerzoną formułą pojęcia *nauczyciel dorosłych* bowiem współcześnie mamy do czynienia nie tyle z osobą będącą „dawcą wiedzy”, ale stwarzającą korzystne warunki innemu dorosłemu, by ten mógł rozwijać swój potencjał intelektualny, ale także psychiczny, a nierzadko fizyczny (np. w procesie kształtowania umiejętności praktycznych).

W istniejących rozważaniach na temat roli i zadań nauczyciela andragoga dominują sugestie, że nauczyciel ten powinien podejmować przemyślane działania i „stawić czoła” współczesnym wyzwaniom cywilizacyjno-kulturowym. Do nich J. Semkow zalicza:

1. Kształcenie dla demokracji i wielokulturowości.
2. Kształtowanie postawy proekologicznej.
3. Kształtowanie postawy pacyfistycznej.
4. Inspirowanie dorosłych do aktywności na rzecz zdrowia i walki z ubóstwem.
5. Kształtowanie u swoich podopiecznych pracy nad sobą.
6. Przygotowania dorosłego ucznia do samokształcenia.
7. Rozwijaniu w człowieku dorosłym dobrych relacji z innymi ludźmi i z przyrodą (J. Semkow 2002).

Treść takich, ale także innych (tutaj nie przytoczonych) zadań, zdaje się dowodzić, że chodzi o ukształtowanie człowieka o mocno rozwiniętym poczuciu odpowiedzialności zarówno za bliskie, jak i dalsze środowisko swego życia.

Z kolei Mieczysław Marczuk twierdzi, że współczesny nauczyciel dorosłych (nauczyciel andragog) to odpowiednio wykształcona osoba, prowadząca ze swoimi podopiecznymi wielostronną działalność edukacyjną (informacyjną, instruktażową, doradczą, konsultacyjną, mediacyjną, re kwalifikacyjną, wychowawczą) mającą na celu:

- dopomaganie w zrozumieniu ich sytuacji życiowej i wskazywanie czynników ją wyznaczających;

- podsumowanie i objaśnienie możliwych do osiągnięcia celów życiowych i kompetencji, które są przez nich uznawane za niezbędne;
- sugerowanie adekwatnych do nich programów i niesienia pomocy ich realizacji;
- dopomaganie w świadomym i autonomicznym korzystaniu z wartości edukacji i usuwanie barier, które w tym przeszkadzają;
- doradzanie im w kształtowaniu odpowiednich postaw i zachowań niezbędnych w złożonych sytuacjach życiowych i zmieniającej się rzeczywistości (M. Marczuk, 1996).

Niezwykle trafną, a zarazem „plastyczną” charakterystykę nauczyciela andragoga przedstawił D. Demetrio przekonując, że ten nauczyciel winien być:

- specjalistą od rozwoju potencjału ludzkiego,
- krzepiącym przewodnikiem w procesie uczenia się i utrwalania zdobytej wiedzy,
- przewodnikiem w gromadzeniu i analizie informacji, w realizacji zindywidualizowanych programów nauczania,
- przewodnikiem w ocenie aspektów poznawczych i afektywnych,
- osobą waloryzującą poprzednie doświadczenia uczącego się dorosłego (D. Dementrio 2006).

Swoistą wykładnię roli i zadań nauczyciela andragoga opisał i uzasadnił M.S. Klowels w zaprezentowanym przez siebie modelu uczenia się dorosłych, gdzie nauczyciel pełni między innymi rolę facylitatora, konsultanta, promotora zmiany. W modelu tym wyodrębniono osiem następujących ogniw (czynności, zadań nauczyciela andragoga):

- przygotowanie ucznia,
- stworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się,
- uruchamianie mechanizmów umożliwiających wspólne planowanie,
- diagnozowanie potrzeb edukacyjnych,
- formułowanie programowych celów,
- projektowanie wzoru doświadczeń edukacyjnych,
- kierowanie owym doświadczeniem za pomocą odpowiednich technik i środków,
- ocena efektów kształcenia i ponowne diagnozowanie potrzeb edukacyjnych (M.S. Knowles, 2009).

Oznacza to, iż rola przypisana nauczycielowi w tym modelu sprowadza się do wspierania uczniów dorosłych w ich aktywności edukacyjnej, wspomaganie w uruchamianiu potencjału tkwiącym w każdym podmiocie uczącym, w stwarzaniu warunków sprzyjających samokształceniu i samoocenie.

Jest to więc odejście od tradycyjnej roli nauczyciela w ogóle, a nauczyciela andragoga w szczególności, polegającej na przekazywaniu gotowej, jedynie słusznej wiedzy i kształtowaniu określonych postaw i zachowań.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że w naszym kraju, już w przeszłości, w okresie II Rzeczypospolitej, starano się wykreować model nauczyciela dorosłych. Najpierw był to tak zwany pracownik oświatowy, w skrócie określany mianem oświatowca, który w różnych, wyznaczonych miejscach danego regionu wygłaszał odczyty, czyli osoba „szerząca oświatę w terenie”. Zatem realizująca jedynie funkcję kształcącą.

Helena Radlińska w nauczycielu dorosłych widziała głównie wychowawcę, którego rolą jest wdrażanie innych do działania, pobudzanie za pośrednictwem nauki różnych umiejętności (kształtowanie i utrwalanie umiejętności) oraz podnoszenie poziomu różnych prac (doskonalenie zawodowe).

Z kolei K. Karniłowicz uważał, że jedynie nauczyciel promieniujący („radioaktywny”) może skutecznie współpracować z osobami dorosłymi pobudzając ich do aktywnej i twórczej postawy wobec problemów życia.

Podobnie twierdził W. Radwan sugerując, że nauczyciel dorosłych to osoba o postawie gotowości do pobudzania wysiłków ludzi i udzielania im pomocy w pracy nad ich własnym rozwojem wewnętrznym.

Można zatem przyjąć, iż andragodzy II Rzeczypospolitej opowiadali się za nauczycielami dorosłych, którzy:

1. Są specjalistami w swej dziedzinie.
2. Potrafią silnie oddziaływać na postawy i system wartości swych podopiecznych.
3. Są odpowiednio do tej roli przygotowani, czyli posiadają kompetencje niezbędne do współpracy z ludźmi dorosłymi.

Dorobkiem polskich andragogów dwudziestolecia międzywojennego jest niewątpliwie wyodrębnienie kilku specjalizacji w zawodzie nauczyciela dorosłych, w tym:

- nauczyciel dorosłych i dorastającej młodzieży,
- bibliotekarz oświatowy
- instruktor oświatowy,
- instruktor gospodarstwa,
- opiekun społeczny (Stopińska-Pajak, 2010).

Współcześnie zagadnienie edukacji dorosłych i pracy nauczycieli w tym obszarze jest o wiele bardziej skomplikowane. Zachodzące bowiem obecnie zmiany cywilizacyjno-kulturowe i techniczno-technologiczne spowodowały znaczny (by nie rzec ogromny) wzrost aktywności edukacyjnej dorosłych.

Idea edukacji ustawicznej przekształciła się w **potrzebę** kształcenia całościowego.

Bezwzględna konkurencyjność w działalności zawodowej, ale także społecznej wymusiły uczestnictwo znacznie większej liczby osób dorosłych niż dotychczas, w różnego rodzaju procesach edukacyjnych, głównie w doskonaleniu zawodowym. A sama edukacja dorosłych, jak twierdzi między innymi T. Aleksander, przybrała, ze względu na jej zakres i różnorodność treści i form, rynkowy charakter (T. Aleksander, 2009).

Stąd koncepcje, a przede wszystkim funkcje współczesnego nauczyciela andragoga uległy ilościowej i jakościowej zmianie.

Aktualnie możemy mówić o następujących funkcjach tegoż nauczyciela:

- diagnostycznej,
- planistycznej,
- dydaktycznej,
- wychowawczej,
- doradczej,
- ewaluacyjnej,
- badawczej,
- inspiracyjnej,
- wspierającej.

Szczególnie takie funkcje współczesnego nauczyciela dorosłych, jak diagnostyczna, doradcza, ewaluacyjna, wspierająca oraz inspirująca stanowią swoiste wyzwanie dla niego, by skutecznie mógł współpracować z uczniami dorosłymi. Aby stał się ich przewodnikiem nie tylko po świecie wiedzy, ale potrafił wyzwolić ich potencjał i pomógł wybrać najkorzystniejszą drogę własnego rozwoju.

Do cech niezbędnych, umożliwiający nauczycielowi realizację tych funkcji należy w szczególności zaliczyć empatię, komunikatywność, asertywność, innowacyjność, wizjonerstwo, tolerancję czy zdolność myślenia analityczno-syntetyzującego.

W rozważaniach nad istotą pracy i miejscem nauczyciela andragoga w procesie nauczania – uczenia się dorosłych często rolę tego nauczyciela utożsamia się z typem, a nawet z jego stylem nauczania. Prowadzi to do swoistego zamieszania terminologicznego, stwarzającego osobom zainteresowanym tą tematyką (zwłaszcza studentom andragogom) dodatkową barierę w systematyzowaniu zagadnień z zakresu pedeutologii andragogicznej.

Ostatecznie do opracowania różnych klasyfikacji nauczycieli działających w edukacji dorosłych przyjęto następujące kryteria:

- koncepcję (sylwetkę, model) osobowościową,

- rolę, jaką ten nauczyciel pełni w procesie współpracy z uczniami dorosłymi,
- miejsce edukacji dorosłych w systemie edukacyjnym (system szkolny i pozaszkolny),
- rodzaje form nauczania (stacjonarna, niestacjonarna, na odległość).

Szczególnie ważny wydaje się podział nauczycieli andragogów według kryterium ról przez niego pełnionych w procesie nauczania – uczenia się osób, które określamy jako dorosłe. Typologia ta uświadamia nam bowiem złożoność zadań i działań podmiotu nauczającego we współpracy z dorosłym podmiotem tego procesu.

Przyjrzyjmy się zatem bliżej tej niezwykle ciekawej, ważnej i artykułującej różnorodność ról i zadań typologii nauczycieli andragogów.

Stosując więc drugie z wymienionych w tym tekście kryterium możemy wyróżnić następujących nauczycieli edukacji dorosłych:

1. **Nauczyciel ekspert** – mający szczególnie duży zasób wiedzy w danej dziedzinie, ogromne doświadczenie, co pozwala mu na transmisję treści ważnych dla uczącego się, a co prowadzi do sugerowania gotowych rozwiązań. Tego rodzaju nauczyciela uznaje się za w pełni kompetentnego merytorycznie, ale działającego w sposób autorytatywny.

2. **Nauczyciel informator** – przekazuje wiedzę w postaci gotowych i uporządkowanych informacji, o sposobach jej wykorzystania w praktyce, przekonuje uczniów dorosłych do określonych działań.

3. **Nauczyciel animator** – inspiruje aktywność edukacyjną dorosłych, uświadamia im możliwości edukacyjne, charakteryzuje drogi rozwoju najbardziej realne do przebycia przez uczącego się.

4. **Nauczyciel doradca** – stara się wskazać (doradzić, odpowiedzieć) uczniowi dorosłemu jaką drogą rozwoju może/powinien podążać, by mieć szansę na osiągnięcie sukcesu życiowego na miarę swojego potencjału.

5. **Nauczyciel leseferysta** – osoba o liberalnych poglądach dotyczących procesu nauczania – uczenia się dorosłych. Oznacza to, że w dialogu z uczniem formułuje problemy, lecz nigdy nie podaje gotowych rozwiązań. Dyskutuje z uczniami, by uczący się sam doszedł do odpowiednich rozwiązań. Stara się nie oceniać i nie krytykować innych.

6. **Nauczyciel spolegliwy** – na ogół określany jako opiekun spolegliwy, a zatem opiekuńczy o „ciepłym” usposobieniu, otwarty na problemy swoich podopiecznych, zawsze gotów do pomocy. Sam jest odpowiedzialny i oczekuje również odpowiedzialności od ucznia.

7. **Nauczyciel konsultant** – jest osobą, która ukierunkowuje ucznia dorosłego na jego działania, a później konsultuje dokonane przez niego wybory. (Autorska modyfikacja typologii nauczyciela dorosłym M.S. Knowles).

Zaprezentowane wyżej wizje nauczyciela andragoga w gruncie rzeczy są raczej konstruktami teoretycznymi, życzeniowymi. W rzeczywistości większość nauczycieli współpracująca z uczniami dorosłymi powiela wzorce działań pedagogicznych stosowane w pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną, bowiem takie posiadają przygotowania zawodowe. Wynika to z faktu, że w większości państw europejskich, w tym także w Polsce, nauczyciele andragodzy – jak podaje raport komisarza ds. Edukacji, Kultury, Wielojęzyczności i Młodzieży UE pt. *Dorośli w systemie edukacji formalnej: polityka, praktyka w Europie* – funkcjonujący w obszarze edukacji formalnej nauczający muszą spełniać te same wymogi kwalifikacyjne, co osoby prowadzące zajęcia na poziomie podstawowym oraz średnim I i II stopnia.

Już współczesne uwarunkowania życia ludzi dorosłych, ale przede wszystkim bliższa i dalsza przyszłość, rodzą konieczność ich nieustannej, intensywnej aktywności edukacyjnej. Aby ta aktywność była skuteczna potrzebne jest wsparcie udzielane przez profesjonalnego nauczyciela, znającego dobrze potrzeby i specyfikę ucznia dorosłego, mającego kompetencje do stworzenia własnego warsztatu dydaktycznego niezbędnego do pracy z osobami dorosłymi. Stąd zarówno w prawie oświatowym (w pragmatyce zawodu nauczyciela), jak i w systemie kształcenia nauczycieli winny pilnie znaleźć się zapisy i rozwiązania wprowadzające w naszym kraju specjalność nauczycielską – **nauczyciel andragog**.

STRESZCZENIE: Tekst artykułu stanowi próbę uchwycenia istoty pracy zawodowej nauczyciela andragoga (nauczyciela dorosłych) i charakterystyki jej podstawowych elementów.

W zamierzeniu autora, szczególnie ważnym zagadnieniem podjętym w artykule jest zaakcentowanie tych koncepcji (wizji) i funkcji nauczyciela dorosłych, które podkreślają specyfikę jego działalności pedagogicznej w porównaniu do pracy nauczyciela dzieci i młodzieży. Istotną barierą implikującą skuteczność czynności zawodowych nauczyciela andragoga jest brak systemowego przygotowania go do działalności edukacyjnej z osobami dorosłymi.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel andragog, praca zawodowa, uczeń dorosły, proces nauczania – uczenia się dorosłych.

Bibliografia

- Aleksander, T. (2010). Przemiany modelu i funkcji nauczyciela dorosłych (oświatowca) we współczesnej rzeczywistości polskiej. [w:] *Nauczyciel andragog we współczesnym świecie*. Pod red. W. Haryń, J. Maciejewski. Wrocław.
- Dementio, D. (2006). Edukacja dorosłych. [w:] *Pedagogika*. Tom 3. Pod red. B. Śliwerskiego. Gdańsk.
- Gerlach, R. (1997). *Nauczyciel w pozaszkolnych formach oświaty zawodowej*. Bydgoszcz.
- Knowels, M.S., Holton, E.F., Swanson R.A. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa.
- Marczuk, M. (1996). Pracownicy i działacze oświaty dorosłych. [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*. Pod red. T. Wujka. Warszawa.
- Semków, J. (2002). Nauczyciel andragog wobec wyzwań cywilizacyjno-kulturowych współczesnego świata. [w:] *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*. Pod red. W. Horynia i J. Maciejewskiego.
- Stopińska-Pająk, A. (2010). *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*. Bielsko-Biała.

Тетяна Федірчик

ORCID ID: 0000-0002-5433-516X

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

PEDAGOGIKA PARTNERSTWA W PROFESJONALNYM PRZYGOTOWANIU
PRZYSZŁEGO NAUCZYCIELA SZKOŁY PODSTAWOWEJ DO INTERAKCJI
Z UCZESTNIKAMI PROCESU EDUKACYJNEGO

PEDAGOGY OF PARTNERSHIP IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER
PROFESSIONAL TRAINING TO INTERACTION WITH PARTICIPANTS
OF THE EDUCATIONAL PROCESS

1. Постановка проблеми

Модернізація вітчизняної системи освіти під впливом євроінтеграційних процесів, соціально-культурних змін та утвердження нової суспільної парадигми вимагає удосконалення освітнього процесу в закладах освіти різних рівнів. Це актуалізує проблему взаємодії учасників освітнього процесу, яка має базуватися на засадах педагогіки партнерства. У Концепції «Нова українська школа» (2016) виокремлено вісім базових компонентів, зокрема педагогіку, в основі якої – партнерство між учителем, учнями і батьками.

Чи підготовлений учитель початкової школи до реалізації такого складного завдання? Чи готова до цього сучасна вища педагогічна школа? Як у системі професійної підготовки забезпечити ефективне формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства? Це не весь перелік запитань, які потребують відповіді й зумовлюють

необхідність дослідження на теоретико-методологічному і на практичному рівнях.

Аналіз законодавчої і нормативно-правової бази освіти (Закон України «Про освіту» (2017 р.); Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.); Концепція «Нова українська школа» (2016 р.); Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2015 р.); Державний стандарт початкової загальної освіти (2018 р.)) доводить необхідність підготовки вчителя початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах партнерства, в основу якого покладено принцип дитиноцентризму.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Останні дослідження і публікації засвідчують, що ця проблема розглядалася різними науковцями в таких аспектах: особливості теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Н. Бібік (2017), О. Біда (2013), Л. Онищук (2011), О. Савченко (2011), Л. Хомич (2010) та ін.); психологія міжособистісної взаємодії в освіті (А. Добрович (1987), В. Зінченко (1998), І. Зимня (2000), Г. Цукерман (1995)); ідеї педагогічної взаємодії та шляхи її налагодження в освітньому процесі (Т. Башинська (2004), Л. Велитченко (2006), О. Жданова-Неділько (2014), Е. Линник (2015), М. Камінська (2003), О. Киричук (1997), К. Седих (2008), А. Чернявська (2007).

Різні аспекти проблеми партнерства в освіті розкриті багатьма вченими: взаємодію вчителя та учнів з позиції гуманної педагогіки дослідив Ш. Амонашвілі (1996); М. Касьяненко (1993) описано особливості педагогічного співробітництва; психологія партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу проаналізовано О. Кохановою (2011), Т. Кравчинською (2017) та ін. Проте відсутні дослідження, в яких було б цілісно представлено формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства у процесі професійної підготовки, де б реалізувалися ідеї Концепції Нової української школи.

Мета дослідження – проаналізувати проблему готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства в психолого-педагогічній науці та сучасній освітній практиці; здійснити теоретичне обґрунтування моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства.

3. Виклад основного матеріалу

Поняття «педагогіка партнерства» є багатоаспектним. Вважаємо, що найбільш комплексним та цілісним тлумаченням цього наукового поняття є визначення Н. Бібік (2017, с. 16), яка вказує, що педагогіка партнерства ґрунтується на принципах добровільності, рівноправності, демократичності, поваги до особистості при дотриманні окреслених норм (правил, вимог, обов'язків), ціннісних орієнтирів кожної зі сторін та передбачає активну взаємодію у реалізації спільних освітніх завдань при відповідальності кожного за отримані результати. Метою педагогіки партнерства є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму та побудованого на принципах демократії. Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Це завдання реалізується у спільній діяльності вчителя й учнів, батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів.

У Концепції «Нова українська школа» (2016, с. 14) обґрунтовано положення про те, що «педагогіка партнерства базується на таких визначальних принципах: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; принцип «діалог – взаємодія – взаємний»; розподілене лідерство (право вибору і відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); соціальне партнерство (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

На основі вивчення науково-педагогічної літератури нами з'ясовано, що в основу педагогічної взаємодії покладено не лише стосунки вчителя, учня та батьків, а й інших учасників освітнього процесу (учителі, учні та їх батьки, освітні менеджери, психологи, соціальні педагоги, а також фахівці охорони здоров'я).

Теоретичний аналіз результатів досліджень уможливив висновок, що готовність майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу розглядається в контексті її розуміння з урахуванням змісту інших психолого-педагогічних понять (Ядов, 2000), сутності професійної діяльності (Бондар, 2003), особливостей системи професійного саморозвитку (Зязюн, 2000). Таким чином, смислове наповнення поняття «готовність» учені тлумачать по-різному.

Поняття готовності К. Дурай-Новакова (1983, с. 38) розглядає як результат професійної підготовки, зокрема підсумок процесів профорієнтації, професійного спрямування, ознайомлення з вимогами та умовами

професії (її визначають за поняттями «ідентифікація» та «адаптація» і трактують як професійну освіту та самоосвіту), професійного виховання та самовиховання, професійного самовизначення; а також як якість особистості – певний регулятор педагогічної діяльності; професійна готовність до її реалізації.

Готовність до педагогічної діяльності, за А. Ліненко (1996), є цілісним стійким утворенням, що характеризується емотивно-когнітивною, волевою і операціональною мобілізаційністю суб'єкта у момент його включення в діяльність. Як компоненти готовності до праці вчителя, автор розглядає професійну самосвідомість, ставлення до діяльності, її мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння їх практичного втілення, професійно важливі якості. А. Ліненко наголошує на вжливості педагогічної самосвідомості для активної регулювання професійної діяльності. Розуміння себе як вчителя, прагнень, можливостей, об'єктивної самооцінки своїх педагогічних здібностей, придатності до педагогічної діяльності – все це є необхідною передумовою професійного підготовки майбутніх учителів.

Отже, готовність майбутніх вчителів початкової школи до професійної діяльності розглядається вченими як певне утворення особистісного характеру, для якого характерним є наявність у майбутніх фахівців внутрішніх мотивів, педагогічних здібностей, знань, умінь та навичок, професійно важливих якостей особистості. Дослідники аналізують процесуальний характер готовності, що охоплює знання про предмет і способи діяльності.

Готовність вчителя початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу – цілісний інтегративний комплекс мотивів та професійної спрямованості особистості, професійних компетентностей, професійно важливих якостей та здатність до рефлексії та особистісно-професійного саморозвитку, що дозволяють якісно налагоджувати педагогічну взаємодію в освітньому процесі.

У змісті готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу важливими є діяльнісна і психологічна складові. Тому проблема готовності в дослідженнях розглядається у двох основних аспектах: функціональному та особистісному. За першим – готовність розуміється як сукупність певних знань, необхідних для ефективної діяльності, сформованих умінь і навичок та успішного їх включення в цю діяльність. У межах другого – особистісного аспекту – готовність визначається як складна інтегративна якість особистості, яка

складається з ряду компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного).

Обидві складові дозволяють визначити зміст і структуру готовності майбутніх вчителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, де ми можемо співвіднести поняття «готовності вчителя до взаємодії з учасниками освітнього процесу» з поняттям «педагогіка партнерства». На цій підставі нами визначено компоненти готовності до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, а саме:

- *мотиваційний компонент* передбачає формування професійних цінностей, що пробуджує в майбутніх учителів відповідальне ставлення до педагогічної та професійної діяльності; мотивацію до формування професійних компетентностей; позитивне бачення моделі педагогічної взаємодії, що слугує орієнтиром у професійному саморозвитку;
- *когнітивний компонент* спрямовується на формування професійної компетентності, яка поєднує теоретичні знання особливостей, принципів, законів та способів партнерської педагогічної взаємодії;
- *операційний компонент* уможлиблює володіння способами й прийомами діяльності, необхідними вміннями та навичками партнерської взаємодії із застосуванням їх на практиці;
- *особистісний компонент* дає змогу формувати професійно важливі якості, які надають професійній діяльності майбутнього вчителя початкової школи вираженого особистісного характеру, побудованого на засадах педагогіки партнерства.

На основі аналізу літературних і документальних джерел, а також Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) нами виокремлено такі *критерії готовності вчителя початкової школи* до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства: усвідомлення потреби в оволодінні теоретичними знаннями та методичним інструментарієм ефективного партнерства (мотиваційний компонент); професійні психолого-педагогічні знання про педагогічну взаємодію на засадах педагогіки партнерства (когнітивний компонент); професійно-педагогічні вміння у сфері реалізації моделі професійної діяльності вчителя початкової школи на засадах педагогіки партнерства (операційний компонент); сформованість професійно важливих якостей педагога.

З урахуванням компонентів та критеріїв готовності до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, нами визначено *рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства*. *Низький (інтуїтивний) рівень* характеризується недостатньо сформованими у студентів професійно значущих якостей, знань та умінь і, як наслідок, – невміння організувати свою діяльність, раціонально використовувати час, обрати належний стиль спілкування у процесі педагогічної взаємодії. Таким студентам не притаманна креативність у реалізації принципів Концепції «Нової української школи», зокрема принципів педагогіки партнерства, вони не працюють над власними помилками та не прагнуть до саморозвитку. *Середній рівень* – для даного рівня є характерним сформованість у студентів професійно важливих якостей, знань та умінь у майбутнього вчителя щодо організації педагогічної взаємодії на засадах партнерства, які носять репродуктивний характер, вони не мають наукової новизни, а, швидше за все, елементи наслідування креативності (копіювання чийось креативних ідей). На цьому етапі усвідомлюються деякі власні помилки, які не завжди визнаються особистістю, через що відбувається неправильний рух до саморозвитку та самовдосконалення. *Достатній (продуктивний) рівень* – на цьому рівні в майбутніх учителів початкової школи уже сформовані професійно важливі якості, знання та уміння, а також здатність до рефлексії та самопізнання з метою організації партнерської педагогічної взаємодії; вони вміють оцінювати передовий досвід педагогічної взаємодії, однак потребують допомоги щодо його використання; вміють виробити систему саморозвитку та самоосвіти. *Високий (творчий) рівень* характеризується майстерним володінням студентами системою знань та умінь, педагогічною технікою, здатністю керувати емоційно-вольовою сферою під час педагогічної взаємодії. Професійно важливі якості виявляються на високому рівні і сприяють виявам творчості в організації партнерської педагогічної діяльності. Рефлексія на цьому рівні сформована досить високо, характеризується усвідомленістю прогалин у власних знаннях та навичках, бажанні їх заповнити, запобігти появі можливих помилок. Сформоване уміння критичного самопізнання, і як результат – складання та реалізація творчого плану самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку.

У процесі дослідження цієї проблеми було здійснено констатувальне дослідження, мета якого полягала у визначенні рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього

процесу на засадах педагогіки партнерства. Базою для проведення емпіричного дослідження було обрано Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, кафедру педагогіки та методики початкової освіти. Респондентами у процесі констатувального дослідження стали студенти 4–6 курсів, денної та заочної форми навчання спеціальності «Початкова освіта» в кількості 140 осіб, які згідно з навчальними планами засвоїли більшу частину теоретичного й практичного матеріалу та пройшли основні види навчальних практик.

Дослідження здійснювалося з використанням комплексу наукових методів: теоретичні методи (порівняльно-історичний аналіз, систематизація та аналіз наукової літератури (філософської, психологічної, педагогічної), законодавчих, нормативно-правових документів; емпіричні методи (тестування, анкетування, опитування); математичні методи обробки отриманих результатів.

З метою визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства ми використовували комплекс методик, а саме: професійно значущі якості вимірювались за допомогою методики КОЗ В. Синявського та Б. Федоришина (2009) «Оцінювання комунікативних і організаторських здібностей», дозволила визначити комунікативні та організаційні якості, цілеспрямованість, здатність до взаєморозуміння; готовність до реалізації принципів Концепції «Нової української школи» визначали за допомогою тестування «Чи готові ви до Нової української школи» розробленого О. Сімонуком (2018); здатність до рефлексії та саморозвитку ми визначали, використовуючи методику А. Карпова (2003) «Діагностика рефлексії» та тест Д. Леонтьєва (2014) «Диференціальний тип рефлексії» які дали змогу виявити рівень педагогічної рефлексії та її тип, здатність майбутніх учителів початкової школи до самооцінювання, самопізнання, виявити навички самокорекції та готовність до самоосвіти та саморозвитку.

Виявлення відповідності рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу проводилося за узагальненою шкалою від 0 до 100 балів. Виходячи з цього, шкала оцінювання нами розподілена наступним чином: високий (творчий) рівень – 76–100 балів; достатній (продуктивний) рівень – 51–75 балів; середній (репродуктивний) рівень – 26–50 балів; низький (інтуїтивний) рівень – 0–25 балів. Для перевірки обраної шкали здійснено опитування майбутніх вчителів за допомогою методик, описаних вище. Аналіз

результатів рівня готовності майбутніх вчителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства засвідчили наступне.

У 25% респондентів мотиваційний компонент сформований на високому (творчому) рівні; для 24% майбутніх учителів початкової школи характерним є достатній (продуктивний) рівень сформованості даного компонента; середній (репродуктивний) рівень властивий 37,5% студентам і 13,5% респондентів відносяться до низького (інтуїтивного) рівня. Когнітивний компонент готовності майбутніх вчителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства на високому (творчому) рівні сформований у 26,5% респондентів, а 21% на достатньому (продуктивному) рівні, середній (репродуктивний) рівень характерний для 42,5% студентів, низький (інтуїтивний) рівень – 10%. Операційний компонент сформований на високому (творчому) рівні у 25,5% опитувачів, 22,5% респондентів відносяться до достатнього (продуктивного) рівня, у 40% майбутніх вчителів середній (репродуктивний рівень), низький (інтуїтивний) рівень – 12%. Особистісний компонент у 7% респондентів сформовано на високому (творчому) рівні, а 19,5% – на достатньо (продуктивному), середній (репродуктивний) рівень властивий 35,5% студентам а 45% майбутніх учителів відносяться до низького (інтуїтивного) рівня.

Результати визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства засвідчили недостатній рівень її сформованості та доцільність розроблення й впровадження в освітній процес *моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу* на засадах педагогіки партнерства на етапі їх професійної підготовки (див. рис. 1). Мета моделі – ефективне формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства у процесі професійної підготовки. Ця модель складається з трьох блоків: методологічного, технологічного та результативного.

До методологічного блоку увійшли принципи добровільності, рівноправності, демократичності, поваги до особистості при дотриманні окреслених норм (правил, вимог, обов'язків), ціннісних орієнтирів кожної зі сторін та передбачає активну взаємодію у реалізації спільних освітніх завдань при відповідальності кожного за отримані результати. Цей блок також включає наукові підходи: особистісно-діяльнісний, компетентнісний,

аксіологічний, системний, та компоненти готовності майбутніх вчителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний.

Технологічний блок охоплює зміст, що передбачає доповнення тематики лекційних, семінарських та практичних занять, спрямованих на формування готовності до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, та впровадження елективних курсів «Педагогіка партнерства» та «Психолого-педагогічні основи партнерської взаємодії у освітньому процесі». До ефективних форм належать: лекції-практикуми, лекції-тренінги, дискусії, диспути, практичні заняття, тренінги, вебінари, майстер-класи та методи: бесіди, творчі вправи, дидактичні ігри, проектування, робота з педагогічними ситуаціями, розроблення вправ з розвитку взаємодії.

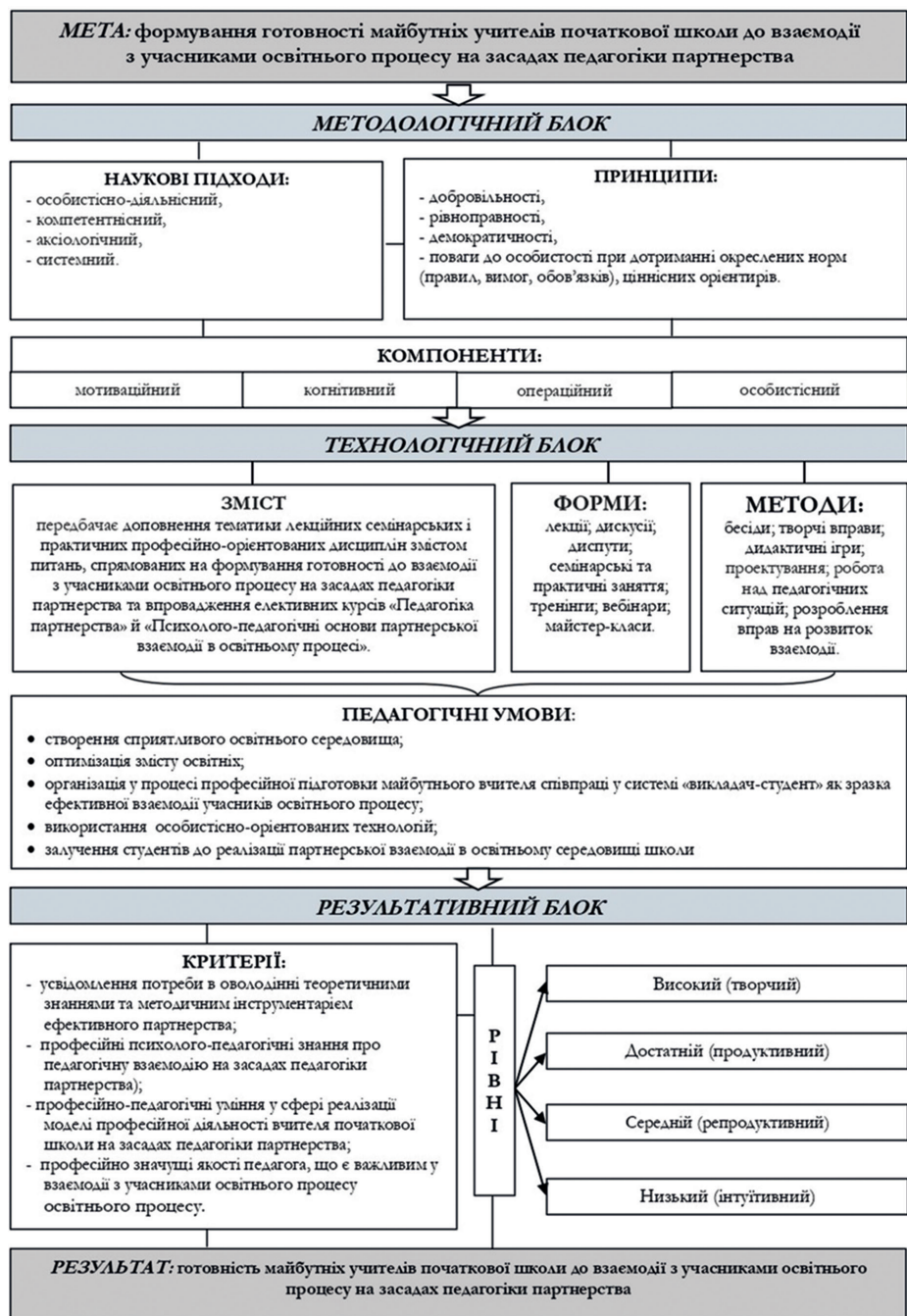


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства.

Ефективність реалізації моделі формування готовності майбутніх вчителів до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства уможлиблюється за таких педагогічних умов: створення сприятливого освітнього середовища для формування мотивів і спрямованості на партнерську взаємодію; оптимізація змісту освітніх програм щодо засвоєння сутності, принципів та способів організації взаємодії на засадах педагогіки партнерства; організація у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя співпраці в системі «викладач–студент» як зразка ефективної взаємодії учасників освітнього процесу; використання особистісно-орієнтованих технологій, спрямованих на засвоєння форм і методів організації партнерської взаємодії; залучення студентів до реалізації партнерської взаємодії в освітньому середовищі школи у процесі різних видів практичної підготовки.

Результативний блок охоплює критерії (усвідомлення потреби в оволодінні теоретичними знаннями та методичним інструментарієм ефективного партнерства; професійні психолого-педагогічні знання про педагогічну взаємодію на засадах педагогіки партнерства; професійно-педагогічні уміння у сфері реалізації моделі професійної діяльності вчителя початкової школи на засадах педагогіки партнерства; наявність професійно значущих якостей педагога, що є важливим у взаємодії з учасниками освітнього процесу) та рівні (низький (інтуїтивний), середній (репродуктивний), достатній (продуктивний), високий (творчий)) готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства.

Врахування моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства дало змогу виокремити *етапи*, реалізація яких передбачає використання ефективних форм та методів роботи. Перший етап – *інформаційним*. Його мета полягає у вивченні та виявленні сутності взаємодії, партнерства, основних принципів, діючих програм, що спрямовані на розвиток взаємодії між учасниками освітнього процесу. На цьому етапі доцільно використовувати такі форми роботи, як інформаційно-практичні круглі столи, лекції, семінари, чи конференції. Другий етап – *моделювальний*, мета якого полягає в визначенні чіткої моделі, яка спрямована на формування готовності майбутніх вчителів до взаємодії з учасниками освітнього процесу. При реалізації другого етапу доцільно використовувати такі форми роботи, як дискусії, диспути, методичні семінари, групові та індивідуальні консультації. На третьому

– *практичному* – етапі відбувається впровадження даної моделі безпосередньо на практиці, під час практичної підготовки здобувачів вищої школи. Доречно використовувати такі форми роботи, як методичні семінари, майстер-класи, тренінги. Четвертий етап (*оцінювально-результативний*) передбачав визначення ефективності моделі формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу та у розробленні перспектив і рекомендацій. Основними формами науково-методичного супроводу на цьому етапі є конференції, круглі столи, колоквиуми.

Отже, врахування особливостей кожного етапу сприяє формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства.

4. Висновки

Педагогіка партнерства є чинником ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу, який сприяє реалізації основної мети Концепції «Нова українська школа», що полягає в підтримці учня, задоволенні інтелектуальних, емоційних та соціальних потреб особистості дитини. З метою формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства доцільно удосконалити систему їх професійно-педагогічної підготовки.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язані з перевіркою ефективності моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу та розробленням науково-методичного супроводу означеного процесу.

АНОТАЦІЯ: Педагогіка партнерства є основою ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Це поняття визначається як система взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (учителів, учнів, батьків, освітніх менеджерів та ін.), в основу якої покладено принципи добровільності, рівноправності, демократичності, поваги до особистості при дотриманні окреслених норм (правил, вимог, обов'язків), ціннісних орієнтирів кожної зі сторін та передбачає активну взаємодію у реалізації спільних освітніх завдань при відповідальності кожного за отримані результати. Теоретично обґрунтовано модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства. Описано педагогічні умови реалізації означеної моделі, до яких віднесено створення сприятливого освітнього середовища для формування мотивів і спрямованості на партнерську взаємодію у педагогічному процесі;

оптимізація змісту освітніх програм щодо засвоєння сутності, принципів та способів організації взаємодії на засадах педагогіки партнерства; організація у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя співпраці у системі «викладач-студент» як зразка ефективної взаємодії учасників освітнього процесу; використання особистісно-орієнтованих технологій, спрямованих на засвоєння форм і методів організації партнерської взаємодії; залучення студентів до реалізації партнерської взаємодії в освітньому середовищі школи у процесі різних видів практичної підготовки.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: педагогічна взаємодія, партнерство, педагогіка партнерства, учасники освітнього процесу, готовність майбутніх учителів початкової школи

ABSTRACT: The article studies the problem on forming the readiness of the future elementary school teachers to interact with participants in the educational process on the basis of partnership pedagogy in psychological and pedagogical science and modern educational practice. The essential, structural and semantic analysis of the concept «readiness of the future elementary school teachers to interact with the educational process participants» was carried out. The components of students' readiness as future teachers are defined as motivational, cognitive, operational and personal. The summative research results of the formation state of the future primary school teachers' readiness to implement the ideas of partnership pedagogy in cooperation with participants in the educational process are presented. The formation model of the future elementary school teachers' readiness for interaction with participants of educational process on the partnership pedagogy basis is theoretically substantiated. The paper describes the pedagogical conditions for the implementation of this model, which include: creating a favourable educational environment for the formation of motives and focus on partnership in the pedagogical process; the content optimization of educational programs on mastering the essence, principles and ways of organizing cooperation on the partnership pedagogy basis; organization in the process of professional training of future teachers interaction in the system «teacher-student» as a model of effective interaction of participants in the educational process; the use of learner-centred technologies aimed at mastering the forms and methods of organizing partnerships; the students involvement into the partnerships implementation in the school educational environment during various types of practical training.

KEYWORDS: pedagogical interaction, partnership, partnership pedagogy, educational process participants, readiness of future elementary school teachers

Бібліографія

- Абдуллина, О.А. (1990). *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. М.: Просвещение.
- Амонашвили, Ш.А. (2015). *Учителю о гуманной педагогике*. Москва: Просвещение.
- Башинська, Т.П. (2004). Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі як педагогічна проблема. *Початкова школа.*, 12, 55–58.

- Бібік, Н.М. (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ: Видавничий дім.
- Біда, О.А. (2013). *Сучасний стан проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах заочного навчання*. Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.
- Бондар, С.П. (2003). Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*, 2, 8–9.
- Бусел, В.Т. (2001). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. К.: Ірпінь: ВТФ Перун.
- Велитченко, Л.К. (2006). *Психологічні основи педагогічної взаємодії*. (Автореф. дис. д-ра псих. наук.) Київ.
- Гончаренко, С.У. (2012). *Педагогічні закони, закономірності, принципи: сучасне тлумачення*. Рівне: Волинські обереги.
- Добрович, А.Б. (1987). *Воспитателю о психологии и психогигиене общения*. М.: Просвещение.
- Дубасенюк, О.А. (2009). Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу. *Педагогіка і психологія*, 468, 143–153.
- Дурай-Новакова, К.М. (1983) *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Москва.
- Жданова-Неділько, О.Г. (2014). Взаємодія як ключове поняття педагогічного процесу. *Витоки педагогічної майстерності*, 13, 128–133.
- Зимняя, И.А. (2000). *Педагогическая психология*. М.: Изд. корпорация Логос.
- Зинченко, В.П. (1998). *Психологическая педагогика*. Самара: СГПУ.
- Зязюн, І.А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. К.: МАУП.
- Камінська, М.В. (2003). *Педагогічний діалог в діяльності сучасного вчителя*. М.: Смысл.
- Карпов, А.В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 24 (5), 45–57.
- Киричук, О.В. (1997). *Діалог у контексті педагогічної взаємодії*. К.: ІЗМН.
- Концепція «Нова українська школа» (2016). Взято з: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- Коханова О.П. (2011). *Психологія партнерської взаємодії в освіті: навчально-методичний посібник*. К. : Вид-во ПП Щербатих О. В.
- Кравчинська Т.С. (2017). Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність// Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи: *Збірник статей Всеукраїнської*

- науково-практичної Інтернет-конференції, 6 квітня 2017 року. Харків: Харківська академія неперервної освіти (с.85–88). Взято з: http://conf-hano.at.ua/load/zbirniki/elektronnij_zbirnik_materialiv/4-1-0-680
- Кузьмінський, А.І. (2002). *Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика*. Черкаси: ЧДУ.
- Кучерявий, О.Г. (2014). *Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти: навчальний посібник*. К.: Слово.
- Леонтьев, Д.А., Осин, Е.М. (2014) Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал*. 4, 110–135.
- Линенко, А.Ф. (1996) *Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук). Ин-т педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины.
- Линник, Е.П. (2015). *Педагогическое взаимодействие: субъект-субъектный подход: Подготовка будущего учителя начальной школы к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися*. Москва.
- Касьяненко М. (1993). *Педагогіка співробітництва*. К.: Вища школа.
- Ніколенко Л. (2018). Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи. *Методист*. Взято з: http://lib.iitta.gov.ua/710749/1/Ніколенко_Методист_Ст.%20Педаг.%20партнерства%20як%20умова.pdf.
- Ничкало, Н.Г. (1999). *Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє*. К.: ВІПОЛ
- Онищук, Л.А. (2011). Фундаментальність – категорія якості освіти та освіченості сучасної людини. *Шлях освіти.*, 2–20.
- Савченко, О.Я. (2011). Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. *Наука і освіта: наук.-практ.*, 4, 13–16.
- Седих, К.В. (2008). *Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції»*. Полтава: Довкілля.
- Синявский, В.А., Федоришин, В.А. (2009). *Коммуникативные и организаторские склонности: текст опросника*. Тестотека. URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html>.
- Сімончук, О.В. (2018). Тест «Чи готові ви до Нової української школи?» URL: <https://osvitoria.media/experience/test-chy-gotovi-vy-do-nush/>
- Хомич, Л.О. (2010). *Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога*. Київ–Ніжин: ПП Лисенко М.
- Цукерман, Г.А. (1995). *Психология саморазвития*. М.: Интерпракс.

- Чайка, В.М. (2006). *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*. Тернопіль: ТНПУ. Шлях освіти, 2 (20), 15–19.
- Чернявська, А. П. (2007). Партнерська позиція як основа організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в школі. *Ярославський педагогічний вісник.*, 3, 3–8.
- Ядов, В.А. (2000). *Стратегия социального исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности*. М.: Добросвет.

Ks. Bartosz Mitkiewicz

Papieski Wydział Teologiczny, Wrocław

ORCID ID: 0000-0002-3380-3913

TOŻSAMOŚĆ ZAWODOWA A KOMPETENCJE WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І КОМПЕТЕНТНОСТІ
СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

PROFESSIONAL IDENTITY AND COMPETENCES
OF A MODERN TEACHER

1. Wstęp

Wiek XXI jest stuleciem kompetencji. Oznacza to wzrost zapotrzebowania na fachowców o wysokich i różnorodnych kwalifikacjach. Sprostać im może system edukacji narodowej, który będzie efektywnie przygotowywał swoich absolwentów do wielostronnej aktywności w świecie szybkich zmian. Chodzi tu przede wszystkim o przygotowanie młodego pokolenia do funkcjonowania w nowej rzeczywistości, gdzie nauka i technologia w coraz większym stopniu stanowią o byciu jednostki i społeczeństwa.

Za efekty takiej edukacji odpowiadają nauczyciele, dlatego ważną sprawą staje się ich odpowiednie przygotowanie do wykonywania zawodu, za co z kolei odpowiedzialne są realizujące ten proces uczelnie wyższe. W wielu analizach obecnego systemu kształcenia nauczycieli wskazuje się na potrzebę jego modyfikacji. Znaczący problematyki edukacji nauczycielskiej są zgodni co do tego, że modyfikacja ta powinna dotyczyć zarówno przygotowania teoretycznego jak praktycznego.

Należy się również spodziewać, że dalsze lata XXI wieku przyniosą jeszcze większy postęp w rozwoju technologii informatycznych, co będzie miało wpływ na nauczanie i uczenie się w klasie szkolnej. Potwierdzeniem tej tezy są chociażby doświadczenia ostatnich miesięcy. Epidemia covid-19 spowodowała konieczność zdalnego nauczania na wszystkich poziomach edukacji. Czy jednak synteza wizualna, słuchowa i dotykowa dały więcej możliwości nauczycielom i uczniom? Dostępność technologii i oprogramowania nie zapewniły wiedzy o tym, jak można to bogactwo wykorzystać w szkole. Kwestią otwartą pozostają także pytania, czy włączanie tych urządzeń w proces kształcenia pomaga w promowaniu myślenia twórczego, tak istotnego w uczeniu się dzieci i młodzieży?

2. Porządek terminologiczny

Choć wydaje się, że profesja nauczycielska w obecnych czasach straciła wiele w oczach opinii publicznej i nie należy do najbardziej atrakcyjnych, to zadania stojące przed osobami, które pełnią te funkcje stają się niezwykle ważne, odpowiedzialne i trudne.

Wciąż często słyszy się o braku autorytetu nauczycieli, o ich druzgocących porażkach, choć jednocześnie wielu pedagogów uważa czas spędzony w szkole, jako niepowtarzalną i ekscytującą przygodę. Prowadząc rozważania na temat edukacji, należy zastanowić się nad tym, jak ważnym elementem całego systemu jest nauczyciel-pedagog. Rozważania należy jednak rozpocząć od uporządkowania kwestii terminologicznej. Trudno jest dziś bowiem trafnie i jednoznacznie określić, jaka treść jest zawarta w słowach: „nauczyciel”, „wychowawca”, „pedagog”.

Te znane wszystkim pojęcia posiadają wiele znaczeń. Szeroko ujmując nauczyciel, to przede wszystkim specjalista odpowiednio przygotowany do prowadzenia pracy dydaktyczno – wychowawczej w szkołach na różnym szczeblu oświaty i szkolnictwa wyższego.

3. Pedeutologia

W literaturze pedagogicznej istnieje wiele definicji pojęcia pedeutologii. Jedną z nich zawarta jest w Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku. Jej autor, Cz. Banach pisze, że jest to: „nauka o nauczycielu i jego zawodzie, stanowi ważną subdyscyplinę pedagogiki, która coraz bardziej się usamodzielnia. Liczy około 100 lat. Jej przedmiotem są zagadnienia zawodu nauczycielskiego, takie jak: osobowość nauczyciela, dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, kształcenie,

dokształcanie, doskonalenie i samokształcenie nauczycieli, ich rozwój zawodowy, autorytet i talent pedagogiczny, efekty oraz wartość ich pracy, warunki życia, przemiany w strukturze zawodowej nauczycieli, pozycja i funkcje społeczne zawodu nauczycielskiego, samoświadomość, satysfakcja zawodowa i samorealizacja, nowatorstwo pedagogiczne i praca badawcza, metody kontroli i oceny nauczycieli, zapotrzebowanie na nauczycieli, losy zawodowe absolwentów szkół wyższych, kolegiów nauczycielskich i średnich szkół kształcących nauczycieli. W Polsce myśl pedeutologiczna rozwijała się od lat 30. XX w., a jej rozkwit trwa od lat 80. W ciągu ostatnich około 200 lat nauczycielstwo w Polsce przechodzi proces profesjonalizacji i rozwoju kompetencji zawodowych” (Banach 2012, 301).

Zgodnie z przytoczoną wyżej treścią, pedeutologia jest działem pedagogiki, którego obiektem zainteresowania jest nauczyciel oraz wszystko, z czym wiąże się wykonywany przez niego zawód. Składa się na niego osobowość, dobór do zawodu, postępowanie, dokształcanie oraz profesja. Nauka ta jest subdyscypliną pedagogiczną, a nawet staje się jej samodzielnym działem. Pojęcie – pedeutologia – jak większość pojęć dotyczących nauki zostało zaczerpnięte z języka greckiego i składa się z paru członów, czyli *paideutes* – nauczyciel, *logos* – słowo, nauka.

Pedeutologia jako dyscyplina nauki pedagogicznej wciąż się rozwija, jest w toku. Dopóki w oświacie będą zachodziły zmiany, będą wprowadzane reformy i innowacje, pedeutologia będzie wciąż tworzona, rozwijana. Również reforma systemu edukacji wprowadzona w Polsce w 2017 r. jest przedłużeniem doświadczeń edukacyjnych, które rozwijają wiedzę o nauczycielu.

Od wielu lat pedeutologia jest usamodzielniającym się działem pedagogiki, którego przedmiotem są zagadnienia dotyczące nauczycieli, jak osobowość nauczyciela, dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, kształcenie i doskonalenie nauczycieli, ich praca zawodowa. Jej nieustanny rozwój zaowocował wyodrębnieniem następujących kierunków badań pedeutologicznych: historyczno-porównawczego (kształcenie i dziejowy rozwój zawodu nauczyciela), psychologiczno-pedagogicznego (dotyczący badań nad osobowością, postawy, stosunki personalne), socjologiczno-pedagogicznego (dotyczy badań nad nauczycielstwem jako grupą społeczną; status, rola, funkcje nauczyciela w środowisku lokalnym), komparatystycznego (porównania z innymi krajami, tendencje rozwojowe), podejmujące problemy szczegółowe (dotyczące efektywności pracy).

Odwołując się do J. Szempruch, terminu „pedeutologia” na przełomie XIX i XX wieku użył po raz pierwszy włoski pedagog P. Eusebiotti, natomiast inspiratorami wyodrębnienia się tego działu nauki byli E. Claparede i E. Meumann.

Historyczny rozwój struktur oświatowych, autonomicznej, zawodowo ukonstytuowanej grupy ludzi wykonujących zadania kształcenia i wychowania, głębokie powiązania tych funkcji z procesami życia społecznego, gospodarczego i kulturowego spowodowały rozwój nowej gałęzi wiedzy traktującej o nauczycielu. Innym czynnikiem, który należy uwzględnić w koordynacji badań, są zainteresowania badawcze pracowników nauki (Szempruch 2013, 12–14).

4. Nauczyciel

H. Kwiatkowska przypomina, że definicja nauczyciela, jako przedstawiciela szczególnej dziedziny zawodowej, wydzieliła się dopiero na przełomie XVII i XVIII wieku, jednak konkretna filozofia nauki pedeutologicznej narodziła się w pierwszej połowie XX stulecia (Kwiatkowska 2008, 20). Podkreśla ona, że wraz ze wzrostem znaczenia edukacji dzieci i młodzieży zaczęto określać kryteria efektywności pracy nauczyciela i tworzyć różne ujęcia pedeutologii. Miały one pomóc w zdefiniowaniu idealnej osobowości nauczyciela. O cechach dobrego nauczyciela w ujęciu psychologicznym decydują cechy osobowościowe, a właściwie ich idealna struktura; w ujęciu technologicznym, ważne są kompetencje przesądzająca o sprawstwie działaniowym nauczyciela; w ujęciu humanistycznym liczy się indywidualność nauczyciela, jego niepowtarzalność; w ujęciu socjologicznym akcentują się role zawodową, jako strukturę oczekiwań w postaci norm i zasad działania nauczyciela; a w ujęciu pedagogiki krytycznej liczy się jego zaangażowanie.

Nauczyciele, nieodmiennie wobec reprezentantów różnych zawodów, przedstawiają indywidualny i właściwy tylko dla swojej profesji sposób komunikacji, poglądy, stanowisko, mają charakterystyczne zwyczaje i tym podobne.

Na przestrzeni ostatnich lat pochyłono się szczególnie właśnie nad tematem nauczycielskiego myślenia (*teacher thinking*). B. Śliwerski wyjaśnia, że pod tym pojęciem kryje się wiele składowych. Dotyczy to między innymi postawy nauczyciela wobec przekazywania dzieciom wiedzy, jakie metody uznają i kierują się nimi w prowadzeniu zajęć oraz o ich wizji doprowadzania nauczania do konkretnie wyznaczonych celów. Relacje między tymi wyznacznikami nazywa się nauczycielskim pojmowaniem nauczania. Ponadto bada się co nauczyciele sądzą odnośnie przeznaczenia swojego zawodu, czy uważają, że jest przydatny i potrzebny, jakie wiążą z nim oczekiwania, a także co myśleli na te tematy na początku swojej zawodowej ścieżki w odniesieniu do podejmowania odpowiedzialności za wyniki tej pracy. Nauczycielskie myślenie zawiera również nastawienie nauczycieli do pojawiających się wyzwań i wydawanych zaleceń od

dyrekcji, wspólnoty miejscowej, kontroli pedagogicznej czy rządzącym. Zalicza się do tej grupy czynników zaangażowanie jednostki do wszelkich wprowadzanych zmian, reform i założeń. W zależności od aktywności zawodowej danego nauczyciela można bardziej lub mniej zagłębić się w przedstawione wyżej problemy. Szczególnie skupiono uwagę na analizie efektywności pracy i rozumieniu własnej odpowiedzialności nauczyciela za osiągnięcia uczniów. Spory zasób informacji został również zgromadzony na temat postrzegania siebie podczas prowadzenia lekcji i umiejętność krytycznej oceny tej sytuacji, zauważenia pewnych własnych niedomagań oraz sensowność wprowadzanych metod w pracy dydaktycznych. Dzięki przedstawionym zależnościom można zagłębić się w temat samorefleksji praktyka edukacji. Nastawienie nauczyciela wobec swojego zawodu określa się jako znaczący czynnik jakości nauczania. Płeć nauczyciela, typ i poziom szkoły są czynnikami, które determinują spojrzenie na wykonywany zawód (Śliwerski 2006, 301–302).

5. Tożsamość nauczycielska

Na gruncie polskim do pierwszych prac wielostronnie omawiających problematykę nauczycielską można zaliczyć monografię G. Piramowicza pt. „Powinności nauczyciela w szkołach parafialnych”, wydaną w 1787, która oparta jest na doświadczeniu pedagogicznym i społecznym autora. Książka stanowi wykład metodyki wychowania i kształcenia oraz etyki zawodu nauczycielskiego. Jej autor opowiadał się za wychowaniem obywatelskim, patriotycznym, prakseologicznym i przygotowującym do życia (Magda-Adamowicz 2018, 29–30).

Przyjmuje się, że jednak dopiero praca J.W. Dawida zapoczątkowała naukowe spojrzenie na problemy nauczycielskie i w znacznym stopniu wpłynęła na dalsze kierunki badań. Nurt badań pedeutologicznych oparty był na założeniu, że czynności, należące do nauczyciela zależą od jego osobowości. Zespół cech psychofizycznych nauczyciela wychowawcy decyduje o przebiegu czynności zawodowych i efektach jego pracy zawodowej. Rozprawa Dawida zapoczątkowała także nurt refleksji nad problematyką osobowości nauczyciela. Sformułowane w pracy pytanie o jej istotę, o to, co sprawia, że jeden nauczyciel ma większy wpływ na wychowanka, inny zaś mniejszy, miało zasadnicze znaczenie dla dociekań podejmowanych przez późniejszych badaczy.

Zdaniem W. Okonia, pedeutologia powstała w wyniku potrzeby sprofesjonalizowania zawodu nauczyciela. Profesjonalizm – rozumiany jest przez autora, jako zawodowe uprawianie jakiejś specjalności – w odniesieniu do specjalności nauczyciela bywa rozpatrywany w kilku sferach: wiedzy i kompetencji,

potrzeb, emocji i wartości, świadomości kontaktu z drugim człowiekiem (Okoń 2007, 305).

Z pojęciem pedeutologii, czy szerzej: zawodu nauczycielskiego, wspominały W. Okoń wiąże jeszcze dwa terminy: deontologię nauczycielską, która oznacza subdyscyplinę pedagogiczną, zajmującą się powinnościami nauczyciela oraz aksjologię nauczycielską, która oznacza naukę o wartościach nauczycielskich (np. o etyce zawodu nauczyciela) (Okoń 2007, 305).

Na początku XX wieku badania pedeutologiczne koncentrowały się wokół ideału nauczyciela oraz zależnościami między cechami wrodzonymi a efektami kształcenia i wychowania. Jak pisze Cz. Banach, autorzy opracowań postulowali wiele cech, które powinien posiadać nauczyciel. W późniejszym okresie badano i analizowano zewnętrzne uwarunkowania postępowania nauczycieli. Myśl pedeutologiczna okresu międzywojennego łączy wartość zawodu nauczycielskiego z przykładem i osobistym jego wpływem, talentem pedagogicznym, misją i powołaniem, specjalnymi i wrodzonymi zdolnościami oraz trwałymi skłonnościami. Po II wojnie światowej w badaniach zawodu nauczycielskiego nastąpiło przesunięcie akcentu na badania nad cechami nauczyciela, jego zawodowa działalnością, umiejętnościami dydaktycznymi i organizacyjnymi. Głównym tematem badań stała się efektywność pracy dydaktycznej i wychowawczej (Banach 2006, 302).

Wiek XXI był nie tylko odkryciem dziecka, lecz także odkryciem nauczyciela. Składnikami kwalifikacji nauczycielskiej profesji, wyodrębnionymi dzięki rozwojowi pedeutologii są: kwalifikacje społeczno-moralne; zawodowe jako różne układy: umiejętności, wiedzy i motywacji; kwalifikacje fizyczne i zdrowotne. Dzięki temu współczesna pedeutologia powinna być wiedzą, nauką o nauczycielu i zawodzie nauczycielskim jako zbiorowości, a także pedagogiczno-psychologiczno-filozoficznej refleksji.

Za koniecznością profesjonalizacji zawodu nauczyciela przemawiają zdaniem H. Kwiatkowskiej argumenty poznawcze, dotyczące przekazu wiedzy, możliwości jej zrozumienia, ukształtowania umiejętności, utrwalenia i rozwoju zainteresowań, a także racje egzystencjalne, związane z kształtowaniem u uczniów pozytywnego stosunku do siebie, do ludzi i świata, zapobieganiem lękowi czy niskiemu poczuciu wartości. Składnikami nauczycielskiego profesjonalizmu są: świat myśli i sprawstwa, związany z przyswajaniem wiedzy i ćwiczeniem umiejętności, oraz świat uczuć i wartości – atrybutów świata humanistycznego (Kwiatkowska 2008, 24).

Z kolei T. Lewowicki pisze, że w rodzimej teorii pedagogicznej, a przede wszystkim pedeutologii – jako subdyscyplinie zajmującej się zagadnieniami

przygotowania do zawodu i wykonywania zawodu nauczycielskiego – ukształtowało się kilka podstawowych wyobrażeń o kształceniu nauczycieli (Lewowicki 2008, 14). Próba uporządkowania ogólnych koncepcji prowadzi go do wyróżnienia kilku podstawowych propozycji. Jako pierwszą wymienia koncepcję ogólnokształcącą. W jej zamyśle edukacja nauczycielska wiąże się z wyposażeniem kandydatów do zawodu w możliwie bogatą wiedzę ogólną. Nauczyciel powinien być w wyniku studiów człowiekiem wszechstronnie wykształconym, dysponującym rozległą wiedzą ogólną. Po drugie, za najważniejszy cel uznaje się ukształtowanie osobowości nauczyciela. Edukacja ma zatem nie tyle dawać wiedzę ogólną, ile umożliwiać rozwój zainteresowań, zdolności, motywacji. Nauczyciel powinien stawać się indywidualnością i co najważniejsze, wzorem osobowym. Tę wizję nauczycielskiej edukacji Nowicki określa mianem personalistycznej. Po trzecie, nauczyciela postrzega się jako osobę będącą specjalistą w jakimś zakresie wiedzy. W tej koncepcji najważniejsze jest kształcenie kierunkowe. Jest to koncepcja kształcenia specjalistycznego. Po czwarte, przygotowanie nauczyciela kojarzy się z wyposażeniem w sprawności metodyczne, umiejętności zawodowe potrzebne w codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą. Tę koncepcję nazywa się pragmatyczną. Jako piątą wymienia koncepcję progresywną. Eksponuje się w niej potrzebę przygotowania nauczycieli do pracy w zmieniających się warunkach, w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w sytuacji szybkiej dezaktualizacji wiedzy. Nauczyciela należy przygotować do dostrzegania, określania i rozwiązywania problemów. Po szóste, przywołuje się koncepcję łączącą elementy wszystkich poprzednich. To wyraz integracji teorii z określeniem idealnego modelu edukacyjnego. Koncepcję tę nazywa się wielostronną. Wybór wymienionych wyżej koncepcji kształcenia jest swoistym odzwierciedleniem wyobrażeń o standardach edukacji nauczycielskiej (Lewowicki 2008, 39–40).

6. Kompetencje

Wciąż dokonujące się w ostatnich latach w Polsce transformacje edukacyjne, generują w oczywisty sposób inne od dotychczasowych oczekiwania wobec kompetencji nauczycieli. Obecnie coraz wyraźniej, zauważa się potrzebę spojrzenia na pracę nauczyciela w sposób holistyczny. Tymczasem często spoglądamy na przedstawicieli tej grupy zawodowej, albo jedynie jak na pedagogów-psychologów, czy też tylko specjalistów w swojej dziedzinie, oczekując od nich umiejętności interpretowania szybko zmieniającego się świata. Aby sprostać tym oczekiwaniom oraz właściwie realizować proces dydaktyczno-wychowawczy, nauczyciel musi posiadać niezbędne kompetencje (Wasik-Kawala 2007, 87).

Do najważniejszych z nich zalicza się: wiedzę, umiejętności, predyspozycje. Aby przekazać pożądaną wiedzę uczniom nauczyciel musi ją najpierw nabyć. Wprowadzana reforma szkolnictwa skłania nauczycieli do korzystania z określonych rodzajów studiów, szkoleń i kursów. Już na samym początku należy wyjaśnić różnicę pomiędzy kwalifikacjami a kompetencjami. Kwalifikacje są dokumentami potwierdzającymi ukończenie studiów, kursów, szkoleń, a kompetencje to wiedza, umiejętności i dyspozycje.

Pojęcie to pojawiło się w języku psychologicznym i pedagogicznym w latach 80-tych minionego stulecia. Używano go w odniesieniu do sprawności i profesjonalizmu. Do ich istotnych cech, należy fakt, iż są one nabywane, czyli można je traktować jako rezultat procesu uczenia się oraz ich mierzalność, o ile wcześniej zostaną opracowane określone standardy.

Do Polski termin ten trafił z pedagogiki amerykańskiej, gdzie rozumie się je jako zasadniczy człon efektywności pracy nauczyciela (przede wszystkim tych techniczno-technologicznych) (Olejnik 2007, 177). Natomiast w polskim ujęciu zakres kompetencji jest bardziej złożony. Głównymi składnikami kompetencji są: umiejętności, niezbędna wiedza oraz cechy osobowościowe. W ujęciu lingwistycznym kompetencja rozumiana jest jako zakres uprawnień, wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności. Etymologicznie termin ten oznacza potencjał jednostki wyznaczający zdolność do efektywnego działania, związanego z określonym celem i zdobytą wiedzą.

W literaturze pedeutologicznej odnaleźć można wiele definicji kompetencji. W. Okoń, określa je jako zdolność do osobistej samorealizacji, podejmowania działań na określonych polach „pedagogicznego bycia” (Okoń 2007, 126). Wśród innych wyróżnić należy najczęściej cytowaną w literaturze przedmiotu, zaproponowaną przez M. Czerepaniak-Walczak. Autorka ujmuje ją jako szczególną właściwość, wyrażającą się w „demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętność adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby konsekwencji takiego właściwie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie”. Jest to więc dyspozycja wyuczona, uświadomiona, powtarzana i obserwowalna przez innych. Drugą grupę definicji stanowią te, które traktują kompetencje jako dyspozycje emocjonalno-normatywne, wyrażające pozytywny, akceptujący stosunek do określonego zadania, celu, sytuacji lub problemu, wyrażający się w gotowości i chęci do działania na rzecz jego realizacji, rozwiązania lub optymalizacji. Trzecia grupa to definicje kompleksowe, określające je jako dyspozycje złożoną. Kompetencjami nauczycielskimi nazywa się tu zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości, niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań”

(Czerepaniak-Walczak 1997, 88). Pewnego rodzaju wyszczególnienia wymaga również klasyfikacja kompetencji. M. Taraszkiewicz proponuje podział na trzy grupy: merytoryczne, dotyczące treści nauczanego przedmiotu; dydaktyczno-merytoryczne, dotyczące warsztatu nauczyciela, metod i treści nauczania oraz wychowawcze, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów. Podział ten uważa się za najbardziej uniwersalny oraz najbardziej zgodny z programem przedmiotowym realizowanym w czasie studiów (Taraszkiewicz, 2001, 12).

Inny układ zaproponował S. Dylak, który za kryterium podziału przyjął przydatność poszczególnych kompetencji w realizacji zadań edukacyjnych. Wśród nich wyodrębnił: bazowe (pozwalające przestrzegać określonych zasad etycznych, wynikających z rozwoju moralno-społecznego i intelektualnego), konieczne (umożliwiające skuteczne konstruktywne wypełnianie przez pedagoga swoich zadań, zdobywane w czasie przygotowywania się do zawodu) oraz pożądane (czyli te, które są pomocne w realizacji wykonywanego zawodu, a dzięki nim może się on stać osobą znaczącą dla swych podopiecznych) (Dylak 1995, 31).

Wychowywanie ludzi oraz kształtowanie w nich właściwej osobowości wymaga od nauczycieli stosowania nowych metod nauczania i wychowania oraz nowych umiejętności w przekazywaniu zarówno wiedzy jak i treści wychowawczych. Aby to zadanie wykonać właściwie nauczyciel musi mieć określony zakres kompetencji. Kompetencje te nauczyciel powinien zdobywać nie tylko poprzez odpowiednio zorganizowane formy nauczania ale uzyskiwać je również drogą samokształcenia indywidualnego. Proces samokształcenia powinien odbywać się w następujących obszarach: zagadnień przedmiotowych związanych ze specjalizacją nauczyciela, po drugie: dotyczyć teoretycznych problemów pedagogicznych i metodycznych, połączonych z doskonaleniem własnej działalności pedagogicznej, następnie obejmować problemy społeczne, polityczne i na końcu zagadnień szeroko rozumianej kultury (Ziółkowski 2016, 33).

7. Nowe popandemiczne wyzwania

Trwająca wciąż reforma systemu edukacji w Polsce stawia nauczycieli w obliczu nowych wyzwań. Bez wątplenia są nimi aktualizowanie wiedzy teoretycznej i włączenie jej w szersze bloki przedmiotowe. Dodatkowo ubogaca je umiejętność pozyskiwania lub doskonalenia umiejętności praktycznych. Konsekwencją zmiany myślenia o swojej pracy, będzie również akceptacja zmniejszenia się roli nauczyciela jako jedyne źródła wiedzy. Te nowe oczekiwania związane są z nową filozofią i koncepcją nauczania.

Coraz więcej nauczycieli zdaje sobie sprawę z roli jaką ogrywają zobowiązania do przyswojenia sobie nowych umiejętności. Są nimi: projektowanie własnej wizji szkoły, tworzenie własnych programów nauczania i programu rozwoju zawodowego, ewaluacji własnej pracy i umiejętności mierzenia jakości pracy szkoły. Wiąże się to z posiadaniem kompetencji diagnostycznych umożliwiających samodzielny wybór i ocena merytoryczną programów i podręczników. Dalszą konsekwencją powinna być umiejętność dokonywania analizy i oceny realizacji stawianych przed szkołą zadań.

Nieodzowna w pracy nauczyciela winna być umiejętność słuchania, empatii wiedza o komunikowaniu interpersonalnym. Istotne jest zatem dysponowanie kompetencjami komunikacyjnymi, a w szczególności ekspresyjne, wiążące się z postawą ciała, emisją głosu, umiejętnością kierowania grupą, rozwiązywania problemów itd. Wszystkie te sprawności wymagają udziału w wielu formach treningowo-warsztatowych.

Wśród nowych wyzwań ważne miejsce zajmują kompetencje współdziałania w dziedzinie diagnozowania sytuacji wychowawczych w szkole. W obliczu wielu nowych wyzwań (a tych ostatnie pandemiczne miesiące ukazały aż nadto), braku wsparcia ze strony rodziców uczniów, nauczyciele powinni wspólnie rozmawiać o trudnych sytuacjach, pomagać sobie wzajemnie, służąc sobie radą, doświadczeniem. Jest to szczególnie wymagane w relacjach starszych nauczycieli z młodszymi.

Nikogo już nie dziwi, że dostęp do nowoczesnych technik nauki, korzystania z bogactwa informacyjnego zawartego w sieci internetowej, wymaga od nauczycieli umiejętności posługiwania się technologią informacyjną i pracy z komputerem. Biegłość w tej dziedzinie jest już nie tyle normą, ile koniecznością! O profesjonalności nauczyciela świadczy krytyczne i twórcze wybieranie, gromadzenie i przetwarzanie zdobywanych wiadomości.

Ideą wielu pedeutologów jest takie przygotowanie nauczycieli, by byli oni kreatywnymi fachowcami nieustannie pracującymi nad sobą, wzbogacającymi swoją wiedzę i osobowość. Pomocnym ma być w tym doskonalenie w formie awansu zawodowego. Refleksyjny pedagog podnoszący swoje umiejętności i wiedzę musi być zatem wyposażony w kompetencje interpretacyjne.

W naszych rozważaniach nie można pominąć, ani zapomnieć o kompetencjach moralnych. Pedagog musi być bowiem świadomy własnego systemu wartości, zasad etycznych oraz odpowiedzialności jaka na nim spoczywa. Dojrzały emocjonalnie, wychowuje i uczy nie tylko przez to co potrafi wie, ale bardzo często przez to, kim jest.

Profesja nauczyciela wymaga nie tylko wiedzy i umiejętności, lecz także predyspozycji do pełnienia tej roli. Możliwości związane z pełnieniem roli zawodowej nauczyciela są wynikiem istniejącego systemu życia społecznego oraz makro-perspektywy tego systemu. Środowisko wychowawcze szkoły, cały system oświatowy jak również określone wzorce, normy kulturowe, polityczne i społeczne mają wpływ na życie szkoły. Określony system społeczny wyznacza wzory zachowań oraz zasady moralne, które są wdrażane dzieciom i młodzieży w procesie wychowania i nauczania. Zakłada się, że nauczyciel ma pośredniczącą rolę w tym procesie. W przypadku zawodu nauczyciela, kompetencje niezbędne w wykonywaniu tej profesji są ciągle niewystarczające w ciągłym rozwoju. Stąd szczególnie miejsce zajmuje świadomość i potrzeba samoedukacji nauczycieli.

W literaturze wyróżnia się m.in. następujące predyspozycje: talent i takt pedagogiczny, miłość dusz, transgraniczność postawy nauczyciela. Talent pedagogiczny jest wynikiem pracy nauczyciela nad sobą. Zadatki talentu ujawniają się w sferze naszej osobowości ale ich rozwijanie i kształtowanie jest kwestią indywidualnej pracy każdego z nas. Cechami które wzmacniają talent jest intuicja i takt. Miłość dusz jest tą cechą nauczycielstwa, która jest niezbędnym warunkiem funkcjonowania zgodnie z powołaniem i etyką zawodu. Pojęcie to wydaje się nie tracić na swoim znaczeniu. Transgraniczność postawy nauczyciela wiąże się z jego dążeniem i skłonnością do pogłębiania i poszerzania swojej wiedzy. Cecha ta skłania nauczyciela do podejmowania działań nieschematycznych i twórczych. Nauczyciel taki chce i potrafi nawiązać dialog wychowawczy nie tracąc nic ze swojego autorytetu (Juszczak 2006, 11).

8. Zakończenie

Przebieg procesu uczenia się oraz jego skuteczność od lat znajdują się w centrum zainteresowania pedagogów. Rola nauczyciela w organizowaniu aktywności uczniów jest nie do przecenienia. Powodzenie tych działań zależy jednak od wielu czynników, a zwłaszcza od sposobu kształcenia przyszłych nauczycieli.

Rozwój zawodowy każdego pracownika we współczesnym świecie dynamicznych zmian jest jednym z głównych warunków przetrwania i rozwoju organizacji. Doskonalenie zawodowe staje się obecnie ważne i coraz bardziej powszechne. O placówkach, w których jest ono mocno zaakcentowane mówi się, że są organizacjami uczącymi się. Taką organizacją jest właśnie szkoła. Ciągłe kształcenie kadry dydaktycznej (wykorzystujące zdobycze współczesnej pedeutologii) pozwala na wyposażenie nauczycieli w dodatkową wiedzę, umiejętności i kompetencje, które mają ważne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania

i rozwoju szkoły. Jest to również sposób na podnoszenie jakości pracy szkół. Wpływa on jednocześnie na efektywność edukacji.

W wyniku doskonalenia zawodowego zwiększa się kultura organizacyjna i pedagogiczna nauczycieli. Nauczyciel posiadający wysoki poziom kultury organizacyjnej potrafi lepiej organizować pracę uczniów, kierować procesem ich uczenia się i rozwojem osobowym, efektywniej wykorzystywać czas na lekcji, dzielić się wiedzą i umiejętnościami. Potrafi także sprawniej organizować własny warsztat pracy, konstruować programy kształcenia, projektować środki dydaktyczne i przeprowadzać ewaluację procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Doświadczenia zdalnego nauczania w czasie trwającej pandemii spowodowały, że wzrosło zapotrzebowanie na nauczycieli twórczych, odznaczających się inicjatywą, umiejętnościami myślenia i działania w skali całej szkoły.

STRESZCZENIE: Nauczyciel-pedagog musi wiedzieć kim jest człowiek-osoba, jaki jest sens ludzkiego życia, co niszczy w nas człowieczeństwo. Ma być wzorem postępowania, przeciwstawiania się pustce aksjologicznej, czy też kultowi bezkrytycznego myślenia. Czas trwającej epidemii, konieczność zdalnego nauczania uwidoczniły wiele edukacyjnych obszarów, które wymagają ponownej refleksji nad nauczycielską tożsamością i nauczycielskimi kompetencjami.

Niniejszy artykuł to próba ukazania roli współczesnej pedeutologii jako dyscypliny służącej holistycznemu rozwojowi nauczycieli. Składa się on z następujących części: wprowadzenia w tematykę; dalej definicji pojęć: pedeutologia i nauczyciel; następnie opisu nauczycielskiej tożsamości oraz teoretycznego opisu kompetencji nauczyciela; w ostatniej części podjęto próbę wskazania popandemicznych wyzwań stojących przed nauczycielami.

SŁOWA KLUCZOWE: pedeutologia, nauczyciel, tożsamość nauczyciela, kompetencje, pandemia

Bibliografia

- Banach, Czesław. 2005. Pedeutologia. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. IV P, red. Tadeusz. Pilch, Warszawa. Wydawnictwo Akademickie Żak, 301–306.
- Czerepaniak-Walczak, Maria. 1995. *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin.
- Dawid, Jan Władysław. 1912. *O duszy nauczycielstwa*, Kraków.
- Dylak, Stanisław. 1995. *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiatkowska, Henryka. 2018. *Pedeutologia*, Warszawa. Wydawnictw Akademickie i Profesjonalne.

- Lewowicki, Tadeusz. 2008. *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa. Wydawnictwo PIB.
- Madalińska-Michalak, Joanna. Górska, Renata. 2012. *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa. Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Magda-Adamowicz, Marzena. 2018. *Rozwój polskiej myśli pedeutologicznej*, Przegląd Historyczno-Oświatowy. 1–2(2018). 29–44.
- Okoń, Wincenty. 2007, Kompetencje. W: Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa 305.
- Olejniak, Piotr. 2007. Kompetencje nauczyciela – oczekiwania a rzeczywistość. W: Zdzisław Bartkiewicz, Marzena. Kowaluk, Małgorzata. Samujło red. *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 177–83.
- Pankowska, Danuta. 2016. *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, XXXV, z. 3, 187–209.
- Szempruch, Jolanta. 2013, *Pedeutologia*, Studium teoretyczno-pragmatyczne, Kraków. Wydawnictwo Impuls.
- Śliwerski, Bogusław. 2006. *Pedagogika*. Podręcznik akademicki, Tom 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Taraszkiewicz, Małgorzata. 2001. *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań. Wydawnictwo Nowa Era.
- Wosik-Kawala, Danuta. 2007. Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość. W: Zdzisław Bartkiewicz, Marzena. Kowaluk, Małgorzata. Samujło red. *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 87–98.
- Ziółkowski, Przemysław. 2016. *Pedeutologia – zarys problematyki*, Bydgoszcz. Wydawnictwo Uczelniane WSG.
- Żegnałek, Kazimierz. 2008. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Warszawa. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

Олена Антонова

ORCID ID: 0000-0002-3240-6297

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

ROZWÓJ KREATYWNOŚCI PRZYSZŁEGO NAUCZYCIELA SZKOŁY
PODSTAWOWEJ W PROCESIE PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO

THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER CREATIVITY DEVELOPMENT
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

1. Постановка проблеми

Сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України, актуалізують проблему якості освіти та підготовки вчителя до професійної діяльності в нових умовах. Основні пріоритети розвитку освіти в Україні визначено загальнодержавними документами (Закон України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Стратегія інноваційного розвитку в Україні 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів», Концепція «Нова школа»). Відповідно до Концепції «Нова школа» в Україні розпочато реформування початкової і середньої освіти, що зумовлює необхідність перебудови освітнього процесу й у закладах вищої педагогічної освіти з урахуванням основних її положень. В контексті цієї концепції важливими показниками готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності стають його компетентність та креативність, адже ще В. Сухомлинський наголошував, що тільки творчий учитель здатен запалити в учнях жагу пізнання. Діяльність вчителя, яка вже за своєю

суттю є творчою, значною мірою визначається різноманітністю, складністю і делікатністю її предмета – людської особистості, що формується. Неповторними є діти, умови, особистість самого вчителя, а тому будь-яке педагогічне рішення зумовлюється цими завжди нестандартними чинниками. Саме тому це неодмінно передбачає творчий підхід, тому кожному педагогові необхідно розвивати креативність, яка є основним показником його професійної компетентності. Вагомого значення набуває науково-педагогічне розв'язання проблеми розвитку креативності майбутнього вчителя під час його професійної підготовки.

2. Аналіз останніх досліджень

Термін «креативність» у педагогіці та психології набув поширення на Заході у 60-ті роки ХХ ст. після публікацій робіт Дж. Гілфорда (Guilford, 1968), завдяки яким фактично зародилася сучасна психологія креативності. Досліджуючи інтелектуальні здібності людини, структуру її інтелекту, Дж. Гілфорд виділив два базові типи мислення: дивергентний і конвергентний. Конвергентне мислення – логічне, послідовне, спрямоване на аналіз всіх наявних способів розв'язання задачі, з тим, щоб вибрати з них єдиний правильний. Конвергентне мислення лежить в основі інтелекту. Дивергентне мислення одночасно діє у багатьох напрямках й спрямоване на те, щоб генерувати безліч різних варіантів розв'язання задачі. Це альтернативне, алогічне мислення, що виявляється у процесі розв'язання завдань, що припускають існування безлічі правильних відповідей. Дивергентний тип мислення Дж. Гілфорд пов'язав із продукуванням багатьох рішень проблемної ситуації на основі однозначних вихідних даних, вважаючи, що саме він є «серцевиною», «ядром» креативності.

За Дж. Гілфордом, дивергентне мислення характеризується такими особливостями: *легкість і продуктивність* – тобто наскільки швидко індивід може створювати певні продукти творчості (ідеї, думки, об'єкти тощо); *гнучкість* – здатність швидко переключатися з однієї проблеми на іншу або об'єднувати їх; *оригінальність* – своєрідність мислення, незвичний підхід до проблеми, її нове вирішення; *точність (відповідність)* – стрункість розумових операцій щодо тієї чи іншої проблеми, вибір рішення, адекватного поставленій меті. Згодом Дж. Гілфордом зроблено висновок про шість основних параметрів креативності: виявлення й формулювання проблем; генерування великої кількості ідей (продуктивність); продукування найрізноманітніших думок (гнучкість);

здатність відповідати на подразники нестандартним способом (оригінальність); вдосконалення об'єкту сприймання, додаючи певні деталі; розв'язання проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

До компонентів творчого мислення дослідник та його послідовники віднесли: здатність до аналізу, синтезу, порівняння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичність мислення та здатність знаходити протиріччя, прогнозування можливого розвитку, здатність багатоекранно бачити будь-яку систему або об'єкт в аспекті минулого, теперішнього, майбутнього, будувати алгоритм дій, генерувати нові ідеї і вирішувати їх у образно-графічній формі (Павлюк Р.О., 2007).

Дослідженням проблем продуктивного мислення у західноєвропейській та американській психології займалися Дж. Гілфорд, В. Келлер, Н. Майер, П.Е. Торранс, В. Франкл, Е. Фром та ін., у вітчизняній психології цей напрям представлений у працях О. Брушлинського, З. Калмикової, Б. Кедрова, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та багатьох інших. За сучасних умов поняття «креативність» активно використовується в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, М. Лещенко, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко та ін.). Однак у сучасній психології й педагогіці не існує єдиної структури або моделі креативності, проте в усіх моделях акцентується увага на важливості особистісних рис. Наголошується, що провідну роль у креативності відіграє *мотивація* (Т. Амабайл, Д. Треффінджер, К. Урбан); необхідною умовою створення позитивного емоційного фону є *середовище*, в якому панує креативний клімат (Д. Треффінджер); продукт креативного процесу повинен відрізнятися *оригінальністю, свідомістю, виразністю й економією* (П. Джексон, А. Кестлер, С. Мессик); креативні досягнення неможливі без специфічних знань з проблеми креативності (Т. Амабайл) і володіння методами й прийомами генерування й аналізу ідей (Д. Треффінджер, К. Урбан).

Останнім часом все частіше поняття «креативність» використовується поряд із поняттям «творчі здібності». Аналога в російській та українській мовах цьому терміну немає. У прямому перекладі російською мовою креативність означає «творческость». Цей термін набув у вітчизняній психології значного поширення, майже витіснивши словосполучення, що існувало раніше, – «творчі здібності». Ці поняття на перший погляд здаються синонімічними, що викликає сумніви у доцільності введення іншомовного терміну. Однак креативність правильніше визначати не стільки

як певну творчу здібність або їх сукупність, скільки як здатність до творчості. Отже, ці поняття хоча і дуже близькі, проте не ідентичні.

Незважаючи на різноманітність визначень креативності як здатності породжувати оригінальні ідеї; відмовлятися від стереотипних способів мислення; здібності до постановки гіпотез; до породження нових комбінацій тощо її сумарна характеристика полягає в тому, що креативність – це здатність створювати щось нове, оригінальне.

Цікавою вважаємо думку професора І. Мілославського (Мілославський, 2013), який зазначає, що словом «креативний» називається не будь-яка творчість, а лише та, що не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату. Поняття «творчий» характеризується своїм вихідним значенням, що не розрізняє діяльність результативну і, навпаки, безрезультатну. Створення нового продукту вимагає не лише творчої, але і одноманітною, рутинною, нудної роботи. Таким чином, поняття «креативність» позначає різну, але обов'язково творчу діяльність, роботу на результат заради створення кінцевого продукту.

Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він має вміння генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних педагогічних ситуацій і задач, тобто володіти креативністю мислення. Ще В. Сухомлинський говорив, що немає людей більш допитливих, більш одержимих думками про творчість, як учителі. Педагогічна діяльність, яка є сплавом науки і мистецтва, за своїми компонентами передбачає творчість. А тому вчитель, безумовно, має бути креативною особистістю: високо компетентною, працездатною, вольовою, активною, комунікабельною, динамічною, впевненою в собі. І, що дуже важливо, здатною реалізовувати творчі ідеї у своїй професійній діяльності. А для цього, як зазначав І. Зязюн (1997), не можна чекати закінчення вищого педагогічного закладу освіти, щоб потім у практичній діяльності стати майстром, креативним педагогом. Потрібно саме у студентські роки набувати професіоналізму. Потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, зокрема креативності. Тому поняття педагогічної освіти означає не лише засвоєння знань, а й розвиток здібностей, формування професійних якостей і вмінь, що допоможуть налаштувати особистість як інструмент педагогічного впливу на взаємодію з дітьми, батьками, колегами. Така система навчання складна і навчальними планами не завжди передбачена, проте нині це найактуальніше завдання педагогічного ЗВО.

Мета нашого дослідження – вивчення рівня сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи в умовах модернізації магістерської підготовки.

3. Виклад основного матеріалу

Дослідженню педагогічної творчості та особливостям підготовки до неї майбутніх учителів надається належна увага у працях В. Кан-Каліка, Н. Кічук, М. Лещенко, С. Сисоевої, Л. Хомич та ін. Так, зокрема, С. Сисоевою (2006) виділяються такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисливість; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я»; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури (Сисоева, 2006). Розроблений дослідницею перелік ознак педагогічної креативності можна використовувати для проведення їх оцінювання і самооцінювання майбутніми вчителями і вчителями-практиками, а також для розроблення на цій основі програми самовдосконалення.

Отже, *педагогічна креативність* передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується низкою параметрів: швидкість (продуктивність) і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість. Під швидкістю (продуктивністю) думки розуміють кількість ідей, яка виникає за одиницю часу. Протилежна якість – малопродуктивність. Гнучкість думки характеризує здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати і в іншому. Це добре розвинута навичка перенесення (транспозиції). Вона забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ, що вивчаються, до іншого, долати фіксованість методів вирішення, своєчасно відмовлятися від недосконалої гіпотези, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів. Протилежна якість – інертність.

Оригінальність визначає здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень. Вона пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних під час послідовного логічного аналізу. Протилежна якість – традиційність. Допитливість розуміється як здатність дивуватися; відкритість та інтерес до усього нового. Протилежна якість – байдужість. Сміливість передбачає здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією. Протилежна якість – поміркованість.

На основі аналізу відповідної наукової літератури нами обґрунтовано основні параметри, які характеризують педагогічну креативність:

- *здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності* (креативність): швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу); здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності); відчуття витонченості ідеї; здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового; здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією; здатність до гнучкого образного мислення, яке може проявлятися у конструюванні нової оригінальної наочності; гнучкість словесного мислення, яскраве образне мовлення, вміння «запалити» учнів своєю розповіддю; вибірковість до пізнання нового; пошуково-перетворюючий стиль мислення; творча фантазія, розвинене уявлення; проблемне бачення ситуації; здатність «порушувати спокій»; здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність; прагнення до винаходів, творчості; інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації; здатність самостійно приймати рішення; здатність швидко переключати увагу;
- *здатність постійно розвивати творчий педагогічний досвід, компетентність*: бажання підвищувати професійну компетентність, отримувати нові знання, розвивати відповідні вміння, навички педагогічної діяльності; здатність швидко знаходити, набувати у творчих пошуках нові знання, розширювати свій професійний кругозір; вміння цілеспрямовано вивчати питання або проблеми, пов'язані із педагогічною діяльністю; почуття задоволення від

збагачення досвіду педагогічної діяльності і водночас – творчого невдоволення рівнем досягнень як умова подальшого зростання професійної компетентності;

- *здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності*: стійка потреба у систематичному збагаченні досвіду педагогічної діяльності; здатність до самостійного формування глибоких і систематичних знань у процесі вирішення ключових навчальних та виховних проблем; уміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності на основі визначення мети й побудови відповідної до неї програми; здатність мобілізувати власний досвід, або швидко набувати додаткової компетентності з метою розв'язання важливої та складної педагогічної проблеми; почуття відповідальності при виконанні творчих професійних завдань.

З урахуванням цих параметрів нами було проведено педагогічний експеримент з метою розвитку педагогічної креативності у майбутніх учителів початкової школи, в якому взяли участь здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти. Дослідження здійснювалося упродовж 2017–2020 рр. Йому передувало розроблення нових освітньо-професійних програм, орієнтованих передусім на підготовку вчителя до діяльності в умовах реформування початкової школи.

З 2017 р. *зміст підготовки* майбутніх учителів початкової школи в Україні характеризується змінами, пов'язаними з реалізацією Концепції «Нова українська школа». Зміни в системі початкової і загальної освіти безпосередньо вплинули і на систему підготовки як практикуючих педагогічних працівників, так і майбутніх учителів, які наразі навчаються у закладах вищої освіти. Йдеться про підготовку вмотивованого, активного, креативного, критично мислячого учителя, готового до змін і педагогічних інновацій.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка зміст підготовки майбутнього вчителя початкової школи за останні роки набув суттєвих змін. Відповідно до концептуальних засад Нової школи до змісту підготовки магістрів педагогіки було включено низку сучасних предметів, зокрема й спрямованих на розвиток креативності майбутнього вчителя: «Основи педагогічної творчості», «Розвиток креативного потенціалу учнів початкової школи», «Педагогіка партнерства у Новій українській школі» та ін. Так, курс «Основи педагогічної творчості» спрямований на розв'язання низки завдань професійної підготовки фахівців

вищої кваліфікації, зокрема: опанування системою знань про педагогічну творчість, логіку, основні елементи, етапи, методи формування творчої особистості вчителя та учнів. Метою вивчення курсу є розкриття закономірностей і специфіки творчої педагогічної діяльності вчителя, методики та технології організації творчої діяльності учнів в освітньому процесі, формування у студентів цілісної системи знань про творчість вчителя та учнів. Зміст курсу зосереджено на таких аспектах, як і сутність, специфіка та особливості педагогічної творчості, а також ознайомлення студентів із сутністю, ознаками, технологіями розвитку креативності особистості. Майбутні вчителі зіставляють класифікації та типології творчих особистостей, аналізують їх характерологічні особливості, вивчають сутність та ознаки креативності, дивергентного мислення як її основи, співвідносять поняття «креативність» та «інтелект», визначають умови перетворення діяльності педагога на творчу тощо.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Технології розвитку обдарованої особистості» є теорія і методика навчання обдарованої особистості; процеси та механізми становлення особистості як індивідуальності у житті, діяльності, спілкуванні, що забезпечують найбільш оптимальні способи її самореалізації у житті, конструктивну, компетентну, високо професійну реалізацію діяльності у якості її суб'єкта. Метою вивчення курсу «Технології розвитку обдарованої особистості» є підготовка вчителя початкової школи, який глибоко володіє теоретичними знаннями щодо проблеми обдарованості та може реалізувати їх у практичній діяльності. Основними завданнями вивчення цієї навчальної дисципліни є: ознайомлення студентів з основними підходами до розуміння сутності та природи обдарованості; оволодіння теоретичними ідеями щодо різноманітності моделей, сфер та видів обдарованості; озброєння фахівців системою критеріїв ідентифікації видів та ознак обдарованості дитини різних вікових періодів; оволодіння майбутніми вчителями новітніми технологіями, спрямованими на виявлення, ідентифікацію та розвиток різних видів обдарованості.

Важливого значення у реалізації змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи та розвитку їх педагогічної креативності набувають *новітні технології навчання*. Так, достатньо ефективними виявилися такі: case-study, перевернутий клас, ментальні карти, методики розвитку креативності SCAMPER, «Bus, Bed, Bath», технології STEM-освіти та ін.

Однією з перспективних технологій навчання є *кейс-стаді*, що сприяє розвитку у студентів самостійності мислення, поєднує теорію і прак-

тику, сприяє розвитку критичної рефлексії, кращому розумінню теорії, вчить розв'язувати проблеми і практично їх аналізувати. Кейс-стаді у підготовці майбутнього вчителя початкової школи використовує опис (демонстрацію) та аналіз реальних педагогічних ситуацій з метою формування у студентів певного досвіду вирішення проблем у професійно-педагогічній діяльності. Вони аналізують запропоновану педагогічну ситуацію (відтворену на друкованих чи комп'ютерних носіях, представлену у вигляді драматизації або відео), визначають сутність проблеми, пропонують можливі рішення й обирають найпродуктивніші. Кейси базуються на реальному фактичному матеріалі або ж наближені до реальної ситуації.

Дедалі більшої популярності набуває мультимедійне подання кейсів, що дозволяє поєднувати як текстову інформацію, так і відеозображення. Відеокейс дозволяє «перенести» студентів безпосередньо до запропонованих умов шкільного уроку, реалізуючи при цьому кілька функцій: демонстрація реальної ситуації, її методична ілюстрація, варіант поведінки вчителя, який можна проаналізувати з метою здобуття найкращих результатів. Використання відеокейсу на занятті дозволяє: занурити учасників навчання в реальну проблемну ситуацію, яка є типовою для майбутньої професійної діяльності; підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу за рахунок застосування активних методів навчання та візуалізації проблемної ситуації; легко адаптувати практичні ситуації до наявних програм навчання за рахунок конкретності й стислості відеокейсів; виробляти практичні навички безпосередньо в навчальній аудиторії; обґрунтовувати різні теоретичні концепції для вироблення рішення проблемної ситуації, оскільки відеокейс не містить готового рішення чи відповідей на поставлені запитання; перенести акцент з передавання готових знань на вироблення конкретних навичок та компетенцій, зробити заняття ненудним для його учасників, оскільки воно вміщує ігрові процедури.

Методика «Перевернутий клас» ґрунтується на прийнятті положення про те, що основне засвоєння нового матеріалу школярами відбувається вдома, а робота у класі зосереджується на виконанні вправ, додаткових завдань, проведенні лабораторних і практичних досліджень, індивідуальних консультацій тощо. Як показало експериментальне впровадження технології «перевернутого класу», мотивація студентів до оволодіння новим матеріалом підвищується, адже засвоєння значної частини навчальної інформації відбувається вдома, а на заняттях в аудиторії при

співпраці з викладачем майбутні вчителі обмінюються своїми знаннями, створюючи при цьому «дискусійне поле». Нова роль вчителя у процесі використання запропонованої технології полягає в організації процесу колективного розв'язання навчальних проблем у класі. Учитель виступає в ролі наставника учнів, координатора пізнавальної діяльності; забезпечує активізацію навчальної діяльності в позаурочний час; здійснює індивідуальний підхід за рахунок вивільнення часу на уроці; підвищує свій рівень ІКТ-компетентностей; вирішує проблему «дефіциту часу» на уроці. Учні ж мають можливість навчатися в позаурочний час у власному темпі; їм доступні якісні електронні освітні ресурси; відбувається розвиток їх ІКТ-компетентностей, навичок самоосвіти, використання гаджетів як інструменту навчання; вони вчаться працювати в команді.

Методика розвитку креативності SCAMPER передбачає поетапний перелік змін, які можна здійснити в роботі над певним об'єктом. В її основу покладено спостереження, що «все нове – це гарно модифіковане відоме». Реалізація методики полягає в тому, щоб послідовно відповісти на запитання про модифікацію поставленого завдання: Substitute – замінити щось, наприклад, компоненти, матеріали; Combine – комбінувати, наприклад, з іншими навчальними предметами; Adapt – додати щось, наприклад, нові елементи (методики, вправи); Modify – модифікувати, наприклад, змінити форму проведення; Put to Other Uses – застосувати для чогось іншого, на іншому уроці; Eliminate – видалити частину, спростити до основного; Reverse – поміняти місцями, перевернути, знайти застосування в чомусь протилежному (наприклад, провести спочатку урок образотворчого мистецтва, на якому кожен учень щось малює – на уроці математики учні складають задачі за своїми малюнками – після цього сусід по парті складає задачу, користуючись вашим малюнком).

Сутність *методики «Bus, Bed, Bath»* полягає в тому, що вдалі ідеї можуть виникнути у людини в будь-якому місці (в транспорті, в ванній і т. д.) і в будь-який час. Головне завдання – не заважати цьому процесу, а «дати думкам вийти на поверхню». Щоб вдало застосовувати цей метод, не потрібно намагатися терміново придумати рішення будь-якої проблеми в даному місці в даний момент. Необхідно діяти в певній послідовності: зануритися у проблему – визначити проблему – відійти від вирішення проблеми – повернутися до проблеми – зафіксувати ідею та обробити її. Метод дозволяє відкласти прийняття остаточного рішення на майбутнє, підключає підсвідомість до роботи над завданням, дає можливість через певний час повернутися до проблеми з нових позицій,

допомагає здійсненню поставлених цілей. Принцип психологічного дистанціювання дозволяє значно ефективніше генерувати ідеї, витрачаючи при цьому менше зусиль. Досить ефективно спрацьовує у поєднанні із кейсовою методикою

Методика застосування *ментальних карт (або інтелект-карт)* заснована на положенні про те, що лінійне подання інформації у вигляді тексту не повною мірою використовує можливості нашого мозку, оскільки працює лише його ліва півкуля. Однак інформація запам'ятовується тим краще, чим більший обсяг кори головного мозку підключається до її сприйняття. Студентам пропонується написати в центрі листа ключове поняття, а всі асоціації, які треба запам'ятати, писати на гілках, що йдуть від головного слова. Ідеї можна також малювати. Створення такої карти допомагає придумувати нові асоціації, образ карти набагато краще запам'ятовується. При роботі з картами додатково включається кора правої півкулі головного мозку, що відповідає за сприйняття наочних і кольорових образів і творчу діяльність. Завдяки цьому візуалізована інформація сприймається набагато швидше і пам'ятається довше.

4. Аналіз результатів експериментальної роботи

Якісний аналіз результатів застосування експериментальної методики розвитку педагогічної креативності у майбутніх учителів здійснювався на основі застосування відносних частот в оцінці сформованості певного показника креативності.

Педагогічна креативність являє собою комплекс якостей, наявність і ступінь розвитку яких дозволяє студенту творчо підходити до педагогічної діяльності. Показники педагогічної креативності та динаміка їх розвитку у студентів експериментальних груп представлені у таблиці 1 та на рис. 1.

Таблиця 1. Показники педагогічної креативності та динаміка їх розвитку у студентів експериментальних груп

№/п	Педагогічна креативність	ЕГ		КГ		Різниця у частотах (після експер.)
		Початок експер.	Кінець експер.	Початок експер.	Кінець експер.	
1.	Інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації	0,7	0,96	0,72	0,79	0,17
2.	Творча фантазія, розвинене уявлення	0,74	0,95	0,7	0,75	0,20
3.	Прагнення до винаходів, творчості	0,74	0,94	0,71	0,76	0,18
4.	Здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового	0,77	0,92	0,75	0,77	0,15
5.	Здатність самостійно приймати рішення	0,77	0,9	0,74	0,8	0,1
6.	Здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність	0,73	0,87	0,7	0,72	0,15
7.	Здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності)	0,57	0,87	0,6	0,65	0,22
8.	Швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу)	0,62	0,85	0,65	0,71	0,14
9.	Здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією	0,62	0,85	0,58	0,68	0,17
10.	Проблемне бачення ситуації	0,54	0,85	0,58	0,65	0,2
11.	Здатність швидко переключати увагу	0,75	0,84	0,7	0,75	0,09
12.	Здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу	0,65	0,83	0,6	0,66	0,17
13.	Пошуково-перетворюючий стиль мислення	0,52	0,83	0,56	0,6	0,23
14.	Вибірковість до пізнання нового	0,65	0,77	0,6	0,64	0,13
15.	Здатність «порушувати спокій»	0,6	0,76	0,64	0,6	0,16

Аналіз динаміки розвитку показників креативності у студентів експериментальних груп свідчить про зростання рівня їх розвитку у більшості майбутніх учителів, які навчалися за експериментальною методикою. Крім того, спостерігається тенденція до вирівнювання рівня розвитку всіх показників.

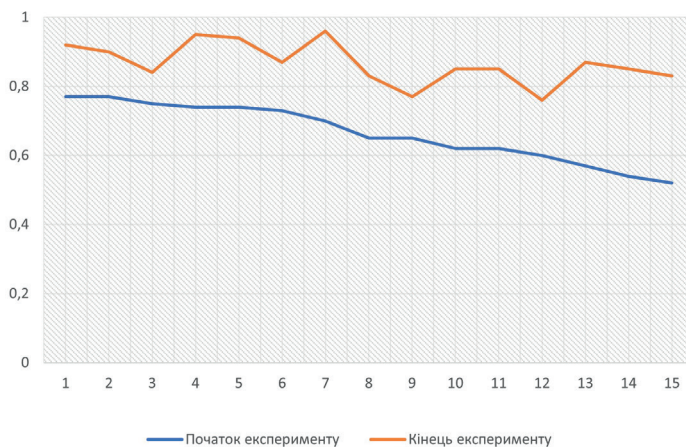


Рис. 1. Тенденція до зростання та вирівнювання показників педагогічної креативності у студентів експериментальних груп

На початку експерименту домінували такі показники як відкритість та інтерес до всього нового, зокрема навчання (0,77), здатність самостійно приймати рішення (0,77), здатність швидко переключати увагу (0,75), творча фантазія, розвинене уявлення (0,74), прагнення до творчості (0,74), здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність (0,73). Інші показники педагогічної креативності не набули високого рівня розвитку.

Наприкінці експерименту набули розвитку такі якості, як інтерес до імпровізації (0,96), що зумовлено активним використанням рольових та ділових ігор на практичних заняттях, творча фантазія, розвинене уявлення (0,95), прагнення до творчості (0,94), відкритість та інтерес до всього нового (0,92), здатність самостійно приймати рішення (0,9), здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність (0,87), здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності) (0,87). Тобто набули позитивної динаміки ті показники, які знаходилися на початку експерименту на достатньому рівні розвитку. Крім того студенти зазначають, що збільшилася швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу) (0,85),

удосконалилася здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією (0,85), розвинулося проблемне бачення ситуації (0,85), поліпшилася здатність швидко переключати увагу (0,84) та швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з одної ідеї на іншу (0,83), сформувався пошуково-перетворюючий стиль мислення (0,83).

У контрольних групах зміни розвитку педагогічної креативності відбулися на незначному рівні.

Достовірність висновків перевірялася на основі використання *t* критерію Стьюдента.

Сформулюємо гіпотези.

H_0 : кількість студентів експериментальної групи, у яких показники педагогічної креативності після проведення формувального експерименту не більше ніж у контрольній.

H_1 : кількість студентів експериментальної групи, у яких показники педагогічної креативності після проведення формувального експерименту більше ніж у контрольній.

Перевіримо показники здатності до швидкого переключення уваги, оскільки різниця у частотах після експерименту в ЕГ та КГ найменша саме за цим показником.

1. Обчислюємо середню квадратичну помилку долі S_p за формулою:

$$S_p = \sqrt{\frac{p \cdot (1-p)}{n}}$$

де p – доля, n – об'єм вибірки.

Маємо: $p_e = 0,84$, $p_k = 0,75$, $n_e = 516$, $n_k = 514$.

$$S_{pe} = \sqrt{\frac{0,84 \cdot (1-0,84)}{516}} = 0,016 \quad S_{pk} = \sqrt{\frac{0,75 \cdot (1-0,75)}{514}} = 0,019$$

2. Обчислюємо середню помилку різниці долей двох вибірок:

$$S_{pe - pk} = \sqrt{S_{pe}^2 + S_{pk}^2} = \sqrt{(0,016)^2 + (0,019)^2} = 0,025$$

3. Обчислюємо експериментальне критичне відхилення за формулою:

$$текст. = \frac{pe - pk}{S_{pe - pk}} = \frac{0,84 - 0,75}{0,025} = 3,6$$

4. За таблицею t критерію Стьюдента $t_k = 3,29$ при $p = 0,001$.

$3,29 < 3,6$, тобто $t_{\text{темп}} < t_k$.

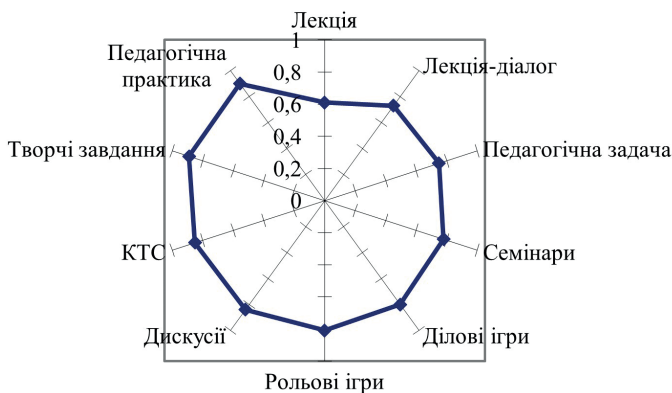
Отже, H_0 відхиляється, приймається H_1 .

Гіпотеза щодо значущості відмінностей в оцінці показника педагогічної креативності в експериментальній та контрольній групах після формульованого етапу експерименту перевірялося нами для найменшої із одержаних різниць відносних частот. Оскільки всі інші різниці частот більші за 0,1, то відмінності в їх оцінці тим більше будуть значущими на рівні $p = 0,001$.

Аналіз результативності застосованих методик розвитку креативності передбачав оцінювання ефективності застосованих форм, методів та засобів навчання. Студентам було запропоновано визначитися, які саме організаційні форми та методи виявилися найбільш результативними щодо розвитку їх педагогічної креативності. Серед найбільш важливих були названі лекції-візуалізації, кейс-стаді, виготовлення наочності (у тому числі за допомогою презентаційної комп'ютерної програми Microsoft Office PowerPoint 2003–2007) з демонстрацією її застосування для досягнення відповідних цілей, творчі звіти (0,85–0,89); захист рефератів, конкурси педагогічних ідей (0,85); лекції-інсценізації, різноманітні тренінги, методики розвитку креативності, ділові та рольові ігри, мікрОВикладання фрагментів уроків, моделювання виховних проектів (0,8 – 0,81); розв'язування педагогічних задач (0,75); лекції-діалоги (0,73) тощо.

Результати рейтингового оцінювання студентами названих форм організації навчання наведено у діаграмі 1.

Діаграма 1 Ефективність форм та методів навчання в оцінці студентів експериментальних груп



Відзначимо, що студенти різних рівнів по-різному оцінюють ефективність тих чи інших видів роботи. Так, студенти високого рівня серед найбільш ефективних форм та методів навчальної діяльності виділяють виконання творчих завдань (0,94), діяльність під час педагогічної практики (0,93) та роботу за методикою КТС (0,91). Студенти ж низького рівня надають перевагу репродуктивним видам діяльності, зокрема традиційному семінарському заняттю (0,89).

5. Висновки

На основі розроблених нами показників проявів педагогічної креативності студенти експериментальних на контрольних груп були поділені нами на три рівні: високий (творчий), достатній (конструктивний), початковий (репродуктивний). На початку експериментальної роботи кількість студентів творчого рівня становила – 18%, конструктивного – 48%, репродуктивного – 34%. По закінченні експериментальної роботи кількість студентів за рівнями змінилася таким чином: творчий – 37%, конструктивний – 43%, репродуктивний – 20%.

Організація навчальної діяльності на основі запропонованої методики сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, стимулює інтерес до навчальних занять; розвиває ініціативу, творчий потенціал; допомагає створити установку на творчу професійну діяльність, на постійний пошук. 80% студентів оцінюють вплив експериментальної методики на розвиток їх творчих здібностей як високий і дуже високий, і лише 20% респондентів вважають його посереднім. Однак жоден із опитаних студентів не зазначив, що навчання у ЗВО зовсім не вплинуло на розвиток його здібностей і становлення як майбутнього педагога.

АНОТАЦІЯ: На основі аналізу стану реформування початкової школи в Україні зроблено висновок про необхідність розвитку креативності майбутнього вчителя під час його професійної підготовки. Визначено сутність поняття «креативність» як здатності особистості створювати щось нове, оригінальне. Розроблено структуру педагогічної креативності та визначено основні параметри її оцінювання (швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість). Проаналізовано зміст підготовки майбутнього вчителя початкової школи на другому (магістерському) рівні, визначено напрями його модернізації шляхом введення предметів, спрямованих на розвиток його педагогічної креативності («Основи педагогічної творчості», «Розвиток креативного потенціалу учнів початкової

школи», «Технології розвитку обдарованої особистості»). Запропоновано технології навчання, які сприяють розвитку креативності майбутнього вчителя (case-study, перевернутий клас, ментальні карти, методики розвитку креативності SCAMPER, «Bus, Bed, Bath», технології STEM-освіти тощо). Шляхом проведення педагогічного експерименту підтверджено ефективність розробленої методики.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: креативність, педагогічна креативність, case-study, перевернутий клас, ментальні карти, методики розвитку креативності

ABSTRACT: On the basis of the analysis of the current state of primary school reform in Ukraine a conclusion was made about the need to develop the creativity of the future teacher(s) during his/her training. The essence of the concept of «creativity» is defined as the ability of an individual to create something new, original, genuine. The structure of pedagogical creativity and the main parameters of its evaluation (speed and flexibility of thought, originality, curiosity, accuracy and courage) are developed. The content of training of the future primary school teacher at the second (master's) level is analyzed. Thus, the directions of its modernization are defined by introducing the subjects, which are aimed at developing his/her pedagogical creativity («Fundamentals of pedagogical creativity», «Development of creative potential of primary school students», «Technologies of gifted personality development»). Education technologies that promote creativity of future teachers (case-study, flipped classroom, mind-mapping (mind maps), SCAMPER methods of creativity development, «Bus, Bed, Bath», STEM-education technologies, etc.) are offered. The effectiveness of the designed methodology has been confirmed by conducting a pedagogical experiment.

KEYWORDS: creativity, pedagogical creativity, case-study, flipped classroom, mind-mapping, methods of creativity development

Бібліографія

- Бурменская, Г.В., & Слуцкий, В.М. (Ред.). (1991). *Одарённые дети; [пер. с англ.]*. Москва: Прогресс.
- Зязюн, І.А., & Крамущенко, Л.В., & Кривонос, І.Ф. та ін. *Педагогічна майстерність: підручник*. Київ.
- Зязюн, І.А., & Сагач, Г.М. (1997). *Краса педагогічної дії: навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів*. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу.
- Кічук, Н.В. (2016). Готовність майбутнього вчителя початкових класів до створення освітнього середовища учня як результат професійної підготовки до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 1 (3). 81–91.

- Милославский, И. (2013). *Говорим правильно по смыслу или по форме?* Взято з: <https://booksdaily.club/nauchnye-i-nauchno-populjarnye-knigi/yazykoznanie/202234-igor-miloslavskii-govorim-pravilno-po-smyslu-ili-po.html>
- Павлюк, Р.О. (2007). *Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів*. Взято з: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.
- Саціна, Н.Л. (2016). *Креативний вчитель – креативний учень*. Взято з: https://sacina.at.ua/load/tvorcha_laboratorija_zastupnika/kreativnij_vchitel_kreativnij_uchen/15-1-0-125.
- Сисоєва, С.О. (2006). *Основи педагогічної творчості: підручник*. Київ: Міленіум.
- Guilford, J.P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. Robert R. Knapp.

dr hab. Krzysztof K. Przybycień

ORCID ID: 0000-0002-9161-5371

WSPÓŁCZESNY NAUCZYCIEL

THE MODERN TEACHER

УЧИТЕЛЬ ДОРОСЛИХ ОСІБ В ІНФОРМАЦІЙНІЙ ЕРІ

1. Wpływ IT na edukację

Technologia informacyjna (IT) jest na tyle istotnym atrybutem współczesnej cywilizacji, że zwykliśmy już określać ją mianem informacyjnej. Jedną z najistotniejszych jej cech jest **globalizacja** zjawisk kulturowych. Do jej opisu stosowane są dwa modele interpretacyjne. Uniwersalizm, uznając i akceptując różnorodność kulturową świata, postuluje jego całościowe, oparte na uznawaniu powszechności wartości specyficznie zachodnich, ujęcie. Rozumiany także jako dążenie do syntezy za pomocą dialogu międzykulturowego. Postmodernizm negując uniwersalistyczne przekonanie, że wszystkie kultury mogą przestrzegać ogólnych standardów w zakresie etyki i prawa, sprzyja fragmentaryzacji i regionalizacji świata kultury.

Technologia informacyjna daje niespotykane dotąd poczucie anonimowości, wolności, bezkompromisowości i kreatywności w tworzeniu wzorów kulturowych. Jest to istotny czynnik wpływający na różnicowanie się, a w końcu rozpadanie tradycyjnych kultur i społeczności. Wielokulturowość wywiera

oczywisty wpływ na tożsamość jednostek. Jednostka nie jest zatem pewna swojej przynależności kulturowej, ponieważ staje się ona wielokrotna, wieloznaczna, wielokontekstowa. W tym realiach wyraźnie już rysuje się **indywidualizacja** zjawisk kulturowych, które przechodzą w sferę osobistych przeżyć i wyborów. Społeczność internetowa nie opiera się już na klasycznych koncepcjach więzi i stosunków społecznych, a tworzące się „parawspólnoty” trudno zidentyfikować terytorialnie. Przestrzenią komunikacyjną jest sieć, a kultura umiejscawiana jest w sferze wirtualnej, niekoniecznie posiadając materialne desygnaty. Ludzie wprawdzie nadal mają swoje terytoria, ale informacja kształtująca ich zachowania ma charakter ponadterytorialny.

Informacja w sieci nie posiada hierarchii ważności. Co więcej, nie posiada aksjologicznych desygnatów. W tym rozumieniu internet jest jednym z przejawów kultury moralnie obojętnej (Wallace, 2001). Możemy tu mówić o zjawisku **technopolizacji** kultury. O wyborze informacji musi zdecydować sam użytkownik. To od niego zależy, jakimi kryteriami będzie się kierował dokonując jej wyboru i jaki z niej użytek.

Globalizacja, indywidualizacja i technopolizacja kultury wzajemnie się przenikają wykładniczo potęgując dynamizm przemian społecznych. Jednostka, by nie wypała poza margines życia społecznego, musi sprostać wzrastającym wymaganiom – a to oznacza, że musi posiadać określone kompetencje oraz moc i chcieć je wykorzystywać.

W tych okolicznościach dostrzegam cztery główne paradygmaty edukacyjne epoki informacji: informacyjny, autokreacyjny, inkluzyjny i aksjologiczny.

Edukacja informacyjna

Technologia informacyjna pozwala nam docierać do niezliczonej ilości informacji w bardzo krótkim czasie. Ogromna łatwość umieszczania i dystrybucji informacji w sieci powoduje, że ich autorami są często ludzie nie posiadający odpowiednich kompetencji. Poszukując informacji w Internecie możemy natrafić na treści nieprawdziwe, powstałe wskutek braku kompetencji ich autora, bądź celowo przez niego zniekształcone (Tadeusiewicz, 2002). O wyborze odpowiedniej informacji decyduje sam użytkownik. Zadaniem edukacji informacyjnej winno być zatem wyposażenie jednostki w niezbędne kompetencje informacyjne.

Edukacja autokreacyjna

Współczesny człowiek to „człowiek poszukujący” (*searchman*) (Cudowska, 2004, s. 128). Jako osoba stanowi jedność bio-psycho-społeczno-duchową, w której

dochodzą do głosu różne rodzaje potrzeb, w tym potrzeby transcendentne, ukierunkowane na przekraczanie samego siebie. Autokreacyjne „stawianie się” to twórcze poszukiwanie, odkrywanie i rozumienie skierowane na zewnątrz i do wewnątrz (Śleszyński, 1995, s. 150). Przedmiotem autokreacji jest zarówno formowanie osobowości, jak i drogi życiowej jednostki (Pietrasiniński, 2008, s. 72).

Aktywność autokreacyjna jest następstwem wcześniejszych wpływów zewnętrznych i ma w związku z tym wtórny charakter. Jednostka stawia sobie samej te cele i zadania oraz stosuje te metody pracy i kryteria oceny siebie, które jej wcześniej przyswojono. Zadaniem wdrożenia do autokreacji obarcza się wychowawcę, który dzięki istniejącej osobistej więzi winien rozwinąć w wychowankach kompetencje autokreacyjne (Przybycień, 2010, s. 9–32).

Edukacja inkluzyjna

Rzeczywistość o władnięta technologią informacyjną jest niebywale dynamiczna. Wysokie tempo przemian stawia równie wysokie wymagania wobec uczestniczących w nim podmiotów – zarówno uczniów, uczestników procesu edukacji jak i pracowników, uczestników procesu pracy. Nie każdy człowiek będzie potrafił im sprostać. Co z tymi, którzy z różnych względów nie nadążą za mknącą cywilizacją? Edukacja inkluzyjna w pełni realizuje prawo człowieka do bycia z innymi, daje osobom marginalizowanym, odrzuconym szansę na zdobycie wykształcenia. Edukacja inkluzyjna dotyczy nauczania bardziej skupionego na człowieku niż na programie nauczania. Inkluzja powinna być postrzegana jako pomoc w rozwoju, niezależnie od jakichkolwiek przeszkód. Żadna odmienność (fizyczna, społeczna lub emocjonalna) nie może być czynnikiem dyskwalifikującym. Edukacja powinna stanowić część szerszej strategii promowania społeczeństwa inkluzyjnego (Zacharuk, 2011).

Edukacja aksjologiczna

Klamrą spinającą tak opisany wysiłek edukacyjny winna być moim zdaniem edukacja aksjologiczna. Nie uważam za konieczne prowadzenie jakiejś wydzielonej, szczególnej formy edukacji aksjologicznej, lecz rozumienie jej jako przewodniej idei, nadającej ludzkie oblicze działaniom edukacyjnym formującym kompetencje informacyjne i autokreacyjne. Edukacja inkluzyjna staje się w ten prosty sposób potrzebą dopełniania edukacji informacyjnej i autokreacyjnej.

Jeśli powiemy, że szkoła wychowuje przez wiedzę, to ta siła oddziaływania wiedzy kryje się przede wszystkim w nauczycielu (Suchomliński, 1987, s. 138).

2. Oczekiwania wobec nauczyciela ery informacji

Rozwój dziecka ma charakter indywidualny, uwarunkowany szeregiem czynników stymulujących bądź hamujących. Nauczyciel, dysponujący swoją wiedzą, intuicją, doświadczeniem, pasją, zaangażowaniem jest w stanie je dostrzec i wykorzystać tak by dziecko rozwijało się w sposób harmonijny, zgodny z jego możliwościami i potrzebami społecznymi. Dostrzeżono to już w starożytności przyjmując za podstawowy miernik jego wartości mądrość i wiedzę. Wybitni myśliciele snuli rozważania na temat celów wychowania, wskazywali na istotę powinności nauczyciela, którego zadaniem miało być pielęgnowanie w uczniu podstawowych wartości ludzkich – dobra, prawdy i piękna. Już Konfucjusz, o którym Chińczycy mówią z szacunkiem jako o pierwszym nauczycielu, mówił: „Kto zdobył wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa, ten może być nauczycielem innych” (Nowak, 1998, s. 119).

Nie inaczej jest współcześnie. Przedstawiciele wielu dyscyplin interesują się nauczycielem rzeczywistym, pracującym w konkretnych warunkach oraz nauczycielem idealnym, postulowanym przez społeczeństwo w danym okresie społeczno-historycznym.

Zmieniają się czasy, zmieniają się wymagania, zmienia się również model nauczyciela – wychowawcy. Nauczyciel musi podolać tym zmianom i dostosować się do otaczającej go rzeczywistości.

Współczesne wychowanie, podkreśla Cz. Banach, jest systemem oddziaływań i procesem znacznie bardziej złożonym niż dawniej. Cechuje je różnorodność i konkurencyjność wzorów, form i metod (Banach, 1995, s. 29). J. Rudniański akcentuje sprawę moralności oraz dobra. „Chodzi o własną, głęboko odczuwaną wiarę w człowieka, w istnienie dobra w nim samym i innych. Tylko taki człowiek, który tę właśnie wiarę ma, potrafi w sposób właściwy wychowywać powierzone jego opiece dzieci na ludzi „nieokaleczonych”. Na ludzi w pełnym tego słowa znaczeniu. I to jest właśnie nauczyciel” (Rudniański, 1981, s. 16–17). Obaj pedagogzy podkreślają niezwykłą trudność pracy dydaktyczno-wychowawczej. J. Legowicz zaś postuluje, że: „jeśli się nie chce obstawać przy poglądzie, że nauczycielstwo to powołanie, trzeba się zgodzić, że jest to coś więcej niż potocznie rozumiany zawód, gdyż równoległe z przygotowaniem profesjonalnym wymaga od człowieka określonego ideału, jakby smaku życia drugiego człowieka” (Legowicz, 1975, s. 65).

Nauczyciel to osoba niezwykle ważna dla uczniów, zwłaszcza w pierwszych latach pobytu w szkole. „Trzeba nie lada nauczyciela, żeby porwał za sobą uczniów. Tacy się zdarzają, lecz niewątpliwie stanowią wyjątki” (Kłosińska, 1999, s. 37). Jakim zatem człowiekiem winien być nauczyciel dwudziestego

pierwszego wieku by poprowadził za sobą młodzież i spełnił oczekiwania społeczne? Przyjrzyjmy się kilku najistotniejszym obszarom opisu: wygląd, cechy osobowościowe, światopogląd, kwalifikacje, kompetencje nauczyciela, kultura pedagogiczna.

3. Wygląd nauczyciela

Zewnętrzny wygląd nauczyciela jest ważny, jest bowiem pierwszym elementem oceny dokonywanej przez uczniów. Na etapie wczesnego nauczania jest tym bardziej istotny, że dzieci nie wiedzą jeszcze jak ważna jest wiedza czy umiejętności. Dla małego dziecka liczy się to, czy jego Pani ma ładne oczy, ładne włosy, czy jest uśmiechnięta i modnie ubrana. Wygląd zewnętrzny nauczyciela – czystość, ubranie, ruchy, zachowanie się powinny być możliwie bez zarzutu (Dalej, 1989, s. 444). Staranny, estetyczny wygląd, widoczny w ubiorze i uczesaniu – bez hołdowania staroświecczyźnie czy przesadnej aktualnej modzie – widoczna czystość, sprawność fizyczna, która stwarza warunki do pokonywania trudów, kulturalny sposób bycia, nienaganne maniery, to cechy, które są ważne (Paluch, 1994, s. 11). Czystość, schludność i elegancja ubioru pozwala na nawiązanie bliższych i bardziej otwartych kontaktów z dziećmi, na uzyskanie wstępnej akceptacji.

Bez wątpienia w wyglądzie zewnętrznym nauczyciela ważne są takie cechy jak: odpowiedni wygląd zewnętrzny, miły wyraz twarzy, wysoki stopień kultury osobistej, gdyż w wywierają istotny wpływ na jakość kontaktów interpersonalnych i tworzenia odpowiednich relacji nauczyciel – uczniowie oraz nauczyciel – rodzice. Z czasem znaczenia nabierają cechy osobowości czy wreszcie umiejętności.

4. Cechy osobowościowe nauczyciela

Psychologowie, w toku badań zmierzających do poznania istoty człowieczeństwa, wyodrębnili problematykę osobowości jako jedno z ważnych zagadnień badawczych. Współcześnie zagadnienia osobowości rozpatrywane są w dwóch, niezależnych od siebie, lecz zarazem wzajemnie się dopełniających aspektach: analitycznym i deskryptywnym oraz syntetycznym i wyjaśniającym. Obejmują one dwie kategorie pojęciowe: cechy i struktury. W pierwszym przypadku ujmujemy osobowość jako zbiór względnie trwałych, tj. przejawiających się w specyficznych formach zachowania się w różnych sytuacjach, właściwości (cech) charakteryzujących daną jednostkę (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998,

s. 68). W drugim przypadku osobowość stanowi złożony system strukturalny, który reguluje całość czynności człowieka i kieruje jego postępowaniem. Takie rozumienie osobowości wywodzi się z teorii poznawczych. J. Reykowski uważa osobowość za centralny system regulacji i integracji zachowania się człowieka. Jej wielopoziomowe mechanizmy popędowo-emocjonalne i poznawcze (obraz świata i obraz samego siebie) wraz z siecią wartości i siecią operacyjną kształtują się poprzez nabywanie przez jednostkę doświadczenia w toku jej aktywności (Reykowski, 1978, s. 762–819).

W. Okoń osobowość rozumie jako osiągnięty przez jednostkę ludzką poziom dojrzałości w poznawaniu, rozumieniu i wartościowaniu stosunków panujących w przyrodzie, społeczeństwie i kulturze oraz w twórczym przekształcaniu tych stosunków. Ponieważ poziom ten ciągle ulega zmianom, osobowość ma charakter dynamiczny, wyraża się w procesach poznawania, wartościowania i przetwarzania rzeczywistości. Procesy te dokonują się w stałych kontaktach jednostki z innymi ludźmi (Okoń, 1998 s. 66–68). Podkreślić należy, że W. Okoń definiuje osobowość z pozycji pedagoga, dydaktyka swoiście pojmującego kształcenie i wychowanie.

Przyjmując to stanowisko chciałbym jednak podkreślić znamienne właściwości osobowości, na którą zwraca uwagę psychotransgresjonizm, który postrzega człowieka jako sprawcę swojego zachowania, jednostkę nastawioną na swój wewnętrzny i zewnętrzny rozwój. Człowiek jako istota obdarzona wolnością wyboru może bowiem dobrać intencje i cele, których realizacja może prowadzić do przekraczania granic własnych osiągnięć i możliwości (Kozielecki, 2001, s. 18–23).

Jednostka ludzka jest zatem programowana i formowana przez kod genetyczny i oddziaływania środowiska oraz współformująca się w wyniku własnych, względnie autonomicznych działań. Owo współformowanie się jednostki ma różne formy. By je wszystkie objąć, Zb. Pietrasiński proponuje użyć terminu autokreacja, który oznacza współformowanie się jednostki poprzez swe względnie autonomiczne wybory i działania (Pietrasiński, 2008, s. 71).

W pedagogice osobowość jest traktowana jako przedmiot i cel oddziaływań wychowawczych, w pedeutologii – jako konstytutywny dla zawodu pedagoga zespół pożądaných u niego cech i zachowań.

Już J.W.P. Dawid zauważa specyficzne zdolności nauczyciela. Zakłada, że wychowawca musi być istotą dobrą, gdyż oddziałuje na innych ludzi i przekazuje swoje wartości. Nie może stworzyć czegoś dobrego, jeśli sam jest złym człowiekiem. Zdolność czynienia dobra jest fundamentem na bazie, którego pojawia się objaw życia duchowego zwany współbrzmieniem emocjonalnym (Dawid, 1932,

s. 32). S. Baley za najistotniejszą cechą dobrego nauczyciela uważa zdatność wychowawczą, będącą swoistym zbiorem cech umożliwiających wychowanie. Do najbardziej znaczących zalicza: przychylność dla wychowanków, rozumienie ich psychiki, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, potrzebę obcowania z ludźmi, powinowactwo duchowe z dziećmi, cierpliwość, takt pedagogiczny, postawę pełną entuzjazmu, pewne zdolności artystyczne i inne. Nazywa takiego nauczyciela „wychowawcą integralnym”, który może być wzorem do naśladowania dla wszystkich pracujących pedagogów (za Okoń, 1962, s. 17).

J. Kozłowski podkreśla, że niezbędnym składnikiem osobowości nauczyciela jest jego swoisty stosunek do dziecka, który przejawia się w dwóch aspektach: 1) emocjonalnym – miłość, wrażliwość, sympatia, kochanie i 2) aktywnym – chęć działania na rzecz dziecka, wnoszenie w życie dziecka radosnej atmosfery, usuwanie trudności, organizowanie życia dziecka, otoczenie troskliwą opieką dzieci zaniedbanych (za Okoń, 1962, s. 82).

Cz. Banach wyodrębnia trzy sfery osobowości nauczyciela-wychowawcy (Banach, 1997, s. 151):

- poznawczą – wyrażającą się działaniami związanymi ze spostrzeganiem i rozumieniem ucznia i wychowanka,
- motywacyjną – obejmującą system wartości, potrzeby i postawy nauczyciela,
- czynnościową – prakseologiczno-pedagogiczną.

Przedstawia cechy osobowościowe nauczycieli w postaci autonomii (Banach, 1995, s. 37):

- Otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą;
- Kompetencja merytoryczna;
- Poszanowanie godności ludzkiej, podmiotowość;
- Sprawiedliwość i obiektywizm w ocenie uczniów;
- Dialogowość, negocjacyjność, demokratyczny styl kierowania;
- Dyscyplina i wymagalność, konsekwencja w postępowaniu;
- Tolerancja, kultura ogólna i pedagogiczna;
- Umiejętność planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej;
- Motywacja i umiejętność samokształcenia oraz doskonalenia swego warsztatu pracy;
- Poczucie humoru.

Najbardziej pożądana jest w osobowości nauczyciela – wielka miłość i szacunek dla ucznia (Badura, 1981, s. 23). D. Goleman zauważa bowiem, że sukces zależy nie tylko od intelektu, lecz w głównym stopniu od samoświadomości, od

kontrolowania własnych emocji, zapału i wytrwałości w dążeniu do celu, a także od zdolności do empatii – od „współczynnika inteligencji emocjonalnej”. Jego zdaniem „inteligencja emocjonalna jest źródłem cech, które sprawiają, że jesteśmy bardziej ludzcy i odznaczamy się tym, co każdy człowiek winien posiadać” (Goleman, 1997, s. 29–30).

Miłości do ucznia jest niezbędnym czynnikiem rozwoju – dodaje K. Wojtyła. Pozwala bowiem nie tylko na pomoc i doskonalenie się wychowanka, ale stanowi wewnętrzny bodziec bytowania w osobie i dla osoby (Wojtyła, 1991, s. 68).

Konkludując, nauczyciel jest jednocześnie człowiekiem ze swoim indywidualnymi potrzebami, wychowawcą i dydaktykiem uwzględniającym w swym działaniu możliwości i potrzeby jednostkowe uczniów i kontekst społeczno-kulturowy edukacji. Uczniowie obserwują nauczyciela w jego codziennej pracy pedagogicznej, ale także poza lekcjami, poza szkołą. Staje się dla nich osobą szczególnie ważną – wzorem do naśladowania i podstawowym źródłem wiedzy o świecie.

5. Światopogląd nauczyciela

Ostatnie dziesięciolecie to okres, w którym istotnie osłabło znaczenie uniwersalności nauki i prawdy tak eksponowane przez pozytywizm. Usprawiedliwieniem całego ruchu laicyzacji państwa i szkolnictwa było przypuszczenie, że ta neutralna podstawa, jaką daje czysta, pozbawiona irracjonalnych założeń nauka, jest na tyle silna, aby można było na niej ukształtować państwo, oparte na wspólnej woli swych obywateli. Marksizm i narodowy socjalizm stanowiące krańcowe przypadki zwycięstwa światopoglądu sprowadzonego do jedynie słusznej ideologii nad neutralnością „czystej wiedzy” i „naukowej filozofii” niczego nas nie nauczyły. Opisując nauczyciela XXI wieku nie sposób nie odnieść się do jego światopoglądu, zwłaszcza teraz gdy kwestie światopoglądowe w edukacji stały się dla społeczeństwa tak ważne.

Światopogląd nauczyciela, jako kategoria pedagogiczna, zawsze budził emocje i zainteresowanie, zarówno teoretyków jak i praktyków oświatowych. Terminem światopogląd określamy współcześnie zespół ogólnych przekonań dotyczących natury świata, człowieka w świecie, sensu jego życia oraz wynikających z tych przekonań ideałów, wyznaczających postawy życiowe ludzi i wytyczających linię ich postępowania (Słownik Języka Polskiego, 1993, s. 462). Nieco szerzej definiuje światopogląd Encyklopedia Powszechna wskazując, że jest to „zespół ogólnych przekonań dotyczących natury świata, społeczeństwa, miejsca człowieka w świecie, jego zadań w społeczeństwie i sensu życia, wyznaczający

postawy i działania ludzi, jest uwarunkowany historycznie i kulturowo [Encyklopedia Popularna, 1994, s. 847].

Szukając zatem miejsca światopoglądu w edukacji warto przywołać poglądy S. Hessena, które przedstawił m. in. w pracy *O sprzecznościach i jedności wychowania* [Hessen, 1997]. Wydaje się, że ten wielki, tak doświadczony przez historię uczonec, ma w tym względzie sporo do powiedzenia. Światopogląd, dla S. Hessena, to ustosunkowanie się człowieka do świata jako całości, oparte na zasadzie swobodnego wyboru. Światopogląd degeneruje się w ideologię, kiedy dążenie do uniwersalności zamienia się na dążenie do władzy, kiedy na miejsce swobodnego wyboru wartości wprowadza się przymus. Twierdzenie, że szkoła powinna być neutralna światopoglądowo jest – w opinii S. Hessena – równie fałszywe, jak i niewykonalne. Dobry nauczyciel nie może się obejść bez światopoglądu tym bardziej, im bardziej samodzielna jest osobowością. Nie może też tego światopoglądu w swej wychowawczej pracy ukryć i nie uwzględniać. Znaczyłoby to przecież, że rezygnuje, jako wychowawca, ze swej osobowości. Otoczenie dziecka poza szkołą również jest przepojone światopoglądem. Dziecko wdycha to duchowe powietrze, wrasta w światopogląd, który przenika nie tylko pojedyncze osoby, ale całą epokę. Właściwa postawa nauczyciela wobec młodzieży, polega na odważnym wypowiedaniu własnego poglądu na świat, jednak bez jakiegokolwiek próby narzucania go. Wypowiedanie zaś nie może mieć formy gotowej nauki, ale winno być dynamicznym ucieleśnieniem własnej osobowości. Młodzież widzi w światopoglądzie przede wszystkim wyraz osobowego bytu i tęskni za światopoglądem jako za formą, jaką przyjmie jej własna osobowość [Przybycień, 2008, s. 411–422].

Konkludując, nauczyciel powinien posiadać światopogląd skryształizowany, prezentowany w wyrazisty, czytelny dla wychowanka sposób. Właśnie prezentowany jako jeden z wielu przykładów – tym jednak cenniejszy od innych, że jego właścicielem jest osoba żywa, doskonale wychowankom znana. Nauczyciel powinien posiadać umiejętność wspierania uczniów w budowaniu własnych światopoglądów, a nie narzucać im swojego – w istotnym stopniu kształtuje swych uczniów własnym przykładem.

6. Kwalifikacje nauczyciela

W literaturze naukowej i praktyce społecznej spotykamy zróżnicowany – szerszy i węższy zakres pojęcia kwalifikacje zawodowe. Kiedy mówimy o kwalifikacjach w ogóle, to rzadko myślimy o innych cechach osobowych ludzi jak tylko tych, które pozwalają wykonać określoną pracę. A przecież „kwalifikacje”

odnoszą się nie tylko do pracy i zawodu ale także do wielu innych czynności ludzkich. Istnieją różnorodne kwalifikacje gdyż każdy rodzaj działalności ludzkiej wymaga innej wiedzy, innych umiejętności, innych postaw, a nawet innych zainteresowań.

T. Nowacki kwalifikacje określa jako układ umiejętności umysłowych i praktycznych, opartych na odpowiadających im układach wiedzy interdyscyplinarnej dostosowanych do skutecznego rozwiązywania różnych, lecz określonych klas zadań zawodowych oraz celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie (Nowacki, 1983, s. 312–316). Tak rozumiane kwalifikacje podzielił na: pracownicze i zawodowe, przypisując szersze znaczenie pojęciu „kwalifikacje pracownicze”, na które składają się kwalifikacje fizyczno-zdrowotne, społeczno-moralne i właściwe kwalifikacje zawodowe.

U. Boehm kwalifikacje zawodowe określa jako umiejętności, zdolności, doświadczenie i wiedza, które umożliwiają pracownikowi wykonanie konkretnej pracy stanowiącej pożyteczną przesłankę w procesie produkcji (Nowacki, 1999, s. 17).

W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku upowszechniło się pojęcie „kwalifikacje „kluczowe”, które jest związane z nowymi wymaganiami stawianymi pracownikom. Od pracowników oczekiwano bowiem nie tylko umiejętności rozwiązywania zadań typowych dla danego stanowiska pracy, ale także umiejętności niezbędnych do wykonywania trzech różnych zakresów czynności, tj. planowania, realizacji i kontroli swojego działania. Wg D. Martensa „kwalifikacje kluczowe” oznaczają uzdolnienia do dużej liczby pozycji i funkcji jako alternatywnych wyborów w tym samym czasie i zdolności do przewycięzania następstw wynikających z nieprzewidzianych zmian i wymagań (Wiatrowski, 1994, s. 75). Takie ujęcie traktuje kwalifikacje jako proces dostosowania umiejętności pracownika nie tylko do czynności typowych dla danego stanowiska pracy, ale także do zmieniających się ciągle zadań i warunków pracy.

W literaturze pedeutologicznej pojęcie „kwalifikacje zawodowe nauczycieli” jest różnie definiowane. Z. Woroniecki przez kwalifikacje zawodowe nauczycieli rozumie wiadomości oraz oparte na nich i na doświadczeniu, umiejętności specjalistyczne i pedagogiczne (Woroniecki, 1988, s. 78). B. Kwiatkowska-Kowal kwalifikacje nauczycieli określa jako poziom i jakość przygotowania zawodowego organizatorów i realizatorów procesu edukacji do świadomej oraz celowej pracy dydaktyczno-wychowawczej, ukierunkowanej na rozwijanie i doskonalenie osobowości wychowanków w sferach: poznawczej, czynnościowej i motywacyjnej (Kwiatkowska-Kowal, 1992, s. 141–142).

J. Bogusz i Z. Kosyrz, do kwalifikacji zawodowych nauczycieli zaliczają wiedzę pedagogiczną oraz myślenie i działanie pedagogiczne. Uważają, że wiedza pedagogiczna stanowi główny składnik kwalifikacji, gdyż obejmuje znajomość twierdzeń o związkach i zależnościach między zjawiskami i procesami dydaktyczno-wychowawczymi (Bogusz, Kosyrz, 1994, s. 161).

W. Kobyliński widzi kwalifikacje w kategoriach funkcji zawodowych, które nazywa organicznymi [Kobyliński, 1985]. K. Denek rozpatruje kwalifikacje pedagogiczne w kategoriach kompetencji, przyjmując, że kwalifikacje nauczycieli nie mogą mieć postaci finalnej, co powoduje, że realizowane przez nauczycieli zadania jak i pełnione funkcje zawodowe rozpatrywać należy w kategoriach kompetencji pragmatycznych, komunikacyjnych, współdziałania, informacyjno-medialnych i moralnych (Denek, 1999, s. 150; Denek, 1998, s. 214–217). T. Lewowicki proponuje ponadto utworzenie „modeli” kompetencji zawodowych nauczycieli, w ramach których znaleźć się powinny zespoły umiejętności niezbędnych do wykonywania określonych czynności związanych z kształceniem, wychowaniem i opieką (Lewowicki, 1993, s. 17–18).

Najbardziej rozpowszechnione w literaturze jest definiowanie kwalifikacji nauczycielskich wg swoiście rozumianych zadań zawodowych, tj. wg. funkcji szkoły oraz rodzajów i form jej działalności. Najogólniej przez kwalifikacje zawodowe rozumie się zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonania jakiegoś zawodu, na które składa się: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętność organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe (Okoń, 1996, s. 146).

Stopień kwalifikacji zawodowych określany jest w dyplomie jaki otrzymujemy po ukończeniu edukacji zawodowej.

7. Kompetencje nauczyciela

Kolejnym składnikiem obrazu nauczyciela są wymogi kompetencyjne (Jaśkowska, 2003; Oksińska, 1998).

Według M. Czerepaniak-Walczak kompetencja to: szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu, na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie. Jest to, więc dyspozycja osiągnana poprzez wyuczenie, uświadamiana przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana (nie jest jednorazowym aktem). Strukturę kompetencji tworzą:

umiejętność właściwego zachowania się, świadomość jego potrzeby oraz odpowiedzialność za skutki (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 135–137).

A. Woynowska, E. Goźlińska, F. Szlosek opisują kompetencje zawodowe nauczycieli jako niezbędny poziom wiedzy oraz umiejętności merytorycznych i metodycznych, prezentowanie właściwych postaw wobec uczniów, wykonywanie zadań szkolnych według cech sprawnego działania i zasad współpracy (Woynowska, 1999, s. 16; Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 52).

R. Kwaśnica wyróżnia dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne i techniczne. W grupie kompetencji praktyczno-moralnych umieszcza: interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Przez kompetencje interpretacyjne rozumie zdolność rozumnego odnoszenia się do siebie i innych, do otaczającej nas rzeczywistości. Kompetencje moralne to zdolność do prowadzenia refleksji moralnej nad własnym postępowaniem. Umiejętności komunikacyjne rozumiane są jako zdolność porozumiewania się. Kompetencje techniczne są umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań. Należą do nich: kompetencje normatywne, ujmowane jako umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowanie się z nimi; kompetencje metodyczne, stanowiące umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności dydaktycznych pozwalających osiągnąć zamierzony cel; kompetencje realizacyjne, rozumiane jako umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celów. R. Kwaśnica uznaje, że nadrzędne są kompetencje praktyczno-moralne, które przesądzają o tym, czy i w jaki sposób nauczyciel uzna za moralnie dopuszczalne posługiwanie się w swej pracy kompetencjami technicznymi (Kwaśnica, 1990; 1993, s. 62–69; 2003, s. 300–303).

Nieco inny podział kompetencji zawodowych nauczyciela podaje J. Szempruch. Wyróżnia ona kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne. Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Kompetencje kreatywności wyrażają się innowacyjnością i prorozwojową skutecznością działań nauczyciela. Kompetencje współdziałania to skuteczność zachowań prospołecznych nauczyciela i sprawność w integrowaniu zespołów uczniowskich. Kompetencje pragmatyczne wyrażają się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, realizacji i ewaluacji procesów edukacyjnych. Kompetencje informatyczno-medialne polegają na umiejętności wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji (Szempruch, 2000, s. 263–269). W zakresie wykorzystania

IT w edukacji współcześni uczniowie potrafią zazwyczaj znacznie więcej niż nauczyciel, wolałbym zatem używać tutaj terminu kompetencje informacyjne, które rozumiem jako zdolność wykształcenia u uczniów umiejętności – zgodnego z uznawanym systemem wartości – wyszukiwania, gromadzenia i analizowania informacji oraz przetwarzania ich w wiedzę przy użyciu technologii informacyjnej.

W ramach Unii Europejskiej każdy mieszkaniec powinien dysponować ósmioma kompetencjami kluczowymi (Rabczuk, 2008, s. 33):

- porozumiewanie się w języku ojczystym;
- porozumiewanie się w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- kompetencje informatyczne;
- zdolność uczenia się;
- kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz obywatelskie;
- przedsiębiorczość;
- ekspresję kulturalną.

Spśród tych kompetencji chciałbym zwrócić uwagę przede wszystkim na kompetencje międzykulturowe. Obserwujemy zwiększoną mobilność ludzi w wymiarze europejskim i światowym. Do naszego kraju napływa coraz więcej imigrantów różnego wyznania i narodowości. Jak zmieniać wzajemne uprzedzenia miejscowych i przybyszów? Przede wszystkim przez edukację. Trzeba zatem przygotować nauczycieli by mogli wpływać na postawy i zachowania uczniów. Celem edukacji powinno być poszukiwanie tego co łączy i tego co dzieli poszczególne kultury, a w konsekwencji uświadomienie uczącym się złożoności i bogactwa tego świata. Chodzi o to, aby nauczyć krytycznego osądu zarówno własnej, jak i innych kultur, którego rezultatem mogą być racjonalne wybory i zachowania.

Kompetencje międzykulturowe sprowadzają się nie tylko do wiedzy w zakresie innych kultur, ale także do umiejętności mediacji i rozwiązywania ewentualnych konfliktów. Dzisiejszy nauczyciel musi być otwarty na dialog oraz powściągliwy i uważny w głoszeniu poglądów i opinii dotyczących przedstawicieli innych kultur.

Na co dzień termin „kompetencje” bywa używany zamiennie z terminem „kwalifikacje” – co powoduje zamieszanie pojęciowe. Warto zatem zwracać uwagę na znaczenie poszczególnych pojęć.

8. Kultura pedagogiczna

W uzupełnieniu obrazu nauczyciela warto wspomnieć o kulturze pedagogicznej, która pełni w życiu nauczyciela i szkoły znaczącą rolę (Okoń, 1984, s. 152). Interpretacja pojęcia kultury pedagogicznej zmusza nas do odniesienia się, do samego pojęcia kultury. Przez „kulturę” rozumie się zazwyczaj przekazywany z pokolenia na pokolenie całościowy materiałny i duchowy dorobek ludzkości, gromadzonego, utrwalanego i wzbogacanego w ciągu jej dziejów (Słownik języka polskiego, 1993, s. 1083).

I. Jundziłł rozumie kulturę pedagogiczną jako „rodzaj kultury zachowania przejawiający się w uświadomieniu celów wychowania (...), zdobywaniu wiedzy o wychowaniu, wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży, w poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie i znajdujący najpełniejszy wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i ludzi dorosłych” (Jundziłł, 1997, s. 6). J. Szempruch zaś jako system wartości, metod pracy i sposobów zachowań. Kultura pedagogiczna wyraża odpowiedni stopień doskonałości racjonalnej pracy, umiejętności pracy, umiejętności i sposobów jej planowania, organizowania, usprawniania oraz opanowania danych sprawności i umiejętności, w tym także samooceny i oceny efektywności własnej pracy pedagogicznej, klasy i szkoły (Szempruch, 2000–2001, s. 1–3).

Kultura pedagogiczna w szkole przejawia się i kształtuje w różnych relacjach pomiędzy nauczycielem a uczniem, rodzicami, środowiskiem, radą pedagogiczną, związkami zawodowymi, dyrektorem, nadzorem pedagogicznym, instytucjami doskonalenia nauczycieli, organizacjami społecznymi, samorządowymi i państwowymi oraz własną rodziną (Banach, 1994, s. 41–42).

Wymagania dotyczące prezentowania odpowiedniego poziomu kultury pedagogicznej stawiane są najczęściej tym, którzy są bezpośrednio związani z wychowaniem. Jednakże w literaturze odnosi się je także do innych osób wymienając: kulturę pedagogiczną rodziców; kulturę pedagogiczną nauczycieli i wychowawców; kulturę pedagogiczną osób zajmujących się kształceniem dorosłych; kulturę pedagogiczną kierowników w zakładach pracy; kulturę pedagogiczną dorosłych, którzy nie są bezpośrednio związani z pracą wychowawczą; kulturę pedagogiczną młodzieży względem rówieśników (Jundziłł, 1997, s. 7).

9. Technologia informacyjna w pracy nauczyciela

Szczególnym składnikiem charakterystyki współczesnej edukacji jest technologia informacyjna będąca rozwinięciem, znanej od lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia, techniki komputerowej. Okazało się, że komputer można

wykorzystać nie tylko w celu błyskawicznego przeprowadzania złożonych obliczeń, lecz także do gromadzenia, prezentowania, przetwarzania i generowania informacji bezpośrednio przydatnych w codziennej działalności dydaktycznej, a zwłaszcza w zakresie oceny wyników oraz przebiegu procesu nauczania-uczenia się. Takiej możliwości nie zapewniały żadne techniczne środki dydaktyczne oraz dotychczasowe metody kontroli i oceny wyników nauczania (Juszczyk, 1999, s. 161).

W codziennej działalności naukowo-dydaktycznej, mniej lub bardziej umiejętnie, wykorzystujemy możliwości programów użytkowych pakietu Microsoft Office, różnego rodzaju bazy danych czy programy statystyczne. Pojawiają się już jednak programy o niewyobrażalnych wręcz możliwościach.

Uwzględniając już rozpoznane możliwości nowej technologii (Tanaś, 1997), a także rozumiejąc kształcenie jako „ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak też osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądaných kwalifikacji zawodowych” (Okoń, 1992, s. 101), możemy przewidywać, że zastosowana w procesie dydaktycznym technologia informacyjna, oparta na szerokopasmowym dostępie do Internetu i oprogramowaniu VR umożliwi realizację teorii wielostronnego kształcenia.

Analiza możliwych zastosowań edukacyjnych komputera ujawnia zasadnicze różnice pomiędzy tym urządzeniem, a tradycyjnymi środkami audio-wizualnymi [Tanaś, 1997, s. 81–82]. Nie należy także zapominać, że technologia informacyjna to znacznie więcej niż komputer, a geometryczny przyrost jej możliwości nakazuje, jak się wydaje, wskazać na szczególnie rodzaj kompetencji nauczyciela – kompetencji informacyjnych. Pod tym pojęciem powinniśmy rozumieć nie tyle umiejętność posługiwania się komputerem – tą umiejętność ery informacji będzie posiadać niemal każdy człowiek – co zdolność wyposażenia uczniów w umiejętność wyszukiwania, gromadzenia i analizowania informacji przy użyciu technologii informacyjnej (Przybycień, 2009, s. 219–226).

Konkludując, środki informatyki wykorzystujemy obecnie w następujących obszarach edukacji (Juszczyk, 1999, s. 23–25):

- Kształceniu wspomaganym komputerowo.
- Diagnostyce i terapii pedagogicznej oraz logopedycznej.
- Badaniach pedagogicznych.
- Organizacji i zarządzaniu edukacją.
- Kształceniu i rewalidacji osób niepełnosprawnych.

Technologia informacyjna z powodzeniem znajdzie zastosowanie jako narzędzie poznania praktyki edukacyjnej, jako narzędzie doskonalenia praktyki edukacyjnej oraz jako narzędzie budowania wiedzy o rzeczywistości. Od wiedzy do działania wiedzie jednak droga zaanektowana przez sferę aksjologiczno-wolicjonalną, a ta kształtowana być może tylko w żywym kontakcie z wielkimi narracjami. Komputer potrafi wartościować informacje by racjonalizować działania. By waloryzować informacje w duchu miłości do bliźnich musiałby mieć sumienie, a jest ono dostępne tylko człowiekowi.

Nowy model edukacji powinien nie tyle koncentrować się na pamięciowym przyswajaniu wiadomości co na opanowaniu metod wyszukiwania, gromadzenia i analizy informacji. Sądzę, że edukacja ery informacji będzie zdominowana przez wychowanie oddziaływujące głównie na sferę emocjonalno-wolicjonalną. Zadaniem nauczyciela będzie uczyć ucznia wybierania właściwych informacji, ich rozumienia i racjonalnego, zgodnego z hierarchią jego wartości wykorzystywania. Podstawą edukacji winna być jednak pomoc udzielana uczniowi w aktualizowaniu jego własnych, niepowtarzalnych możliwości. Jest ono rodzajem wsparcia, towarzyszeniem w rozwoju. W szkole mówi się więc o szeroko pojmowanym wychowaniu integralnym, czyli scalającym wszystkie sfery życia ludzkiego. Owa integralność polega na wspieraniu ucznia w rozwoju zdrowotnym, psychicznym, estetycznym, intelektualnym, społecznym, moralnym i duchowym oraz postrzeganiu ucznia w kontekście warunków środowiskowo-społecznych. Nauczyciel ery informacji musi być świadomy tego, że jego zawód ma charakter aksjologiczny.

STRESZCZENIE: Nowy model edukacji powinien skupiać się nie tylko na absorpcji informacji do pamięci, ale na opanowaniu metod wyszukiwania, zbierania danych i analizy informacji. Wierzę, że edukacja w epoce informacyjnej będzie zdominowana przez edukację dotyczącą głównie sfery emocjonalnej i wolicjonalnej. Nauczyciel nauczy ucznia doboru odpowiednich informacji, ich zrozumienia i racjonalności, zgodnej z hierarchią stosowanych wartości. Podstawą kształcenia powinna być jednak pomoc studenta w aktualizowaniu własnych unikalnych możliwości. To rodzaj wsparcia, towarzyszący rozwojowi. W szkole mówimy o szeroko rozumianej edukacji integralnej, czyli integrowaniu wszystkich sfer ludzkiego życia. Ta integralność wspiera uczniów w rozwoju zdrowia, psychologicznego, estetycznego, intelektualnego, społecznego, moralnego i duchowego oraz postrzegania ucznia w kontekście warunków środowiskowych i społecznych. Nauczyciel ery informacyjnej musi mieć świadomość, że jego zawód ma charakter aksjologiczny.

SŁOWA KLUCZOWE: współczesny nauczyciel, kwalifikacje, kompetencje, cechy osobowości

SUMMARY: A new model of education should not only focus on memory-absorption of information, but on mastering search methods, data collection and analysis of information. I believe that education in the information age will be dominated by education mainly affecting emotional and volitional sphere. The teacher will teach the student to select the right information, their understanding and rational, consistent with the hierarchy of the values use. The basis of education, however, should be the student assistance in updating its own unique capabilities. It is the kind of support, accompany with the development. In the school we say about widely understood integral education, which is integrating all spheres of human life. This integrity supports students in the development of health, psychological, aesthetic, intellectual, social, moral and spiritual, and the perception of the student in the context of environmental and social conditions. Teacher of the information age must be aware of the fact that his profession has an axiological character.

KEYWORDS: modern teacher, qualifications, competences, personality traits

Bibliografia

- Badura E., *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1981.
- Banach Cz., *O kulturze pedagogicznej i etyce zawodu nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły” 1994, nr 6/7.
- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji*, Toruń 1995.
- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Toruń 1997.
- Banach Cz., *Cechy osobowościowe nauczycieli*, „Nowa szkoła” 1995, nr 5.
- Bogusz J., Kosyrz Z., *Wychowanie patriotyczne młodzieży*, Warszawa 194.
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*.
Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin 1995.
- Dalej E., *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I–III*, „Życie Szkoły” 1989, nr 10.
- Dawid J.W.P., *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1932.
- Denek K., *Aksjologiczne podstawy edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji* Toruń 1998.
- Encyklopedia Popularna*, PWN, Warszawa 1994.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997.

- Hessen S., O sprzecznościach i jedności wychowania. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Jaśkowska J., Kompetencje nauczycieli..., „Życie Szkoły” 2003, nr 8 Jundził I., Kultura pedagogiczna społeczeństwa, Nowa Szkoła 1997, nr 2.
- Juszczyk S., Podstawy informatyki dla pedagogów. Impuls Oficyna wydawnicza, Kraków 1999.
- Kłosińska T., Postrzeganie nauczycieli przez uczniów, „Życie szkoły”, 1999, nr 1.
- Kobyliński W., ABC organizacji pracy nauczyciela, Warszawa 1985.
- Kozielecki J., Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii. Wyd. Żak, Warszawa 2001.
- Kwaśnica R., Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika: podręcznik akademicki. Warszawa 2003.
- Kwaśnica R., Ku pytaniom o psychospołeczne kształcenie nauczycieli. [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Ku pedagogii pogranicza. Toruń 1990.
- Kwiatkowska-Kowal B., Koncepcja zadaniowa kształcenia nauczycieli w uniwersytetach (w:) red. H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz; Nauczyciele nauczycieli, Warszawa-Łódź 1992.
- Legowicz J., O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania, PWN, Warszawa 1975.
- Lewowicki T., Dylematy aksjologii i teleologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli, [w:] M. Ochmański, Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, Lublin 1993.
- Nowacki T., Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy; Warszawa 1983.
- Nowacki T., O kwalifikacjach prawie wszystko, Warszawa 1999.
- Nowak K., Leksykon złotych myśli, Wyd. Książka i wiedza, Warszawa 1998.
- Okoń W., Problem osobowości nauczyciela, PZWS, Warszawa 1962.
- Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984.
- Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny; Warszawa 1996.
- Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.
- Oksińska I., O refleksji pedagogicznej i kompetencjach nauczyciela, [w:] „Wychowanie w przedszkolu” 1998, nr 6.
- Pałuch B., Wzór osobowy nauczyciela, „Wychowawca” 1994, nr 4.
- Pietrański Zb., Ekspansja pięknych umysłów. Wyd. CIS, Warszawa 2008.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., Psychologia wychowawcza, t. 2, PWN, Warszawa 1998.

- Przybycień K. K., Światopogląd w koncepcji pedagogicznej Sergiusza Hessena [w:] A. Karpińska (red.) *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*. Trans Humana, Białystok 2008.
- Przybycień K. K., *Pojmowanie autokreacji*, [w:] K. K. Przybycień (red.), *Autokreacja. Aspekty wybrane*. Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Stalowa Wola 2010, s. 9–32.
- Przybycień K.K., *Nauczyciel XXI stulecia*. [w:] Z. Ratajek (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – Przyszłość. Część 1. Problemy podstawowe*, Kielce 2009.
- Rabczuk W., *O potrzebie kształtowania kompetencji międzykulturowych (nauczycieli, uczniów)*, (w:) *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, K.Żegnalek (red.), WSP TWP, Warszawa 2008.
- Reykowski J., *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności*. [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1978.
- Rudniański J., *O dobrym wychowaniu i kształceniu*, WSiP, Warszawa 1981.
- Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 1993.
- Suchomliński A., *Sto rad dla nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1987.
- Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenia nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000.
- Szempruch J., *Kultura organizacyjna i pedagogiczna nauczyciela, „Kierowanie szkołą”*, Rzeszów 2000–2001.
- Śleszyński D., *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995.
- Tadeusiewicz R., *Społeczność Internetu*. Akademicka Oficyna Wydawnicza EXIT, Warszawa 2002.
- Tanaś M., *Edukacyjne zastosowanie komputerów*. Żak, Warszawa 1997.
- Wallace P. M., *Psychologia Internetu*. Rebis, Poznań 2001.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1994.
- Wojtyła K., *Osoba a miłość*, Lublin 1991
- Woroniecki Z., *Wymagania kwalifikacyjne stawiane nauczycielom jako grupie zawodowej*, Warszawa 1988.
- Woynowska A., *Pogłębienie kompetencji zawodowych nauczyciela, „Nowa Szkoła”* 1999, nr 10.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum* 1 (20) 2011.

CZĘŚĆ III
W KRĘGU WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYKI

ЧАСТИНА III
У КОЛІ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ

PART III
IN THE CIRCLE OF CONTEMPORARY DIDACTICS

Мирослава Вовк

ORCID ID: 0000-0002-9109-9194

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

TRENDY ROZWOJU SZKOLNICTWA FILOLOGICZNEGO
NA UKRAINIE

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF PHILOLOGICAL EDUCATION
IN UKRAINE

1. Вступ

У контексті сучасних реформаційних зрушень у сфері вищої педагогічної освіти актуалізується проблема підготовки сучасного вчителя-філолога, викладача-дослідника у філологічній галузі, білінгвіста, який повинен мати високий рівень фахових компетентностей, бути спрямованим на дослідницьку діяльність, стати носієм мовної культури суспільства, має визначати вектори аксіокультурного розвитку громадянина зокрема і держави загалом. Йдеться про необхідність зміни актуалітетів у підготовці педагогів філологічного фаху, що передбачає утвердження принципів культуровідповідності, полікультурності, інноваційності, міждисциплінарності у змісті навчання, реалізації стратегії індивідуальної освітньої траєкторії у їхньому професійному розвитку, забезпечення мотивації до професійного й особистісного зростання упродовж життя в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти. Відповідно в сучасному українському освітньому просторі окреслилися тенденції

розвитку філологічної освіти, спродуковані євроінтеграційними прагненнями нашої держави, спрямованістю на імплементацію критеріїв якості, зафіксованих у Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (2015), а також зумовлені потребою впровадження інновацій в освіті, зрослими вимогами до професіоналізму педагогів філологічного фаху на ринку праці.

Проблемам філологічної освіти присвячені дослідницькі праці українських учених (Л. Базиль (2013), Л. Мацько (2011), Т. Яценко (2016) та ін.), у яких розкрито теоретичні аспекти, методологічні орієнтири та практичні надбання підготовки вчителя-філолога. В багатьох наукових дослідженнях представлено сучасні вектори реформування підготовки педагога філологічного фаху у закладах вищої педагогічної освіти (М. Вовк (2019), О. Семенов (2014), І. Харченко (2019) та ін.). Зважаючи на фрагментарність узагальнення сучасних тенденцій розвитку філологічної освіти в Україні на основі аналізу теорії педагогічної науки й освітньої практики, метою статті є їх окреслення та визначення перспектив подальшого удосконалення підготовки філологів з урахуванням реформаційних змін на законодавчо-нормативному та організаційно-педагогічному рівнях.

2. Законодавчо-нормативний та теоретичний дискурс філологічної освіти

Законодавчо-нормативне врегулювання філологічної освіти в Україні здійснюється у результаті імплементації основних положень документів, затверджених на рівні держави і Європейського Союзу (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про забезпечення функціонування української мови як державної», Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання та ін.). З 2019 р. набули чинності стандарти вищої освіти зі спеціальностей 035 Філологія у галузі 03 «Гуманітарні науки», 014 Середня освіта (Українська мова і література) у галузі 01 Освітні / педагогічні науки, за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів української мови і літератури у закладах вищої педагогічної освіти (*Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія», 2019*).

У цих документах визначається компетентнісна парадигма підготовки фахівців у закладах вищої педагогічної освіти з урахуванням традицій

та інновацій. Крім того, спроектовано вектори законодавчого врегулювання процесу неперервного професійного розвитку вчителів на основі національних цінностей, міждисциплінарних знань, полікультурно толерантної світоглядної позиції, спрямованість на розвиток професіоналізму в умовах формальної і неформальної освіти. Вчитель, насамперед учитель-філолог, має власним професійним життям, взірцевим прикладом поваги до мови, культури, історії, мистецтва формувати цінності сучасного учня, який наділений спектром можливостей, талантів і водночас перебуває під впливом «кліпової» культури, надмірної цифровізації повсякденної діяльності – пізнавальної, ігрової, позашкільної тощо. Саме тому вчитель-філолог повинен використовувати максимально ресурси «живого» слова через посередництво інноваційних форм, методів, засобів, щоб впливати на духовний, етико-естетичний розвиток учнів.

Іншим важливим аспектом проблеми розвитку філологічної освіти залишається теоретичне обґрунтування термінологічного поля, до якого передусім належать поняття «мовна освіта», «мовна особистість», «дискурсна особистість» тощо. В сучасному науковому дискурсі поняття мовної освіти набуло міждисциплінарної конотації з урахуванням потенціалу мови у формуванні особистості як успішної, культуромовної, патріотичної і толерантної. Так, О. Семенов, здійснивши ґрунтовний аналіз лінгвістичних, соціолінгвістичних праць, доводить, що поняття *мовної освіти* дослідники розглядають як «багатоаспектний процес засвоєння культуромовною особистістю мовних знань і формування умінь і навичок їх практичного застосування в різних умовах суспільного запиту та професійній діяльності (Семенов, 2019, с. 103–104; Єрмоленко, 2007, с. 23).

Вважаємо слушною думку сучасних дослідників, які обґрунтовують сутність філологічної освіти не лише з позиції підготовки майбутніх учителів мови і літератури, але й визначають її як умову формування мовної особистості загалом – учителя, учня, дорослої людини – на основі опанування потенціалу мови, літератури, взагалі гуманітарних знань. У цьому аспекті, зауважує І. Харченко, йдеться про те, що «в умовах демократизації суспільного життя, становлення ідеології соціального співробітництва та формування відкритого суспільства підвищується значення гуманітарних знань», тому «особлива роль належить філологічній освіті, яка не тільки дає кваліфікацію, але й формує культурний тип особистості. Саме філологія, знання мов і літератур різних народів дає змогу людині перебувати і розвиватися на кількох культурних рівнях: на рівні етнічної,

національної культури, культури окремої країни, а також мати доступ до світових культурних процесів» (Харченко, 2019).

Учитель-філолог є носієм мовного досвіду, ретранслятором мовних традицій, лінгвокраїнознавчих реалій, цінностей літературного мистецтва. Тому вважаємо слушним розглядати вчителя-філолога як мовну особистість. Це сучасний номінатив, що уможливило піднесення педагога цього фаху до рівня носія мовної культури суспільства. Т. Кочеткова головними критеріями оцінювання рівня розвитку *мовної особистості* вважає володіння мовною системою, її лексичними й граматичними нормами; володіння системою мовлення на текстовому та стилістичному рівні; володіння соціальними нормами вживання мовленнєвих творів на рівні сфери спілкування, теми, стилю, жанру; володіння вміннями й навичками побудови й сприймання складних текстів; володіння ролями мовця і слухача, соціальними та психологічними ролями партнерства у спілкуванні; володіння прагматичними законами спілкування в різних кооперативних і конфліктних комунікативних епізодах; володіння етичними й етикетними нормами статусних і рольових позицій (Кочеткова, 1998, с. 8).

Учителя-філолога варто визначати також як *дискурсну особистість*. Доцільно схарактеризувати положення вчених-лінгвістів щодо виявлення сутнісних характеристик дискурсної особистості, які охоплюють всі параметри мовних явищ, міждисциплінарних характер їх вияву, когнітивний досвід аналізу мови на різних рівнях, соціокультурні, психологічно-ментальні, територіально-соціальні, фахово-специфічні вияви диференціації мови. Моделюючи дискурсну особистість словесника, А. Нікітіна виходить з трьох параметрів (ознак, категорій) особистості – *мотиваційного*, *когнітивного* та *функційного*. *Мотиваційний параметр* зумовлений комунікативною інтенцією (наміром), потребами, без чого взагалі неможлива комунікація та формування необхідної в педагогічному дискурсі установки на навчання мови, вироблення певних мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь і навичок. *Когнітивний параметр* дискурсної особистості словесника містить характеристики, що формують у процесі накопичення пізнавального досвіду вчителя або викладача мовознавчих дисциплін його внутрішній світ, зокрема: знання самих засобів комунікативного коду (мовних, невербальних, проксемічних тощо) та комунікативної метамоделі (схеми системної кореляції складників інформаційного обміну); знання способів презентації комунікативної метамоделі в педагогічному дискурсі; інтроспекція й ауторефлексія (самоспостереження й самоаналіз); здійснення адекватної оцінки когнітивних характеристик учасників

педагогічного дискурсу; знання суспільно-політичних міфів, стереотипів, пов'язаних з місцевими особливостями, традиціями, віруваннями тощо; методичне прогнозування стану сформованості певних концептів, на які спирається методика навчання мови. *Функційний параметр* дискурсної особистості словесника визначає дискурсну компетентність словесника як фахівця, як креативної індивідуальності. Насамперед це: практичне оволодіння вербальними й невербальними засобами з метою якісного професійного спілкування; вміння пристосовувати комунікативні засоби в процесі педагогічного дискурсу відповідно до змін ситуацій спілкування; вміння й навички лінгводидактичного аналізу текстового дидактичного матеріалу; вміння будувати дискурс згідно з нормами етикету й вимогами до ефективного мовлення в навчальному процесі (Нікітіна, 2013, с. 338).

Визначення сутнісних характеристик понять «мовна особистість», «дискурсна особистість» з проекцією на вчителя-філолога дозволяє окреслити теоретичний дискурс проблеми розвитку філологічної освіти, відповідно визначити провідні тенденції філологічної освіти, підготовки сучасного вчителя філологічного фаху у закладах вищої педагогічної освіти.

3. Підготовка сучасного педагога філологічного фаху у закладах вищої педагогічної освіти: аналіз сучасних тенденцій

Реалізація компетентнісного підходу у підготовці майбутніх філологів. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя-філолога набув офіційного утвердження в освітній практиці у зв'язку із затвердженням Стандарту вищої освіти для бакалаврського і магістерського рівнів у філологічній галузі, що є чинним з 2019 р. Натомість у науковому дискурсі двох останніх десятиліть науковці приділяли значну увагу теоретичним і практичним аспектам формування спектру важливих компетентностей учителя-філолога, з-поміж яких у дослідженнях обґрунтовується теорія і практика формування компетентностей інтегративного характеру, що свідчить про розуміння багатоаспектності професійних умінь, якостей, знань фахівця філологічного фаху. Йдеться передусім про лінгвістичну, літературознавчу, етнокультурологічну, фольклористичну, дослідницьку, лінгвокраїнознавчу та інші компетентності. Основні результати науковці, педагогів-практиків стали підґрунтям виокремлення найважливіших загальних і фахових компетентностей, окреслення предметних результатів, що мають формуватися у процесі реалізації освітньо-професійних програм у межах певного регіонального вищого закладу педагогічної освіти.

Саме в Стандарті вищої освіти у філологічній галузі уніфіковано ключові компетентності, якими має володіти вчитель-філолог, серед них – «усвідомлення структури філологічної науки та її теоретичних основ...; здатність аналізувати діалектні та соціальні різновиди мов(и), що вивчаються(ється), описувати соціолінгвальну ситуацію...; здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати мову(и), що вивчається(ються), в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах...; здатність до збирання й аналізу, систематизації та інтерпретації мовних, літературних, фольклорних фактів, інтерпретації та перекладу тексту (залежно від обраної спеціалізації); здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для розв'язання професійних завдань...; здатність здійснювати лінгвістичний, літературознавчий та спеціальний філологічний (залежно від обраної спеціалізації) аналіз текстів різних стилів і жанрів» тощо (Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія», 2019). Власне Стандарт вищої освіти у філологічній галузі визначає вектори формування і розвитку фахових компетентностей, що потребує відповідного структурування змісту на міждисциплінарній основі, добору форм, методів і технологій навчання, створення ресурсного забезпечення – у реальному і віртуальному науково-освітньому просторі.

Активізація науково-дослідницької діяльності філологів. Означена тенденція пов'язана з усвідомленням викладачами закладів вищої педагогічної освіти важливості дослідницької підготовки майбутніх учителів-філологів, що у подальшому реалізується в активній професійній позиції майбутнього фахівця і виявляється у постійному саморозвитку на основі дослідницького пошуку, «занурення» в інновації викладання мови і літератури, спонуканні учнів до наукової роботи.

У цьому контексті важливими є напрацювання дослідників, які доводять, що наставницька позиція викладача закладу вищої педагогічної освіти має спонукати майбутнього вчителя-філолога до дослідницького пошуку, що має наслідком реалізацію подібної професійної позиції в інноваційному просторі закладу середньої освіти. З цього приводу слушно зауважують О. Семенов, О. Земка, які вважають, що «загальноосвітня школа потребує сьогодні вчителів-словесників, які майстерно проектують і проводять уроки та виховні заходи, створюючи атмосферу дослідницько-пізнавальної співпраці, стимулюють вихованців до естетичного саморозвитку, самоактуалізації й самовдосконалення. Виконуючи такі завдання, вчитель-словесник повинен уміти логічно мислити, планувати, організовувати і вести дослідницьку та інноваційну діяльність, через

навчальний діалог, культурологічне тлумачення текстів формувати в учнів уміння і навички само стійкої літературно-мистецької, дослідницько-пошукової діяльності, сприяти формуванню загальної і філологічної культури особистості учня, його усвідомленому професійному вибору» (Семенов, Земка, 2013). Позитивним є те, що більшість викладачів філологічних факультетів усвідомлюють місію майбутніх учителів-філологів у впливі на розвиток дослідницького потенціалу учнів, що стимулює їх до добору відповідних форм і методів дослідницького характеру: проведення дослідницьких семінарів, організації проблемних груп, залучення до наукових проєктів, розроблення завдань дослідницького типу тощо.

Крім того, у багатьох закладах вищої педагогічної освіти функціонують осередки дослідницького спрямування, створені за ініціативи викладачів, у межах діяльності яких студенти, магістранти мають можливість більш ґрунтовно досліджувати мовні явища, процеси, взаємодіяти з науковцями, здійснювати якісні дослідження у процесі написання кваліфікаційних праць, готувати доповіді і презентаційні матеріали у межах організації конференцій, семінарів, вебінарів тощо. Такі осередки функціонують зокрема у закладах вищої освіти регіонів: у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка – ресурсний центр професійного розвитку учителя української мови і літератури, науково-дослідні лабораторії «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» та «Медіакультура вчителя-словесника», в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини – Східноподільський лінгвокраєзнавчий науково-координаційний центр, Лінгвокраєзнавче студентське наукове товариство імені Агатангела Кримського, у Львівському національному університеті імені Івана Франка – Лабораторія фольклористичних досліджень, Кабінет літератури української діаспори імені Петра Гоя та ін.

Структурування змісту освіти на міждисциплінарних засадах. З-поміж методологічних орієнтирів розвитку мовної особистості вчителя-філолога, наділеного високим рівнем професійних якостей, фахових компетентностей, на особливу увагу заслуговує інтегративний підхід, що забезпечує взаємодію сукупності стратегічних методологічних підходів (культурологічного, аксіологічного, компетентнісного, герменевтичного та ін.). Так, Т. Костолович акцентує увагу на тому, що інтегративний підхід становить системну організацію дидактичного процесу, яка зумовлює культурно-комунікативний і професійний розвиток майбутніх вчителів-словесників... Інтегративний підхід до навчання розглядається

як стратегія та сукупність тактик в мовному освітньому просторі або як реалізація ідеї інтегрування в навчально-виховному процесі. Засобами реалізації цього підходу мають виступати створення та проведення спецкурсів і спецсеминарів інтегративного змісту, які поєднують навчальний матеріал мовного, літературного, культурологічного, педагогічного, методичного, соціального компонентів освітніх планів, удосконалення змісту педагогічної та виробничої практик» (Костолович, 2015). Йдеться передусім про необхідність структурування змісту дисциплін на міждисциплінарній основі, що власне є тенденцією у закладах вищої освіти країн зарубіжжя. Варто відзначити тенденцію структурування змісту дисциплін з урахуванням міждисциплінарного контенту у закладах вищої педагогічної освіти України, що зумовлено трансформаційними процесами, пов'язаними з упровадженням Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти та реалізацією інноваційних за змістом освітньо-професійних програм підготовки філологів у регіональному науково-освітньому просторі. Викладачі філологічних факультетів ініціюють і запроваджують курси і спецкурси інтегративного типу, використовуючи потенціал різних філологічних наук (фольклористики, літературознавства, діалектології, стилістики, компаративної лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики тощо), а також інших гуманітарних наук – українознавства, етнології, лінгвокультурології, історії, джерелознавства та ін. Так, в Уманському державному педагогічному університету імені Павла Тичини майбутні філологи опановують такі дисципліни інтегративного типу, зміст яких структуровано на основі міждисциплінарних знань, як: «Фольклористика та народна хореографія», «Лінгвістичний аналіз художнього тексту», «Текстознавство», «Філософія і методологія літературознавчих досліджень» та ін.; студенти й магістранти Львівського національного університету імені Івана Франка – дисципліни «Мова фольклору», «Інтерпретація фольклорного тексту», «Теорія сучасного часопростору та ритмотексту», «Соціолінгвістика», «Текстологія», «Комп'ютерна лінгвістика» та ін.

Інноваційність та прагматичність практичної підготовки фахівців філологічного фаху. Відповідно до навчальних планів підготовки учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти майбутні фахівці мають пройти переважно такі види практик, як: фольклорна (фольклористична), діалектологічна, педагогічна, практика з методики навчання, стажерська (асистентська) та ін. У зв'язку з відсутністю адекватного фінансування організації різних видів практики часто викладачі не використовують

доступні ресурси, що наявні у закладі освіти або в інституціях (музеях культурознавчого, мистецького, краєзнавчого спрямування, лінгвістичних центрах, лабораторіях, бібліотеках тощо), у межах яких можна значно підвищити рівень організації практик. Водночас варто означити позитивні тенденції у напрямі оновлення змісту, форм, методів, ресурсів проходження практик майбутніх учителів-філологів. Інноваційність практичної підготовки майбутніх учителів полягає у використанні дистанційних форм організації практик, що особливо актуально в умовах пандемії. Так, сучасні інформаційні технології дозволяють використовувати для спілкування зі студентами програми Moodle Google, Classroom Microsoft, Teams, комунікаційні платформи Zoom, Hangouts, Skype. Серед інноваційних форм, методів і засобів організації практик – опрацювання фольклорних, літературних, діалектологічних джерел за віртуальними ресурсами, проведення онлайн консультування, онлайн занять бінарного типу, студювання віртуальних ресурсів Національної реферативної бази даних «Україніка наукова», оцифрованих матеріалів Інституту реєстрації інформації НАН України, Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В.О. Сухомлинського тощо). Прагматичність організації різних видів практик виявляється, по-перше, у спрямованості на зібрання і систематизацію емпіричного матеріалу для написання кваліфікаційних робіт, по-друге, на оволодіння реальним «інструментарієм» для майбутньої професійної діяльності – розроблення інтерактивних «сценаріїв» проведення уроків з української мови і літератури, організації неформального навчання учнів з опанування лінгвокраїнознавчим, українознавчим матеріалом.

4. Перспективи удосконалення філологічної освіти в Україні

З метою прогресивного розвитку філологічної освіти в Україні доцільно здійснювати заходи щодо її реформаційних змін з урахування виокремлених тенденцій на певних рівнях.

На *законодавчо-нормативному рівні* для здійснення послідовної екстраполяції основних положень Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» та подолання суперечностей, пов'язаних з ратифікацією Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, важливо спрямовувати учителів-філологів як носіїв рідномовної культури у суспільстві на виконання соціокультурної місії утвердження рідномовних пріоритетів в освітньому просторі – на рівні закладу освіти,

громади, міста, держави. Важливо внести зміни до професійних вимог фахівців філологічного фаху, зокрема окреслити у нормативних документах (освітніх програмах, програмах дисциплін тощо) спектр професійних можливостей, які визначають перспективи працевлаштування філологів за зразком окремих університетів (наприклад, в освітній програмі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини відповідно до Національного класифікатора професій України визначено такі, як: фахівець з фольклористики, фахівець з організації дозвілля, редактор, референт та ін.). Крім того, важливо визначити ті можливі професії за фахом, у яких є вагома потреба в сучасному суспільстві: журналіст, маркетолог, контент-менеджер, копірайтер, SEO-копірайтер, PR-менеджер та ін. На рівні взаємодії державних установ та закладів вищої педагогічної освіти у філологічній освіті важливим є надання можливостей викладачам і майбутнім філологам – студентам і магістрантам – для проектної діяльності, що сприяє активізації дослідницького потенціалу майбутніх фахівців, стимулює педагогів до професійного саморозвитку, створює конструктивні умови для упровадження наукових досягнень в освітню практику, підвищуючи якість підготовки у закладах вищої педагогічної освіти (наприклад, в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка реалізується проєкт «Європеїзація докторських програм у галузі освіти на засадах інтердисциплінарного та інклюзивного підходів»).

На *організаційно-педагогічному рівні* розвиток філологічної освіти має відбуватися з урахуванням необхідності формування широкого спектру компетентностей, що повинно забезпечуватися шляхом структурування змісту дисциплін на міждисциплінарній основі, залучення наукових досягнень, спродукованих в українському і зарубіжному науковому дискурсі. З-поміж вагомих компетентностей потребують відповідного добору форм і методів навчання, організації неформальної освіти такі, як: соціолінгвістична, лінгвокраїнознавча, дискурсивна, прагматична тощо. У зв'язку з посиленням автономії заклади вищої педагогічної освіти повинні спрямовувати зусилля на створення ресурсного контенту навчання у формі веб-сайтів, електронних бібліотек, оцифрованих видань різних років, порталів, електронних лабораторій за результатами науково-дослідницької діяльності та проведення різних видів практики у реальному та дистанційному форматі тощо. Варто створювати можливості для міжнародної комунікації майбутніх фахівців із залученням до роботи консалтингових компаній у сфері створення мовного контенту, стажування

на посадах маркетологів, копірайтерів тощо. Перспективним напрямом підвищення якості підготовки філологів та створення умов для професійного становлення і саморозвитку є залучення до реалізації проектів, що забезпечує зв'язок наукової теорії й освітньої практики, сприяє зміцненню наставництва в освітньому середовищі тощо.

5. Висновки

Отже, визначені законодавчо-нормативні регулятиви розвитку філологічної освіти дозволили окреслити пріоритети якісно нової парадигми підготовки фахівців, що мають виконувати в суспільстві соціокультурну місію – ретранслювати насамперед рідномовний і багатомовних досвід в освітній практиці, формувати особистість учня через опанування цінностей мови, літератури, різних видів мистецтв тощо. Окреслення теоретичного контексту на основі дефінітивного аналізу понять «мовна особистість», «дискурсна особистість» уможливило визначити спектр необхідних професійних вимог, фахових компетентностей сучасного філолога, його сутнісних характеристик, що охоплюють всі параметри мовних явищ, міждисциплінарний характер їх вияву, когнітивний досвід аналізу мови на різних рівнях, соціокультурні, психологічно-ментальні, територіально-соціальні, фахово-специфічні вияви диференціації мови. Важливо зазначити, що слушною є думка сучасних дослідників, які обґрунтовують сутність філологічної освіти не лише з позиції підготовки майбутніх учителів мови і літератури, але й визначають її як умову формування мовної особистості загалом – учителя, учня, дорослої людини на основі опанування потенціалу мови, літератури, взагалі гуманітарних знань.

Окреслено тенденції розвитку філологічної освіти в Україні, з-поміж яких: *реалізація компетентнісного підходу у підготовці філологів* (набув офіційного утвердження в освітній практиці у зв'язку із затвердження Стандарту вищої освіти для бакалаврського і магістерського рівнів у філологічній галузі з 2019 р.); *активізація науково-дослідницької діяльності майбутніх філологів* (добір відповідних форм і методів, залучення до діяльності наукових лабораторій, товариств, що в подальшому реалізується в активній професійній позиції майбутнього фахівця і виявляється у постійному саморозвитку на основі дослідницького пошуку, «зануренні» в інновації викладання мови і літератури, спонуканні учнів до наукової роботи); *структурування змісту дисциплін на міждисциплінарних засадах* (здійснюється з урахуванням міждисциплінарного контенту

у закладах вищої педагогічної освіти України, що зумовлено трансформаційними процесами, пов'язаними з упровадженням Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти; запровадження курсів і спецкурсів інтегративного типу, використовуючи потенціал філологічних, гуманітарних наук); *інноваційність та прагматичність практичної підготовки фахівців філологічного фаху* (оновлення змісту, форм, методів, ресурсів проходження практик, використання дистанційних форм їх організації, спрямованість на зібрання і систематизацію емпіричного матеріалу для написання кваліфікаційних робіт, оволодіння реальним «інструментарієм» для майбутньої професійної діяльності).

Перспективним напрямом подальших досліджень є окреслення тенденції цифровізації філологічної освіти, вивчення досвіду зарубіжних країн щодо структурування змісту освіти на міждисциплінарній основі та організації практичної підготовки майбутніх філологів тощо.

АНОТАЦІЯ: Виокремлено тенденції розвитку філологічної освіти в Україні на основі аналізу теорії педагогічної науки й освітньої практики. Акцентовано увагу на необхідності зміни актуалітетів у підготовці педагогів філологічного фаху у закладах вищої педагогічної освіти, що передбачає утвердження принципів культуровідповідності, полікультурності, інноваційності, міждисциплінарності у змісті навчання. З'ясовано, що нині актуалізується проблема підготовки сучасного вчителя-філолога, викладача-дослідника у філологічній галузі, білінгвіста, який повинен мати високий рівень фахових компетентностей, бути спрямованим на дослідницьку діяльність, бути носієм мовної культури суспільства, визначати вектори аксіокультурного розвитку громадянина зокрема і держави загалом.. Відповідно в сучасній українській педагогічній освіті окреслилися тенденції розвитку філологічної освіти, спродуковані євроінтеграційними прагненнями нашої держави, спрямованістю на імплементацію критеріїв якості, зафіксованих у Стандартах і рекомендацій щодо забезпечення якості у європейському просторі вищої освіти (2015), а також потребою впровадження інновацій в освіті, зрослими вимогами до професіоналізму педагогів філологічного фаху на ринку праці. З-поміж найвагоміших прогресивних тенденцій схарактеризовано такі, як: реалізація компетентнісного підходу у підготовці майбутніх філологів; активізація науково-дослідницької діяльності філологів; структурування змісту освіти на міждисциплінарних засадах; інноваційність та прагматичність практичної підготовки фахівців філологічного фаху. Визначено перспективи подальшого удосконалення підготовки педагогів філологічного фаху з урахуванням реформаційних змін на законодавчо-нормативному та організаційно-педагогічному рівнях.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: філологічна освіта, вчитель української мови і літератури, мовна особистість, компетентнісний підхід, якість філологічної освіти, міждисциплінарність, тенденції, професійна підготовка вчителя-філолога

ABSTRACT: The article highlights the trends in the development of philological education in Ukraine based on the analysis of the pedagogical science theory and educational practice. Emphasis is placed on the need to change the actualities of philology teachers' training in the institutions of higher pedagogical education, which provides for the adoption the principles of cultural relevance, multiculturalism, innovation, interdisciplinary in the content of education. It was found that the problem of training a modern teacher-philologist, teacher-researcher in the philological field, bilingual, who must have a high level of professional competence, be focused on research, be a carrier of language culture of society, determine the vectors of axiocultural development of a citizen in particular and the state in general. Accordingly, modern Ukrainian pedagogical education outlines the trends in the development of philological education, produced by the European integration aspirations of our state, aimed at implementing quality criteria set out in the Standards and recommendations for quality assurance in the European higher education area (2015), and also the need to implement the innovation in education, increased requirements for the professionalism of teachers of philology in the labor market. Among the most important progressive trends there are characterized such as: the implementation of a competency-based approach in the training of future philologists; intensification of scientific-research activities of philologists; structuring the content of education on an interdisciplinary basis; innovativeness and pragmatism the practical training of specialists in philology. There have been identified the prospects for further improvement of the philology teachers' training, taking into account the reformer changes at the legislative-regulatory and organizational- pedagogical levels.

KEYWORDS: philological education, teacher of Ukrainian language and literature, language personality, competence approach, quality of philological education, interdisciplinary, tendencies, teacher-philologist professional training

Бібліографія

- Базиль, Л.О. (2013). Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури як системний особистісно-професійний феномен. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 20, 35–42. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2013_20_11.
- Вовк, М.П. (2019). Мовнокомунікативна компетентність вчителя-філолога у контексті української і зарубіжної теорії. *Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика*. Київ. 336–362.
- Єрмоленко, С.Я. (2007). *Мова і українознавчий світогляд*. Київ: НДІУ, 2007.
- Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>.

- Костолович, Т. (2015). Інтегративний зміст комунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?...2...
- Кочеткова, Т.В. (1998). *Языковая личность в лекционном тексте*. Саратов: Сарат. ун-т.
- Мацько, Л.І. Денискіна, Г.О. (2011). *Українська наукова мова (теорія і практика)*. Тернопіль: Підручники і посібники.
- Нікітіна, А.В. (2013). *Педагогічний дискурс учителя-словесника*. Київ: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. (Ред.) (2003). *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт. 109, 118.
- Семенов, О. (2019). *Концептосфера освіта в українському та польському дискурсах: міждисциплінарний підхід*. Громик, Ю. (Наук. ред.). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Семенов, О. (2019). *Концептосфера освіта в українському та польському дискурсах: міждисциплінарний підхід*. Ю. Громик (Наук. ред.). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка. 103–104.
- Соколова, І.В. (2008). *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів*. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України.
- Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. (2019). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf>tendencies, teacher-philologist professional training.
- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015). URL: https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf
- Харченко, І.І. (2019). Теоретичні та прикладні аспекти розвитку філологічної освіти в Україні та в країнах Європейського Союзу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 38, т. 1. Сер.: Філологія. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v38/part_1/20.pdf
- Яценко, Т. (2016). *Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. Київ: Педагогічна думка.

Алла Коломієць, Євген Громов

ORCID ID: 0000-0003-0536-0147; 0000-0002-0234-606X

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: УКРАЇНСЬКИЙ І ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД

OBCOJĘZYCZNE KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W KONTEKŚCIE
INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ: DOŚWIADCZENIA UKRAIŃSKIE I POLSKIE

TEACHER'S FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN THE CONDITIONS
OF EUROPEAN INTEGRATION: UKRAINIAN AND POLISH EXPERIENCE

1. Вступ

Успіх входження України в європейський освітній простір визначається процесами модернізації вітчизняної системи освіти, зокрема у сфері іншомовної підготовки, покликаними підготувати вчителя нової генерації, конкурентоздатного й готового до нових трансформаційних змін. Система іншомовної підготовки педагогічних кадрів має відповідати вимогам сучасного українського суспільства, логіці й методології сучасної педагогічної науки, базуватися на теоріях розвитку культури особистості й суспільства, органічно інтегруватися у загальну теорію навчання, давати можливість розв'язувати культурологічні, соціологічні, психологічні й педагогічні проблеми.

У державних документах (Національній доктрині розвитку України в XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній програмі вивчення та популяризації іноземних мов «Speak Global – Go Global», а також Концепції «Нова українська школа») серед

ключових компетентностей зазначається високий рівень спілкування іноземними мовами. У «Педагогічній конституції Європи» першою серед основних компетентностей, якими має володіти вчитель XXI століття, також зазначена саме комунікативна компетентність, тобто вільне володіння кількома європейськими мовами, що забезпечує не лише підвищення рівня фахової підготовки, а й сприяє академічній мобільності майбутнього вчителя. Іншомовне спілкування педагогів з різних країн забезпечує ефект вирівнювання ступенів у сфері поінформованості про досягнення в інноваційній педагогіці, інтеріоризації суб'єктами педагогічного процесу однакових загальноцивілізаційних цінностей, що створює особливу соціально-психологічну реальність – міжнародне педагогічне партнерство.

Реалізація основних положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти зумовлює необхідність перегляду усталених поглядів на процес іншомовної підготовки майбутнього вчителя з урахуванням потреб сучасного суспільства і вимог до рівня та обсягу знань, якими має оволодіти кожен випускник закладу вищої педагогічної освіти. Відтак постала нагальна потреба приведення процесу підготовки майбутнього педагога у відповідність до запитів сьогодення, що передбачає перехід від традиційних до інноваційних способів професійного становлення особистості, від пріоритету вузькоспеціальних завдань до цілісного розвитку особистості майбутнього вчителя, педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості, що забезпечує інтеграцію нашої держави до загальноєвропейського освітнього простору (Авшенюк, 2016; Лук'янова, 2015; Ничкало, 2012).

Прийнята українським урядом національна політика популяризації іншомовної підготовки передбачає оволодіння кожним випускником української школи двома іноземними мовами, що вимагає від учителя нового покоління здатності реалізовувати інноваційні методи викладання, забезпечувати постійне вдосконалення та самовдосконалення особистості учня. Метою педагогічних ЗВО визначена підготовка високоосвіченого фахівця й творчого працівника, здатного до роботи в багатомовному інформаційному просторі. Навчаючи дітей і молодь, формуючи їхній світогляд і культуру, сучасний учитель виховує в молодого покоління здатність жити і працювати в умовах полікультурної взаємодії народів європейського простору. Це змінює історичну місію освіти і вчителя, головним завданням яких є виховання потреби і вміння жити разом у єдиному європейському домі на засадах демократії та дотримання прав людини, миролюбства і безпеки, толерантності й солідарності.

Реалізація цих завдань потребує розроблення єдиної стратегії іншомовної підготовки майбутніх педагогічних кадрів, підпорядкованої інтеграції зусиль щодо формування вчителя нової генерації на єдиній платформі європейських цінностей з урахуванням особливостей національних культур і характерів. У цьому контексті спостерігаємо помітні досягнення держав Західної Європи, а також країн колишнього соціалістичного табору, які нещодавно приєдналися до Європейського Союзу (ЄС). Вони успішно конкурують на світовому ринку, визначаючи основні напрями розвитку суспільно-економічних відносин, зокрема освітні тенденції.

Україна поки що не входить до країн-лідерів у цій галузі, проте докладає чималих зусиль щодо оновлення змісту освіти та удосконалення її методології відповідно до значних суспільних і технологічних перетворень, що відбуваються як в Україні, так і у світі загалом. Акцентовано увагу на нових методологічних підходах до організації вищої педагогічної освіти, підвищенні якості підготовки сучасного вчителя, універсальності підготовки випускника педагогічних ЗВО та його адаптованості до європейського ринку праці, на розробленні концепцій і стратегій розвитку іншомовної освіти в педагогічних університетах, а також на особистісній орієнтованості, інформатизації та інноваційності іншомовної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням прогресивних ідей європейського досвіду (Авшенюк, 2016; Коломієць, 2018; Лазаренко, 2017; Лук'янова, 2015; Ничкало, 2012).

Необхідність удосконалення системи освіти диктується європейською орієнтацією України загалом і входженням її у європейський освітній простір зокрема та передбачає насамперед глибоке освоєння зарубіжного досвіду, необхідного для створення відповідної системи у власній країні. Як показав аналіз наукових розвідок, достатньо ґрунтовно досліджені загальні процеси реформування системи освіти, що відбуваються у найбільш розвинених європейських країнах: Німеччині (Н. Абашкіна, В. Гаманюк, Т. Вакуленко, Л. Отрощенко, Л. Сакун), Великій Британії (О. Кузнецова, О. Леонтьєва, А. Парінов, В. Третько), Франції (О. Авксентьєва, Л. Зязюн), Фінляндії (Л. Ляшенко), країнах Скандинавії (Л. Мовчан, О. Огієнко), Нідерландів (Г. Петрушко), інших країнах ЄС (О. Матвієнко, М. Олійник).

Значний інтерес для компаративного аналізу викликає досвід країн близького зарубіжжя з найбільш подібними до України соціальними, історико-політичними, соціально-економічними, освітніми умовами. На нашу думку, саме до таких країн належить Республіка Польща.

Позитивні зміни, що відбуваються в Польщі, є прикладом для нашої держави щодо вирішення питань змісту, форм і технологій освіти. Впродовж останнього десятиліття українські науковці активно здійснюють порівняльно-педагогічні дослідження тенденцій іншомовної підготовки в країнах Східної Європи: С. Каричковська (порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів англійської мови в університетах України та Польщі), Л. Загоруйко (особливості оцінювання знань студентів з іноземної мови у вищих навчальних закладах Польщі), М. Тадеєва (сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи) та ін.

Водночас аналіз праць науковців свідчить, що основну увагу поки що було приділено вивченню особливостей професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, у той час як особливості іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в означених країнах ще не стали предметом окремого цілісного наукового дослідження. Отже, важливість дослідження зумовлюється соціальною значущістю вивчення проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей у польських ЗВО у контексті порівняльного аналізу та необхідністю використання їхнього позитивного досвіду задля створення і впровадження рекомендацій щодо ефективних умов іншомовної підготовки майбутніх педагогів в Україні.

Аналіз документальних і наукових джерел, у яких висвітлений досвід іншомовної підготовки майбутніх учителів у ЗВО України, уможливив виокремлення низки *суперечностей*, зокрема між:

- викликами сучасного глобалізованого та полікультурного суспільства й рівнем іншомовної підготовки українських педагогів, необхідним для ефективної реалізації професійних функцій;
- розумінням соціальної значущості іншомовної підготовки педагогічних працівників і недостатнім використанням європейського досвіду в модернізації національної системи педагогічної освіти;
- очікуванням суспільством якісних змін у системі освіти України відповідно до європейських стандартів і недосконалістю наукового обґрунтування концептуальних засад іншомовної підготовки майбутніх педагогів;
- вимогами сучасного суспільства знань до професіоналізму майбутніх педагогів і недосконалістю підходів до відбору і структурування змісту їхньої іншомовної підготовки;

- об'єктивними потребами вивчення інноваційних ідей зарубіжного досвіду іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей і відсутністю його належного освоєння, узагальнення у вітчизняній педагогічній теорії та впровадження в освітню практику.

Забезпечення якісного рівня іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей можливе лише за умови подолання зазначених суперечностей на основі обґрунтування концептуальних засад розвитку системи їхньої іншомовної підготовки, розроблення відповідних навчально-методичних комплексів і науково-практичних рекомендацій.

Мета статті – враховуючи євроінтеграційні тенденції розвитку України, прагнення щодо приєднання до європейського простору вищої освіти, визначити теоретичні й методичні засади іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у закладах вищої освіти Польщі та України й обґрунтувати можливості творчого використання прогресивних інноваційних ідей досвіду Польщі для вдосконалення системи іншомовної підготовки майбутніх педагогів в Україні.

Методи дослідження: *загальнонаукові теоретичні* (комплексний аналіз бібліографічної та методичної літератури з порушеної проблеми, аналіз, порівняння та узагальнення) для виявлення особливостей іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у Польщі; *історико-системний* – для аналізу автентичних джерел, офіційних документів, вивчення процесу становлення і розвитку вищої педагогічної освіти та іншомовної підготовки майбутніх учителів; *компонентно-структурний* – для виокремлення основних складових систем іншомовної підготовки вчителів нефілологічних спеціальностей та обґрунтування напрямів їх розвитку; *структурно-функціональний* – для аналізу структурно-змістових, організаційних і дидактичних засад іншомовної підготовки фахівців означеного напрямку; *компаративно-педагогічний* – для порівняння та виявлення подібних і відмінних підходів до іншомовної підготовки вчителів немовних спеціальностей у польському та українському досвіді; *інтерпретаційно-аналітичний* – для виявлення раціонального і практично-ціннісного досвіду у наукових дослідженнях з порівняльної педагогіки; *прогностичний* – для обґрунтування перспектив розвитку системи іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Україні на основі творчого використання інноваційних ідей польського досвіду.

2. Особливості іншомовної підготовки вчителів у Польщі

Аналіз основних нормативних актів, що прямо або опосередковано регулюють питання іншомовної освіти, демонструє, що значення якісної іншомовної підготовки фахівців, і, як наслідок, необхідність відповідного удосконалення систем освіти на всіх щаблях неодноразово підкреслюється в основоположних документах, довгострокових програмах Європейського Союзу. Більшість рекомендацій Ради Європи з мовної освіти знайшли своє відображення у низці законодавчих документів, що визначають державну політику іншомовної освіти Польщі на найближчі роки та у довгостроковій перспективі. Як наслідок, відбувається активізація впливу прогресивної освітньої політики розвинених європейських держав на систему професійної підготовки в Польщі.

З початку нового тисячоліття урядом та профільними міністерствами Польщі прийнято документи, що сприяли реформуванню національної системи іншомовної підготовки. На основі аналізу базових аспектів державної політики з питань вивчення іноземних мов в закладах освіти Польщі стверджуємо, що керівництво цієї держави приділяє належну увагу проблемі іншомовної компетентності своїх громадян. Напрацьована законодавча база, стратегічні рішення, урядові ініціативи та інші загальнодержавні заходи цілком відповідають основним вимогам ЄС щодо політики мультилінгвальності. Отже, використання позитивного досвіду Польщі в контексті державної законодавчої підтримки системи іншомовної підготовки фахівців сприятиме визначенню пріоритетів державної політики іншомовної освіти та її удосконалення в українських сучасних реаліях.

Аналіз сучасних європейських тенденцій у галузі іншомовної освіти показує, що в сучасному світі відбуваються три взаємопов'язаних процеси, які потребують високого рівня іншомовної підготовки: глобалізація, інформатизація та взаємовплив культур. У зв'язку зі збільшенням інформаційних потоків, посиленням міжнародної кооперації та глобалізації економіки, розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) зростає необхідність у ефективній міжкультурній комунікації. Володіння іноземною мовою, насамперед англійською, нині є конкурентною перевагою, що впливає на всі основні сфери життєдіяльності людини: науково-технічні інновації, працевлаштування, економічну ситуацію, суспільні відносини. Також відбувається значне збільшення контингенту іноземних студентів, які прагнуть до здобуття вищої освіти закордоном і до оволодіння іноземною мовою з метою її практичного використання як у власній країні, так і в інших.

Теоретичний аналіз досліджень з проблем і особливостей сучасної європейської мовної освіти показує, що для неї найбільш характерними є концепції глобалізації, інтернаціоналізації, етно-релятивістського світогляду, коннективізму, відкритих освітніх ресурсів, соціально-професійної та культурної мобільності викладачів і студентів, поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти. Всі ці концепції безпосередньо стосуються іншомовної підготовки майбутніх учителів і вимагають розвитку низки важливих особистісних характеристик, таких, як комунікативність, толерантність, гуманітарна грамотність, здатність до полікультурної взаємодії. У зв'язку з цим зростає роль іноземної мови як навчальної дисципліни, для якої характерні гнучкість організаційно-діяльній та змістової структури, варіативність інформаційних і методичних компонентів.

Нова європейська філософія освіти зумовила й суттєві зміни в концептуальних засадах іншомовної підготовки. В основу сучасних європейських концепцій вивчення іноземних мов покладені, по-перше, теорія педагогічного спілкування, спрямована на розвиток пізнавальної активності студентів, в рамках якої намітилася значна кількість різних інтерпретацій комунікативності; по-друге, ідея індивідуалізації навчання та самостійності студентів, яка основною метою освіти визначає якнайкраще пристосування особистості до практичної діяльності, до швидкої адаптації в житті, а в основу процесу навчання ставить персональний інтерес студентів, чия активність і самостійність повинні заохочуватися.

У публікаціях польських лінгводидактів представлений широкий спектр думок щодо визначення терміну «іншомовна підготовка». Наприклад, польський фахівець В. Соскевіч (W. Soskiewicz) коротко визначає її як «складний багатоплановий процес, результативність якого забезпечує якісний рівень професійної іншомовної компетентності майбутніх спеціалістів» (Soskiewicz, 2013, s. 205). Польська дослідниця Е. Ліпінська (E. Lipińska) дотримується думки, що іншомовна підготовка, це «процес формування у студентів іншомовних комунікативних здібностей шляхом інтеграції найбільш перспективних дидактичних підходів до створення на базі закладу освіти іншомовного розвиваючого навчального середовища» (Lipińska, 2003, s. 44).

Польський дослідник В. Міодунка (W. Miodunka) звертає увагу на те, що «діяльність у сфері іншомовної підготовки спрямована на: побудову організаційно-методичної системи навчання іноземним мовам на основі синтезу елементів різних педагогічних підходів; створення умов підвищення якості аудиторної та позакласної роботи на основі засвоєння

дидактичних вимог особами, що навчаються; реалізації ними самоосвітніх і творчих здібностей під час виконання навчальних завдань з іноземної мови; організацію освітнього середовища навчального закладу на основі впровадження в практику інноваційних форм і методів взаємодії здобувачів освіти та викладачів, що сприяють розвитку творчих комунікативних здібностей і мотивації до вивчення іноземних мов, ефективність яких обґрунтована сучасною наукою та педагогічною практикою» (Miodunka, 2013, s. 277).

Нам найбільш імпонує лаконічне та одночасно вичерпне визначення, яке дає іншомовній підготовці польська дослідниця В. Вільчинська (W. Wilczyńska), тобто така підготовка – це «планомірна реалізація комплексу заходів, спрямованих на розвиток у людини здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати поняття, ідеї, почуття, факти та думки в усній і письмовій формі у відповідних соціальних та культурних контекстах (освіта, робота, дім, вільний час) залежно від бажання чи потреб людини» (Wilczyńska, 2008, s. 81).

Здійснивши аналіз досліджень польських (В. Соскевіч (W. Czekiewicz), З. Дзенгілевська (Z. Dzięgielewska), Е. Ліпінська (E. Lipińska), В. Міодунка (W. Miodunka), М. Павлак (M. Pawlak), П. Вольський (P. Wolski), В. Вільчинська (W. Wilczyńska)) науковців щодо сутності, змісту й структури іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовного профілю, ми дійшли висновку, що для життя та професійної діяльності в глобалізованому світі сучасним педагогам необхідна міжкультурна компетентність, для формування якої недостатньо лише володіти іноземною мовою. Потрібна сформована готовність до міжкультурної комунікації, професійної діяльності в іншомовному просторі, адаптації до інших соціокультурних умов, самонавчання за допомогою іншомовних джерел наукової інформації, визначення ефективності та доцільності білінгвальної освіти тощо.

Визначена готовність є інтегрованою, цілісною та динамічною характеристикою сучасного педагога, який живе і працює в глобалізованому світі; необхідною умовою успішного виконання професійної діяльності в мультикультурному освітньому просторі; певним рівнем мобілізації внутрішніх ресурсів учителя з метою організації освітнього та самоосвітнього процесу в іншомовному середовищі. Сформувати таку готовність можна у процесі іншомовної підготовки, яка не обмежується лише вивченням іноземних мов, а є структурно набагато ширшою, оскільки включає різні аспекти іншомовної освіти, а саме: навчальний, пізнавальний, розвивальний, виховний (Рис.1).

Навчання іноземним мовам, на переконання польських науковців, є лише окремим аспектом іншомовної підготовки. У її структурі більш важливими для вчителя, який працює в глобалізованому світі, є інші три аспекти.

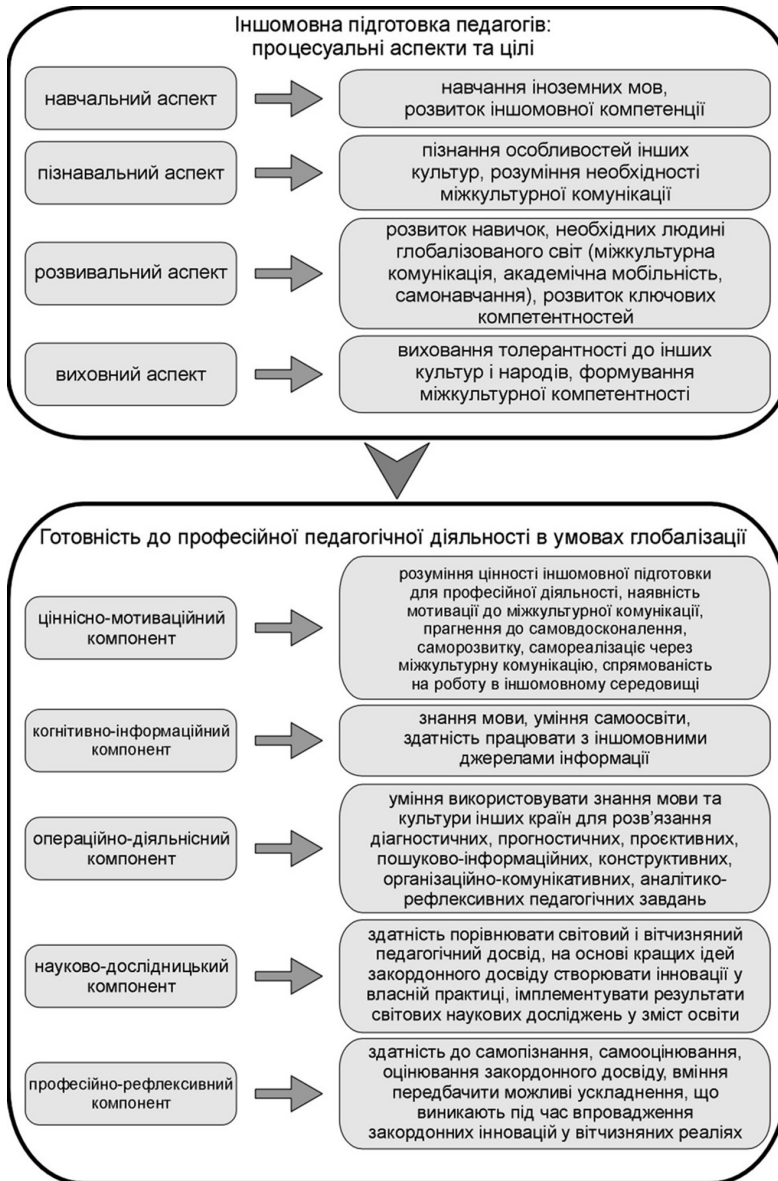


Рис.1. Структурно-функціональна модель іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у ЗВО Польщі

У межах освітньої політики ЄС вважається необхідним вивчення принаймні двох іноземних мов, причому одна з них, як правило, англійська, що традиційно виступає в ролі мови міжнародного спілкування не лише в Європі, а й в усьому світі, оскільки англійська комунікативна компетентність є не лише предметом повсякденного застосування для будь-якої освіченої людини, а також необхідним інструментом формування у громадян почуття «європейської ідентичності». Реалізація принципу навчання впродовж життя (lifelong learning) є магістральним напрямом розвитку європейської системи освіти. У Програмі дій Європейського Союзу в сфері навчання впродовж життя іншомовній комунікативній компетентності надано особливого значення, тому мовний напрям віднесений до міжсекторальної частини, тобто тієї, що пронизує всі етапи освіти.

3. Організаційно-педагогічні основи іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у Польщі

Питання найефективнішого викладання іноземних мов майбутнім учителям нефілологічних спеціальностей давно цікавить польських педагогів. Такий інтерес насамперед пов'язаний з тим, що іноземна мова для професійного спілкування не є «типовою» навчальною дисципліною. З одного боку, іноземна мова – це потужний ресурс, що використовується людьми для створення сенсів і вираження значень в усіх аспектах життя, а з іншого боку – в інституціональних умовах вона здебільшого зводиться до змісту навчальних програм. Безумовно, на зміст і методи іншомовної підготовки мають вплив як новітні дослідження у сфері підвищення ефективності засвоєння іноземних мов, так і суспільні зміни.

Європейські стандарти диктують польським педагогам освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності майбутніх учителів, зокрема щодо їхньої іншомовної компетентності. Технологічні зміни, динамічний розвиток багатьох галузей науки та нові відкриття призводять до того, що знання, які людина здобуває в школі, коледжі та/або університеті, швидко втрачають свою актуальність. Готовність до навчання впродовж життя в Польщі вважається надзвичайно важливою з точки зору потреб ринку праці. Крім того, активна участь у суспільному житті ставить перед майбутніми вчителями значну кількість проблем, що вимагають відповідних компетентностей для їх вирішення. До таких компетентностей, зокрема, належать навички пошуку та відбору інформації, свідоме та відповідальне використання мови. Вимоги ринку праці, що висувуються до працівників

освітньої галузі, також динамічно змінюються, адже успіх нині насамперед забезпечується завдяки «гнучким навичкам» (soft skills).

З того часу, як Європейські стандарти іншомовної підготовки були чітко закріплені рекомендаціями з мовної освіти (CEFR), у багатьох європейських країнах, включаючи Польщу, відбулися кардинальні зміни у методиках викладання іноземних мов. Інноваційні дидактичні рішення, які використовують у польських педагогічних ЗВО в іншомовній підготовці майбутніх учителів, є запорукою ефективного навчання в умовах полікультурності та відповідають більшості критеріїв, що забезпечують готовність до професійної педагогічної діяльності в епоху глобалізації. Сучасне ефективне навчання іноземним мовам розглядається освітянами як таке, в якому об'єктом вивчення є навколишній світ, де студенти взаємодіють з іншими людьми, намагаються поєднати нові знання з тим, що вони вже знають з попереднього досвіду, і з тим, що знадобиться в майбутньому. Викладачі заохочують знаходження аргументів і відкриття закономірностей самими студентами, що сприяє вдосконаленню навичок самостійного усвідомлення та вирішення проблем.

Оскільки мотивація є індивідуальною внутрішньою справою студента, викладачеві логічніше створити освітній контент, який самі ж студенти визнаватимуть мотивуючим, аніж безпосередньо мотивувати кожного. Створення такого контенту відбувається шляхом: гармонійного поєднання інтерналізації та екстерналізації отримуваних знань; акцентування на мисленні вищого порядку (аналіз, синтез, оцінювання); виконанні завдань, більше спрямованих на розумову, ніж на фізичну діяльність; дослідження студентами власного досвіду, ставлень, цінностей.

Дидактичні рішення, спрямовані на створення мотиваційного контенту (концептуальні карти, метод «перевернутого класу», метод дуоетнографічних діалогів та ін.), стосуються питань, що визначаються самими студентами як такі, що мають для них особисту цінність і можуть бути використані в майбутньому. Вони широко впроваджуються польськими педагогами у процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей. Ці рішення ідеально вписуються в концепцію глобалізаційної хвилі та докладно ілюструють сучасний стан знань педагогів про те, як має виглядати ефективне навчання іноземній мові.

В Польщі у вивченні іноземних мов переважають діяльнісно-комунікативний, компетентнісний, конструктивістський, завданневий, контекстний, інтеркультурний і культурологічний методологічні підходи. Синтез цих підходів у іншомовній підготовці перетворює навчальний

матеріал на особистісно значущий для студентів і викладачів; сприяє не стільки накопиченню знань, скільки вмінню використовувати ці знання в спілкуванні з представниками інших культур, що є вкрай важливим у сучасному глобалізованому світі.

У відповідь на потребу в оновленні змісту та методів навчання професійно-орієнтованому спілкуванню іноземною мовою польські та педагоги також звертаються до нових комплексних освітніх технологій на основі *case-study methods*, у межах яких формування іншомовної комунікативної компетенції студентів здійснюється поетапно впродовж усього періоду навчання в університеті (*production-oriented approach, teaching english as a foreign language for special needs, teaching english to speakers of other languages for special needs, stepwise-stepup tertiary science english education system*). Ці технології визначають формування практичних умінь і навичок іншомовного спілкування як головну мету навчання іноземній мові в професійному контексті.

Останнім часом у Польщі все більше уваги приділяється питанням застосування сучасних ІКТ в іншомовній підготовці, зокрема технологій, завданням яких є формування іншомовної комунікативної компетенції шляхом поєднання традиційних аудиторних занять з інтенсивною самостійною роботою студентів із застосуванням комп'ютеризованих засобів навчання (*massive open online course, e-learning, distance learning, blended learning* та інших).

Окрім того, у професійній підготовці майбутніх учителів більшість викладачів продуктивно застосовують такі технології навчання іноземним мовам, як: *flipped classroom technology, project-based learning technology, task-based learning and teaching, content and language integrated learning technology (CLIL)* та аналогічні технології іншомовної підготовки. Важливою характеристикою ефективного вчителя CLIL є високий рівень володіння дидактичними навичками, що сприяє створенню продуктивного навчального середовища. Це базові компетенції якісної педагогічної підготовки, такі, як здатність застосовувати активуючі методи навчання, уміння створювати різноманітні цікаві навчальні ситуації, адаптувати освітній процес до різних стилів і потреб навчання, знати, поважати та враховувати рівень іншомовної підготовленості учнів, активно залучати учнів до співпраці, обираючи відповідні організаційні форми.

Польські освітяни усвідомлюють, що вивчення іноземної мови має поєднуватися з вивченням культури певної країни і менталітету її мешканців, саме тому міжкультурні відмінності враховані в програмі іншомовної

підготовки майбутніх педагогів. Знання міжкультурних відмінностей є важливою складовою у професійному контексті, і їх значення зростає з кожним роком. В умовах міграції населення та інтернаціоналізації освітньої галузі усвідомлення й урахування міжкультурних відмінностей поступово стає необхідністю для педагогічних працівників. Заняття з іноземної мови для професійного спілкування є дієвим засобом для вдосконалення міжкультурної комунікативної компетентності не лише студентів, а й викладачів, які активно реалізують себе у професійній діяльності. Використання таких завдань у процесі вивчення іноземної мови не лише збагачує заняття, а й звертає увагу студентів на взаємопроникнення мов і культур іноземних держав як до приватної, так і професійної сфери людського життя.

Польські педагоги впевнені, що одним із важливих завдань є формування у майбутніх педагогів готовності до роботи у різноманітному культурному середовищі. Окрім набуття необхідних знань і навичок з іноземної мови в межах професійної спеціалізації майбутнього вчителя, ключовою потребою є формування розуміння іноземної культури та готовності до міжкультурної комунікації, що разом формують його готовність до професійної педагогічної діяльності в умовах глобалізації. Тому в процесі вивчення іноземної мови студентам не лише пояснюють основні відмінності між культурами поляків і представників інших народів, а готують до можливої роботи в полікультурному професійному (навчальному) середовищі, інтегруючи міжкультурний контент безпосередньо в програму з іноземної мови для професійного спілкування.

Усвідомлюючи тенденцію до створення глобалізованого суспільства, польські викладачі намагаються формувати готовність майбутніх учителів до командної роботи безпосередньо на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування. Найпопулярнішою практикою є відпрацювання навичок роботи в команді через залучення студентів до виконання групових проектних завдань, адже різні типи проектів дозволяють не лише розвивати навички співпраці, а й заохочують до взаємного використання знань. Важливою частиною курсу іноземної мови для професійного спілкування в Польщі є заняття, на яких не лише аналізується поточний стан справ, а й обговорюється ефективність запровадження в різних країнах Європи та світу конкретних правових ініціатив.

На думку польських педагогів, міжкультурна компетентність є поняттям настільки широким та об'ємним, як і сама культура. Відносно іншомовної освіти, то її розглядають як ціль, досягнути якої можливо

шляхом використання релевантних методів, стратегій і навчальних матеріалів учителем, який сам повинен мати високий рівень міжкультурної компетентності.

Усвідомлення необхідності підготувати майбутніх учителів до найкращого способу функціонування в мультикультурному світі не дозволяє польським викладачам залишатись пасивними у напрямі міжкультурного навчання. Тому вони застосовують у процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів такі практичні вправи, увага в яких зосереджена на представленні спеціалізованих методів і завдань, що спрямовані на розвиток іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування. Серед найбільш розповсюджених методів її формування – техніка моделювання іншомовних комунікативних ситуацій (симуляції, рольові ігри), вправи з використанням «цибулевих» діаграм, завдання на формування сприйняття (простий, трифазний і маніпульований опис зображення, зміна перспективи, зниження порогу сприйняття), завдання на формування навичок правильного розподілу значень (міркування на тему пустих місць, створення смислових колажів із зображень і різних типів тексту, встановлення пріоритетів, системні запитання), вправи, спрямовані на розвиток вміння порівнювати різні культури (узагальнення та диференціація, стереотипна оцінка, усвідомлення упередженого ставлення, сприйняття іншомовних текстів та фільмів), вправи на розвиток дискурсивних навичок у міжкультурних ситуаціях (вибір адекватного регістру розмови, тлумачення комунікації, аналіз критичних інтерактивних ситуацій, тематичних досліджень).

Описані методи та вправи є частиною «прихованої» міжкультурної освіти, що передбачає інтеграцію міжкультурного навчання з іншомовною підготовкою. Їх застосування допомагає майбутнім учителям краще усвідомити відмінності та подібності між рідною та іншими культурами, розвиває здібність до ефективного розв'язання складних ситуацій спілкування, що спричинені культурним розмаїттям. Польські педагоги, усвідомлюючи, що розвиток міжкультурної компетентності не відбувається лише лінгвістичними та комунікативними засобами, все частіше розглядають ці методи як частину процесу оволодіння іноземною мовою, оскільки, в доповнення до позитивного впливу на формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей, вони також сприяють розвитку мовних і комунікативних компетенцій студентів, вдосконаленню індивідуальних мовних навичок (основних і часткових), заохоченню самостійності, посиленню мотивації до вивчення іноземних мов.

4. Автономізація процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у Польщі

Успішність іншомовної підготовки визначається під впливом сукупності особистісних факторів, які або є повністю (значною мірою) незмінними (вік, стать, індивідуальні інтелектуальні та мовні здібності, тип особистості), або можуть бути модифіковані завдяки навчальній діяльності (індивідуальні стилі та стратегії навчання, індивідуальні переконання, мотивація, готовність до іншомовного спілкування, мовна тривога, відчуття нудьги, цікавості, задоволення від навчання). У процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей (на відміну від студентів-філологів), проблема впливу особистісних факторів на успішність у вивченні іноземної мови має глибший характер з огляду на більш виражену нерівномірність стосовно готовності до вивчення іноземної мови, яка не є профільною дисципліною.

Оскільки через обмеженість у часі та навантаження викладачів, адаптація заходів і завдань під індивідуальний профіль кожного студента є майже нездійсненою, найважливіша функція викладача іноземної мови – ознайомлення з індивідуальними відмінностями студентів настільки добре, щоб мати змогу найбільш ефективно підтримувати їхнє самостійне навчання поза аудиторією. Процес самостійного навчання студентів досягає своєї максимальної ефективності лише у випадку, коли студенти достатньо усвідомлюють свої власні індивідуальні особливості та здатні правильно використовувати ці відмінності у вивченні іноземних мов.

Необхідно мати уявлення щодо готовності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей використовувати сучасні ІКТ як в освітньому процесі загалом, так і для вивчення іноземних мов зокрема, тобто одержати релевантну інформацію, чому студенти використовують або не використовують певні інструменти, застосунки, програмне та апаратне забезпечення, а також з'ясувати потреби, складнощі й очікування студентів щодо роботи в електронному навчальному середовищі. Навчальна автономія є обов'язковим елементом формування ключових компетентностей, затверджених у 2018 р. Радою ЄС у межах Рамкової програми оновлення ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Результати спостережень демонструють, що в Польщі невпинно зростає кількість викладачів, які перестають виконувати традиційну роль основного провайдера знань. Водночас, студенти поступово перестають просто користуватися інструкціями викладача: вони все більше починають впливати на те, як проводиться заняття, який контент вивчається, яким чином

вони бажають отримувати знання та розвивати мовні навички, який темп роботи є для них оптимальним, які матеріали (джерела) вони хочуть використовувати. Поступовий перерозподіл попередніх обов'язків викладача та студентів є невід'ємним елементом підтримки навчальної автономії. Завдяки тому, що студент має реальний вплив на перебіг подій в аудиторії, він отримує відчуття контрольованості процесу власного навчання, тобто стає більш автономним. Отже, однією з головних цілей в цьому аспекті є: по-перше, формування у студента збалансованого розуміння самого феномену навчальної автономії; по-друге, вироблення позитивного ставлення до принципу автономності навчальної діяльності; по-третє, заохочення до автономії шляхом створення навчальних ситуацій, які допоможуть кожному студенту максимально ефективно проявити свою самостійність.

Навчальні ситуації із застосуванням мапи мрій і цілей, діалогових карток використовується викладачами для розвитку навичок автономної роботи, оцінювання (самооцінювання), творчості, спонукаючи студентів до роздумів щодо цілей, уподобань, бажань, сподівань, пошуку власного місця в процесі навчання, завдяки чому є додатковим чинником збільшення привабливості занять з іноземної мови для професійного спілкування. Зазначені засоби є прикладом практичної підтримки автономії студентів у вивченні іноземної мови здебільшого за межами аудиторії. Однак подібні дидактичні рішення потребують ретельної підготовки, терпіння, часу, відкритості до здобуття нового досвіду як з боку викладача, так і студента.

Заохочення до навчальної автономності є ефективним інструментом подолання часових обмежень, пов'язаних із визначеною відносно невеликою кількістю годин, що відводяться в польських університетах на вивчення іноземної мови для професійного спілкування. Також зауважимо, що підтримка незалежності студента як у навчальній аудиторії, так і поза її межами, дуже важлива не лише в освітньому контексті. Готовність майбутніх учителів до прийняття самостійних рішень у школі також впливає на формування незалежної позиції в інших сферах життя, повного викликів та постійно змінюваного.

5. Можливості імплементації польського досвіду іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у педагогічних закладах вищої освіти України

Порівняльний аналіз досвіду українських і польських педагогічних ЗВО дав можливість відслідкувати та наслідувати передові тенденції у викладанні іноземних мов для досягнення максимальної ефективності.

Окремі методологічні підходи й технології організації іншомовної підготовки педагогів у Польщі заслуговують на імплементацію в Україні. Визначаємо чотири основні напрями іншомовної підготовки вчителів нефілологічних спеціальностей, за якими українським освітянам необхідно посилити роботу:

1) підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов, зокрема шляхом збільшення кількості загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, які викладаються іноземною мовою;

2) розвиток міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, зокрема шляхом пропагування ідей мульти- та плюрилінгвізму, виховання у студентів почуття «європейськості», залучення їх до міжнародної співпраці, участі у міжнародних грантах, проектах, програмах академічного обміну;

3) підвищення рівня навчальної автономності студентів, зокрема завдяки впровадженню інноваційних особистісно орієнтованих технологій навчання, збільшення частки самостійної роботи, індивідуалізації навчального процесу, використанню дистанційних форм вивчення іноземних мов, інтенсивному застосуванню ІКТ;

4) обмін досвідом викладання іноземних мов між європейськими закладами вищої педагогічної освіти, зокрема шляхом популяризації наукового туризму серед викладачів, їхньої участі у закордонних стажуваннях тощо.

Попередні результати реалізації зазначених способів імплементації кращого польського досвіду вказують на значне прагнення викладачів оптимізувати освітній процес і бажання підвищити іншомовну компетентність майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей з урахуванням кращого європейського досвіду, що спонукає наших колег активніше застосовувати не лише інноваційні технології викладання із залученням ІКТ, а й нову методологію іншомовної підготовки. Йдеться насамперед про збільшення навчальної автономності студентів, акцентування на проєктній роботі, а також викладання окремих дисциплін іноземною мовою. Як показали наші дослідження (Громов, 2017; Громов, 2019; Коломієць, 2018;

Лазаренко, 2017; Kolomiets, 2017), українські студенти все більше долучаються до програм академічного обміну, здобуття подвійного диплому, проте наразі це здебільшого стосується студентів-філологів. Навіть з урахуванням їх, відсоток студентів, що задіяні в такій роботі, в десятки разів поступається кількості польських студентів. Набагато більше роботи доведеться зробити у напрямках посилення мотивації студентів нефілологічних спеціальностей до вивчення іноземних мов та підвищення рівня їхньої міжкультурної іншомовної компетентності. Проте, на нашу думку, саме така методологія іншомовної підготовки майбутніх учителів на дано-му етапі гарантуватиме найкращий і найшвидший результат.

Наше бачення способів ефективної імплементації польського досвіду в українських педагогічних університетах представлено в таблиці.

Таблиця 1. Способи імплементації європейського досвіду іншомовної підготовки в педагогічних університетах України

Особливості польського досвіду іншомовної підготовки учителів	Способи імплементації в університетах України
Висока мотивація студентів до вивчення іноземних мов	Підвищення мотивації шляхом викладання окремих дисциплін іноземною мовою
Індивідуалізація навчання (автономність студента), зокрема завдяки інтенсивному застосуванню ІКТ	Застосування інноваційних особистісно орієнтованих технологій навчання, збільшення частки самостійної роботи, використання дистанційних форм навчання
Розвиток міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності	Залучення студентів до міжнародної співпраці, академічних обмінів, участі у міжнародних грантах
Обмін досвідом викладання іноземних мов з європейськими ЗВО	Організація наукового туризму, участь у закордонних стажуваннях

У контексті реалізації тенденцій інтеграції та інтернаціоналізації освіти загальною для вищої школи європейських країн й української держави нині є спрямованість на підвищення якості іншомовної підготовки не лише майбутніх учителів, а й рівня міжкультурної компетентності викладачів ЗВО як невід'ємної складової їхньої загальної професійної компетентності, чинника конкурентоспроможності й запоруки ефективності соціально-професійної комунікації в європейському просторі.

До постійного підвищення рівня міжкультурної компетентності науково-педагогічних працівників ЗВО спонукають такі причини:

- 1) інтернаціоналізація науки (міжнародні публікації, гранти, обмін);
- 2) необхідність аналізу оригінальних іноземних наукових текстів;
- 3) вимога написання анотацій до дисертацій і статей іноземною мовою;
- 4) можливість стажування в закордонних освітніх закладах;
- 5) потреба у викладачах, які можуть навчати іноземних студентів;
- 6) вимога наукової спільноти володіти іноземною мовою на рівні B2-C1;
- 7) статус англійської мови як основного засобу спілкування в ІТ-сфері;
- 8) можливість почуватися вільно, відвідуючи закордонні конференції;
- 9) підвищення авторитетності особистості, яка володіє іноземною мовою.

Оскільки Україна обрала європейський вектор розвитку, в нашій державі необхідно забезпечити надходження іноземних підручників і журналів до бібліотек, організувати переклад і адаптацію визнаних у Європі та світі наукових праць і навчальних матеріалів до українського освітнього простору. З іншого боку, перед українськими науковцями відкриваються можливості представити результати своїх досліджень європейській і світовій науковій спільноті. В Україні, як і в більшості держав пострадянського простору, спостерігаємо неготовність випускників закладів вищої освіти, зокрема й педагогічних, до спілкування іноземною мовою та опрацювання іншомовних джерел наукової інформації.

Вивчення та використання прогресивного європейського досвіду значно прискорить наближення української системи професійної освіти до європейських стандартів. Зроблено висновок про необхідність спеціальних організаційних заходів для адекватного реагування на світову тенденцію академічної міграції студентів і викладачів, а також залучення представників міжнародних наукових спільнот до українських закладів освіти. Основним завданням є запровадження рекламних заходів з метою представлення вітчизняної науково-навчальної інфраструктури в максимально привабливому світлі. Необхідно заохочувати діяльність інститутів, університетів, науково-дослідних центрів, спрямованих на розвиток наукового туризму з урахуванням основних мотиваційних чинників, що спонукають викладачів вищої школи брати участь у таких програмах.

Отже, здійснений аналіз показав, що особливу увагу вітчизняні й зарубіжні науковці приділяють нині питанням оптимізації процесу

іншомовної освіти, підвищенню потенціалу іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх педагогів, зокрема завдяки роботі з іншомовною науковою інформацією. Така потреба викликає необхідність упровадження дієвих змін у процес фахової підготовки майбутніх педагогів як на рівні організаційно-змістових засад розвитку продуктивності іншомовного освітнього середовища закладу, так і у форматі супроводу формування значущих особистісних ресурсів.

6. Висновки

Узагальнивши зміст тенденцій, концепцій та інновацій щодо підвищення ефективності іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у Польщі, бачимо такі перспективи використання позитивного польського досвіду в Україні:

1) *на рівні змін політики іншомовної освіти педагогічного ЗВО:*

- забезпечення наступності та ступеневості вивчення іноземної мови відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) (B2 для бакалаврів, C1 для магістрів, C2 для докторів філософії) з можливістю відповідної сертифікації;
- збільшення кількості годин на вивчення іноземної мови, додаткове включення в навчальні плани іноземної мови як вибіркової дисципліни, введення іспиту з іноземної мови до переліку кваліфікаційних іспитів підсумкової атестації здобувачів вищої педагогічної освіти;
- створення на базі педагогічних ЗВО центрів з вивчення іноземних мов, наукових лінгвістичних лабораторій, мовних клубів (об'єднань) з метою популяризації вивчення іноземних мов, підвищення іншомовної компетентності всіх учасників освітнього процесу;
- збільшення кількості спеціальних і загальноосвітніх навчальних дисциплін, викладання яких здійснюється іноземними мовами;
- залучення до викладацької діяльності іноземних фахівців, волонтерів-носіїв іноземних мов, у тому числі, за міжнародними програмами академічного обміну;
- підготовка та оформлення іноземною мовою заявок на отримання міжнародних грантів, участь закладу у спільних міжнародних проєктах, програмах, конференціях, симпозіумах, семінарах;

- забезпечення активної присутності педагогічного ЗВО в іншомовному Web-просторі, просування наукових фахових видань закладу, їх індексація провідними (Scopus, Web of Science Core Collection) світовими наукометричними базами;
- удосконалення технічних засобів навчання, оновлення матеріальної бази та методичного забезпечення спеціалізованих аудиторій для вивчення іноземних мов, створення цільового репозитарію, в тому числі, електронного;

2) *на рівні підвищення майстерності викладачів:*

- підвищення кадрового потенціалу профільних кафедр педагогічних ЗВО з викладання іноземних мов;
- заохочення викладачів до проходження закордонного стажування, участі у міжнародних фахових об'єднаннях, сприяння можливості їхньої короткострокової викладацької діяльності в закладах вищої освіти інших країн;
- розширення практики написання викладачами дисертацій, монографій, наукових статей англійською мовою;
- організація на базі закладу курсів, методичних семінарів для підготовки науково-педагогічних працівників до викладання фахових дисциплін іноземними мовами з використанням інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій;
- розроблення та впровадження навчально-методичних матеріалів (зокрема електронних) для викладання фахових дисциплін іноземними мовами;
- застосування методики предметно-мовного інтегрованого навчання CLIL та/або методики інтегрованого викладання фахових дисциплін іноземними мовами кількома викладачами (з профільною освітою та випускових кафедр);

3) *на рівні змін, що безпосередньо стосуються студентів:*

- посилення професійної спрямованості оволодіння іноземними мовами, створення мотиваційного контексту для вивчення студентами-нефілологами іноземних мов;
- забезпечення можливості вивчення фахових навчальних дисциплін іноземною мовою;
- впровадження практики підготовки та захисту кваліфікаційних робіт, підготовки публікацій, доповідей на конференціях іноземною мовою;

- заохочення студентів та аспірантів до участі у програмах академічної мобільності, міжнародних грантових проектах;
- запровадження вступного іспиту та внутрішньої системи поточного тестування на рівень володіння іноземною мовою з метою забезпечення чіткішої диференціації освітнього процесу (з урахуванням міжнародних стандартів);
- створення можливості одержання випускниками подвійного диплому.

Деякі з перерахованих перспективних напрямів було реалізовано за безпосередньої або опосередкованої участі авторів в освітньому процесі кількох українських педагогічних університетів. Окремі аспекти практичного досвіду іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у закладах вищої освіти Польщі були обговорені на засіданнях профільних кафедр, науково-методичних семінарах. Зроблено висновки про доцільність упровадження прогресивних ідей польського досвіду іншомовної підготовки у практику роботи закладів вищої педагогічної освіти України. Одержані результати показали, що запропоновані заходи (підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності викладачів фахових дисциплін, підвищення публікаційної активності українських науково-педагогічних працівників у міжнародних наукових виданнях, запровадження викладання окремих дисциплін англійською мовою, систематичні закордонні стажування викладачів і студентів, удосконалення змісту й структури навчальних програм з вивчення іноземних мов, модернізовані курси викладання іноземних мов для професійного спрямування, наявність освітніх блогів і електронних навчальних посібників, розширення мережі професійних контактів із зарубіжними університетами) сприяють поліпшенню якості іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей, підвищенню рівня академічної мобільності викладачів і студентів, а також збільшують привабливість українських університетів для студентів з інших країн.

До перспективних напрямів подальших розвідок відносимо аналіз теоретико-методичних засад іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в інших країнах Європейського Союзу, а також дослідження теорії та практики дистанційного навчання іноземним мовам в умовах обмеженого доступу до освітніх ресурсів, зокрема під час вірусної пандемії.

АНОТАЦІЯ: Визначено базові поняття та концептуальні засади процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у польських закладах вищої освіти; оцінений вплив світової освітньої політики та євроінтеграційних процесів на якість іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у Польщі; виявлені загальні та специфічні сучасні тенденції іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей; здійснений порівняльно-педагогічний аналіз особливостей іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Польщі та Україні, а також визначені напрями й обґрунтовані перспективи використання позитивного досвіду польських освітян у процесі іншомовної підготовки вчителів нефілологічних спеціальностей у вітчизняних педагогічних ЗВО (підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов, розвиток іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності, посилення індивідуалізації навчання іноземним мовам, активізація обміну досвідом викладання іноземних мов між європейськими ЗВО).

КЛЮЧОВІ СЛОВА: академічна мобільність, глобалізація, європейська інтеграція, імплементація закордонного досвіду, іншомовна компетенція, іншомовна підготовка, майбутні вчителі нефілологічних спеціальностей, міжкультурна компетентність, Польща

ABSTRACT: In this article: the basic concepts and conceptual principles of the process of foreign language training of future teachers of non-philological specialties in the Polish higher education institutions have been determined; the impact of world educational policy and European integration processes on the quality of foreign language training of future teachers of non-philological specialties in Poland has been assessed; general and specific modern tendencies of foreign language training of future teachers of non-philological specialties have been revealed; the comparative and pedagogical analysis of features of foreign language training of future teachers of non-philological specialties in Poland and Ukraine has been carried out; the directions and substantiated prospects of using the positive experience of the Polish educators in the process of foreign language training of teachers of non-philological specialties in domestic pedagogical higher education institutions have been determined (increasing the motivation of students to study foreign languages, the development of foreign language intercultural communicative competence, strengthening the individualization of foreign language teaching, intensifying the exchange of experience in teaching foreign languages between European higher education institutions).

KEYWORDS: academic mobility, globalization, European integration, implementation of foreign experience, foreign language competence, foreign language training, future teachers of non-philological disciplines, intercultural competency, Poland

Бібліографія

- Авшенюк, Н.М. (2016). Study abroad influence on teachers' professional development in the context of globalization. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, 353–359.

- Громов, Є.В. (2017). Актуальність вивчення досвіду іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах Польщі та Чехії. *Освітологія (Oświatologia)*, 6, 163–169.
- Громов, Є.В. (2019). До сторіччя становлення системи педагогічної освіти Польщі (1919–2019). *Рідна школа*, 3–4 (1062), 18–25.
- Коломієць, А.М. & Громов, Є.В. (2018). Розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти в контексті євроінтеграційних процесів. *Рідна школа*, 9–12(1060), 15–20.
- Лазаренко, Н.І. & Громов, Є.В. (2017). Викладання навчальних дисциплін у педагогічних університетах іноземною мовою як чинник Євроінтеграції. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 49, 8–12.
- Лук'янова, Л.Б. (2015). Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих. *Педагогіка і психологія (науково-теоретичний та інформаційний вісник Національної академії педагогічних наук України)*, 1 (86), 64–70.
- Ничкало, Н.Г. (2012). Інформаційне суспільство і розвиток субдисциплін педагогічної науки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 29, 24–32.
- Cockiewicz, W. (2013). Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co? *LingVaria*, 8 (1), s. 201–213.
- Kolomiiets, A.M., Gromov I.V., & Kolomiiets D.I. (2017). Implementation of the latest world-class scientific achievements in training process of future teachers. *Наука і освіта*, 8, 72–77.
- Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków.
- Miodunka, W. (2013). O definiowaniu języków ojczystego i obcego oraz o terminologicznym chaosie w glottodydaktyce – polemicznie. *LingVaria*, 16, 275–283.
- Wilczyńska, W. & Pawlak, M. (red.). (2008). *Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej*, Kraków.

Prof. dr hab. Jolanta Szempruch

ORCID ID: 0000-0002-3739-3288

ROLA NAUCZYCIELA JAKO DORADCY SPOŁECZNEGO I ZAWODOWEGO¹

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ЯК СОЦІАЛЬНОГО
І ПРОФЕСІЙНОГО РАДНИКА

THE ROLE OF THE TEACHER AS A SOCIAL
AND PROFESSIONAL ADVISER

Współczesny świat znamionują różnorakie procesy globalizacji oraz skokowy wzrost informacji i wiedzy. Człowiek ma poczucie istnienia potężnych, zróżnicowanych wyzwań i zadań oraz znajdowania się na pewnym rozdrożu. Wchodzi w jakościowo nowy etap społeczeństwa wiedzy, które bazuje na osobach kreatywnych i odkrywczych o wysokich i różnorodnych kwalifikacjach. W takiej sytuacji wzrasta rola liderów edukacyjnych i tworzenia wspólnych wizji strategii rozwoju edukacji przyszłości.

Różne wizje kreślą obraz nauczyciela, od którego oczekuje się większego zaangażowania w pomoc uczącym się w doradztwie społecznym i zawodowym oraz wychowania zarówno dzieci, jak i dorosłych do wartościowego życia z poczuciem sensu wpływającego z realizacji wartości w aktualnych warunkach społeczno-kulturowych i ekonomicznych, trudno porównywalnych z poprzednimi.

¹ Tekst rozdziału stanowi rozwiniętą i zaktualizowaną wersję zawartą w moim opracowaniu zamieszczonym w książce Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej opublikowanej w Krakowie w Oficynie Wydawniczej „Impuls” w 2012 roku.

Stoi przed nim zadanie odchodzenia od tradycyjnego wychowania opartego na autorytecie w kierunku zwiększania samosterowalności człowieka podejmującego realizację rozumnie uznanych wartości. Związane to jest z wychowaniem do wolności, demokracji oraz przygotowaniem do wyzwań cywilizacyjnych i humanistycznego rozwoju, zarówno w płaszczyźnie poznawczej (odkrywanie i przyswajanie wiedzy o świecie, Europie, kraju i człowieku), jak też w płaszczyznach emocjonalnej i motywacyjnej (poznawanie świata wartości, cech i postaw ludzi) oraz praktycznej (działanie przez zdobywanie umiejętności, kompetencji i doświadczeń). Wiąże się to także z przygotowaniem człowieka do uczestnictwa w kulturze i kształtowaniem jego etosu obywatelskiego.

1. Nowe role i zadania nauczyciela

Obserwowana współcześnie słabość działań wychowawczych i rosnące zagrożenia oraz poczucie bezsilności człowieka rodzą nowe pytania o rolę nauczyciela jako przewodnika oraz doradcy społecznego i zawodowego. Są to pytania istotne zwłaszcza w sytuacji zmiany, kiedy uczeń-wychowanek jest podmiotem i przedmiotem różnorodnych oddziaływań nie tylko szkoły, ale całej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w której funkcjonują różne, często przeciwstawne modele ludzkich postaw, celów życiowych i orientacji, różne wzory karier i sensów życia. Stanowią one dla młodzieży ważne i różnorodne źródło potrzeb, planów życiowych i świata wartości. W takiej sytuacji powinnością szkoły i nauczycieli staje się działanie na rzecz zmiany relacji kształcenia szkolnego do zmiany społecznej i dążenie do tego, by edukacja stawała się autentycznym stimulatorem zmiany.

Stawia to niejednokrotnie nauczyciela w pozycji doradcy uczniów, którego zadaniem jest udzielanie porady, pomocy i wsparcia w sytuacji złożonych problemów napotykanych w trakcie realizacji różnorodnych zadań (Hornby, Hall, Hall, 2005). W realizacji tych zadań nauczyciel uwzględnia dobro ucznia, odpowiedzialność za jego rozwój oraz przygotowanie go do podejmowania decyzji, rozumienia świata i funkcjonowania w nim, co wymaga rozwoju osobowości autonomicznych, niezależnych i integralnych, posiadających kompetencje oparte na podstawach wiedzy i umiejętności praktycznego działania.

Nauczyciel wydaje się też niezbędny w złożonym procesie wspierania uczniów w kreowaniu przez nich własnej drogi edukacyjnej i zawodowej. Dzięki dobrej znajomości uczniów nabytej w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej ma większe szanse pozyskania ich zaufania niż pedagog, psycholog czy doradca zawodowy.

Pomocne w przygotowaniu ucznia do funkcjonowania w zmiennej rzeczywistości jest wykształcenie ogólne nabywane w szkole, dające orientację we współczesnych sprzecznościach i dylematach. Wykształcenie to jest traktowane jako warunek rozumnego poglądu na relacje współzycia ludzi ze sobą i na otaczającą przyrodę oraz jako droga do samodzielnego, mądrego życia i działalności prospołecznej.

Złożoność problemów, z którymi styka się współcześnie człowiek, w wielu przypadkach przekracza możliwości samodzielnego ich rozwiązania przez ucznia lub grupę. To sprawia, że nauczyciel powinien być uważnym obserwatorem, umieć dostrzegać i interpretować zauważone zjawiska, w razie potrzeby być gotowym do wsparcia jednostki czy grupy oraz do udzielenia wskazówek i inspiracji odnośnie do możliwości poszukiwania własnych rozwiązań. Nauczyciel staje się więc „doradcą pierwszego kontaktu”², a jego działania doradcze związane są z wychowaniem, nauczaniem, opieką i pomocą w rozwiązywaniu różnorodnych problemów.

Występując w roli doradcy, nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z tego, że uczeń oczekujący pomocy pozostaje w trudnej sytuacji, ujawniającej jego bezradność i niesamodzielną. Towarzyszy mu obawa o banalność problemu, sposób jego przedstawienia, kłopoty z nazwaniem oraz czasami brak wiary w możliwość uzyskania pomocy i wsparcia. Może bać się również konieczności podjęcia pewnych działań własnych, niekiedy poniesienia kosztów materialnych.

2. Relacje nauczyciela i ucznia

Mając na uwadze trudną sytuację ucznia oczekującego porady, nauczyciel dba o to, by wykorzystać w rozmowie całą swoją wiedzę o uczniu i przestrzegać zasad poprawnej komunikacji. Udzielając uczniowi porady, nauczyciel tworzy warunki do rozwiązania problemu, pozostając z nim w kontakcie interpersonalnym, podczas którego każdy z nich mówi i słucha w sposób maksymalizujący to, co osobiste (Stewart, 2002, s. 55). Narzędziem ich porozumiewania pozostaje język, który pełni funkcję komunikacyjną (narzędzie porozumiewania się), ekspresyjną (narzędzie wyrażania własnych myśli, odczuć i osobowości) oraz ideacyjną (narzędzie postrzegania rzeczywistości i przekazu sposobu myślenia). Prowadzenie dialogu z uczniem pozwala na obopólną wymianę myśli,

² Z. Wołk, *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006; idem, *Nauczyciel jako doradca zawodowy*, [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo PTP Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.

umożliwia dzielenie się doświadczeniami i osobistymi przeżyciami, zapewnia poczucie ważności i wsparcia. Dialog pozwala też na rozładowanie negatywnych napięć i emocji, ułatwia wzajemne poznanie potrzeb, zainteresowań, motywów, pozwala na ocenę postępowania, uświadamia własną odpowiedzialność i potrzebę podejmowania działań zmierzających do zmian (Łobocki, 2007; Śnieżyński 2008; Nęcki 2000).

Podstawową rozmowy nauczyciela z uczniem jest umiejętność słuchania. Wyróżnić można słuchanie bierne, koncentrujące się na rozumieniu treści wypowiedzi bez jej oceniania, i słuchanie aktywne, polegające na odzwierciedlaniu przekazanej treści w postaci potwierdzenia zrozumienia zakodowanej informacji (Gordon, 1991). Ważne jest zachęcanie ucznia do swobodnego opowiadania oraz zapewnienie w trakcie wypowiedzi odpowiedniej atmosfery poczucia bezpieczeństwa, otwartości i zaufania. Istotną umiejętnością nauczyciela stosowaną podczas udzielania porady jest prowadzenie negocjacji, których celem jest osiągnięcie porozumienia. Nie bez znaczenia są też jego cechy, jak np. akceptacja, autentyczność i empatia, pozwalające na postrzeganie świata z perspektywy innych osób, a także asertywność.

Nauczyciel powinien unikać czynników zaburzających płynne porozumiewanie się z uczniem³, wśród których najczęściej występują:

- rozbieżność w kodzie stosowanym w trakcie rozmowy, odmienne z uczniem rozumienie tych samych gestów czy słów (dobór kodu powinien uwzględniać możliwości ucznia, być dostosowany do przekazywanych treści);
- brak spójności treści przekazywanych różnymi kanałami (wzajemna sprzeczność komunikacji werbalnej i niewerbalnej – mowy ciała);
- brak adekwatności między kolejnymi wypowiedziami (brak spójności tematycznej, wzajemnego powiązania);

³ Czynniki te są analizowane w literaturze dotyczącej komunikacji interpersonalnej przez m.in.: L. Grzesiuk, *Studia nad komunikacją interpersonalną*, PTP, Warszawa 1994; W. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994; L. Grzesiuk, L. Trzebińska, *Jak ludzie porozumiewają się?*, NK, Warszawa 1983; Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Oficyna Wydawnicza Drukarnia „Antykwa”, Kraków 2000; M. Dziewiecki, *Psychologia porozumiewania się*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2000; G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2003; M. McKay, M. Davis, R. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, GWP, Gdańsk 2004; J. Mellibruda, *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszenia kontaktów międzyludzkich*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2003; E. Wysocka, *Komunikacja interpersonalna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003; J. Puzynina, *O warunkach udanej komunikacji językowej*, [w:] *Etyka międzyludzkiej komunikacji*, red. J. Puzynina, Wydawnictwo „Semper”, Warszawa 1993; G. Egan, *Kompetentne pomaganie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

- słaba świadomość intencji własnej wypowiedzi, prowadząca do przekazywania komunikatów nieprecyzyjnych i niepełnych, trudnych do zinterpretowania;
- rozbieżność między własnymi intencjami a przekazaną wiadomością (trafnemu wyrażaniu własnych intencji winno towarzyszyć przewidywanie możliwych reakcji ucznia i wymagań sytuacyjnych);
- komunikacja równoległa, podczas której partnerzy porozumiewają się według własnego planu, nie zwracając uwagi na to, co mówi druga osoba;
- zakłócenia procesu rozmowy i odbioru przekazów, zniekształcające lub uniemożliwiające rozmowę, wśród których występują czynniki zewnętrzne (głośne rozmowy za ścianą, hałas, krzyki) oraz przeszkody wewnętrzne (gdy osoba słuchająca „wylacza się” i nie jest skupiona na słowach nadawcy; stosuje „filtr percepcyjny”, czyli odbiera głównie te przekazy, które chce usłyszeć lub zobaczyć; przerywa rozmowę albo zmienia jej temat w sytuacji poruszania spraw, które uważa za zbyt trudne, bolesne, krępujące; odczuwa zmęczenie; przejawia negatywne postawy, uprzedzenia wobec nadawcy; demonstruje nastawienie oceniające lub brak jakichkolwiek oznak słuchania).

Wiedza o komunikacji interpersonalnej wchodzi w zakres kompetencji komunikacyjnych nauczyciela. Jest ona niezbędna w relacjach z innymi podmiotami edukacyjnymi, a szczególnie z uczniem, by unikać pułapek komunikacyjnych zaburzających wzajemne relacje. Częstym źródłem problemów w relacjach z innymi i czynnikiem obniżającym efektywność komunikacji są bariery (blokady) komunikacyjne⁴ stosowane przez nauczyciela. Blokują one konwersację, utrudniają uczniowi skuteczne rozwiązanie problemów, obniżają jego samoocenę, zwiększają dystans emocjonalny między uczestnikami interakcji, wyzwalają postawy obronne. Ich negatywny wpływ nasila się w sytuacjach, gdy któraś z komunikujących się stron znajduje się pod wpływem stresu. Do barier komunikacyjnych według Thomasa Gordona należą:

- osądzanie, czyli: krytykowanie, przezywanie i etykietowanie, stawianie diagnozy, chwalenie połączone z oceną;

⁴ Piszą o nich m.in.: T. Gordon, *Wychowanie bez porażek...*; idem, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2002; R. Bolton, *Bariery na drodze komunikacji*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Steward, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002; B. Jamrożek, J. Sobczak, *Komunikacja interpersonalna*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2000; M. McKay, M. Davis, R. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

- dawanie gotowych rozwiązań, czyli: rozkazywanie, grożenie, stawianie zbyt wielu lub niewłaściwych pytań, moralizowanie, niekompetentne doradzanie;
- unikanie udziału w problemach drugiego człowieka, czyli: odwracanie uwagi, logiczne argumentowanie, uspokajanie (Gordon, 1991).

Bariery zaliczane do pierwszej kategorii niosą ze sobą duży ładunek negatywnych emocji, a poniżając ucznia, zmuszają go do podjęcia działań obronnych w celu ochrony poczucia własnej wartości. Z kolei podszywanie uczniowi gotowych rozwiązań jego problemów nie musi przynosić szkody wzajemnym kontaktom, ale zalicza się je do potencjalnych barier z uwagi na ujemne konsekwencje, jakie niesie dla jego rozwoju, ponieważ komunikuje brak zaufania do jego zdolności znalezienia własnego rozwiązania, utrudnia mu samodzielne podejmowanie decyzji i uczenie się ponoszenia za nie odpowiedzialności. Natomiast bariery zaliczane do trzeciej kategorii zmierzają do pomniejszenia wagi problemu ucznia, odwrócenia jego uwagi od własnych trosk i pocieszenia, co na ogół nie jest pomocne w trudnych sytuacjach, gdy w grę wchodzi uczucia.

Właściwa komunikacja oparta na dialogu niewątpliwie sprzyja budowaniu zaufania w kontaktach nauczyciela z uczniami oraz efektywności nauczania i uczenia się, a także pracy terapeutycznej, pomocy w rozwiązywaniu problemów i w zakresie poradnictwa edukacyjno-zawodowego, które obecnie jest rozumiane szeroko „nie tylko jako udzielanie pomocy w wyborze zawodu przez poradę (co zamykałoby się w jednorazowym krótkim działaniu) ani jako wspieranie jednostki w osiągnięciu zakreślonego wcześniej celu, ale jako całościowy proces wspierający człowieka [...], który może być utożsamiany zarówno z poradnictwem indywidualnym/grupowym, jak i z edukowaniem do pomagania sobie samemu w punktach zwrotnych rozwoju zawodowego” (Wojtasik, 2005, s. 703).

3. Poradnictwo zawodowe

Zmiany w traktowaniu poradnictwa zawodowego wiążą się z epizodycznością życia człowieka w sytuacji zmiany społecznej, kiedy nie da się przewidzieć do końca przebiegu kariery czy drogi życiowej i zawodowej ani jej jednoznacznie kreować zgodnie z wytyczonymi celami. Kariera staje się jedną z możliwych narracji biograficznych człowieka rozpatrywanych w kontekście związków jednostki ze społeczeństwem, kulturą czy historią. Zatem istotną rolę w doradztwie pełni edukacja, a także nauczyciel, zwłaszcza na etapie kształcenia szkolnego służącego konstruowaniu wizji kariery zawodowej wchodzącej w zakres

elastycznego „projektu życiowego” (Ertelt, 2005) konstruowanego i rekonstruowanego przez całe życie na zmieniającym się i niepewnym rynku pracy. Do podstawowych obowiązków zawodowych nauczyciela należą czynności związane ze wspieraniem uczniów w wielostronnym rozwoju oraz zapewnienie im warunków do różnych form aktywności przy zachowaniu zasady partycypacji obydwu podmiotów. Rosnąca demokratyzacja społeczeństwa i zmiany na rynku pracy spowodowały upodmiotowienie osób potrzebujących porad i większe zainteresowanie kreowaniem biografii zawodowej. Młodzież podejmuje większą aktywność w zakresie zdobywania informacji o rynku pracy, próbuje też przy planowaniu drogi rozwoju zawodowego lepiej poznać własne możliwości i ograniczenia.

Poradnictwem edukacyjno-zawodowym w szkole zajmują się nauczyciele, wychowawcy klas i pedagodzy szkolni. W niektórych szkołach utworzono szkolne ośrodki kariery i powołano szkolnych doradców zawodowych. Działania te zmierzają do lepszego kształtowania osobistej odpowiedzialności młodzieży za podejmowane wybory związane z wykorzystaniem szans rozwoju, a także ich autonomii i tożsamości oraz wspólnotowości, która nie powinna być sprzeczna z indywidualnością. Szansę do tych działań stwarza kształcenie ogólne i profesjonalnie przygotowany nauczyciel, który potrafi być doradcą młodych ludzi, wprowadzać ich w wielkie obszary kultury, być przekonany o osobotwórczych wartościach wielkiej kultury symbolicznej, ale również doceniać i umieć wychowawczo potraktować kulturę masową, technokulturę, a nawet subkultury młodzieżowe. Powinien też charakteryzować się pogłębioną kulturą psychologiczną i pedagogiczną (Suchodolski, 2003, s. 260; Szempruch, 2000; Szempruch 2013), podejmować współpracę i dialog z rodzicami oraz lokalną społecznością, a także umieć myśleć krytycznie. Profesjonalne całozyciowe poradnictwo zawodowe, biorące początek w edukacji szkolnej, jest warunkiem zbudowania edukacji całozyciowej człowieka.

Niesienie pomocy w formie porady w przypadku nauczyciela wymaga wielu kompetencji, które można zastosować w pracach doradczych, związanych z posiadaniem wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii, komunikacji społecznej, ekonomii, organizacji pracy, gospodarki, polityki społecznej, mediów elektronicznych. Kompetencje te nauczyciel zdobywa już w czasie studiów, a doskonali w trakcie praktyki zawodowej. Jego możliwości rozpoznania dyspozycji osobowościowych uczniów, ukierunkowania ich kształcenia i pomocy w zaplanowaniu kariery zawodowej są bardzo duże. Współpracując z instytucjami zajmującymi się poradnictwem zawodowym, nauczyciel staje się pierwszym doradcą, podejmującym różnorodne inspiracje i oferującym informacje

przydatne do wykorzystania przy rozwiązywaniu problemów młodych ludzi i podczas wyboru drogi życiowej. Ma on szczególne możliwości towarzyszenia uczniowi w jego rozwoju i obserwowania go w środowisku szkolnym. Powinien udzielać pomocy uczniowi w kształtowaniu kompetencji do kreatywnego kierowania własnym rozwojem oraz wskazywać możliwości tkwiące w uczniu traktowanym jako niepowtarzalna indywidualność krocząca przez życie własną ścieżką rozwoju.

W procesie tym nauczyciel powinien przejawiać gotowość do zmiany jako cechy współczesności we wszystkich jej wymiarach. Wyznacza ona poziom elastyczności nauczyciela, który musi liczyć się ze zmiennością metod, technik i narzędzi pracy oraz zmianami na rynku pracy. Istotne jest również zaakceptowanie konieczności permanentnej pracy nad sobą i ciągłego doskonalenia się w określonym kontekście sytuacji społecznej. Kontekst ten oznacza nieokreśloność przyszłości, nowe modele kariery, które są zaledwie przypuszczalne, utratę przeszłości jako odniesienia wspierającego planowanie przyszłości, zmianę dynamiki przemian społeczeństwa, nowe przestrzenie niewiedzy wynikające z nadprodukcji informacji, ale również niechęć do zmian czy opór biurokracji. Doskonalenie rozpoznawania i zarządzania zmianą jako umiejętność poruszania się w nieustannie fluktuującej rzeczywistości korzystnie wpływa na przygotowanie ucznia do nowego podejścia do kariery zawodowej, w którym nowego znaczenia nabiera indywidualizacja (osobisty cel sterujący wyborami), nastawienie na zadanie, zadomowienie w technologii, mobilność, stała gotowość do zmian, umiejętność planowania wyprzedzającego zmiany, adekwatność kompetencji, permanentne kształtowanie kompetencji kwalifikacyjnych (Bauć, 2007, s. 614). Przygotowuje również ucznia do wielokrotnego kontaktowania się z doradcą zawodowym, który będzie doradzał mu w nowym ujęciu kariery zawodowej.

Szeroko pojęte poradnictwo zawodowe kierowane pod adresem młodzieży planującej karierę edukacyjno-zawodową obejmuje zazębiające się obszary działań znajdujące swoje miejsce w systemie edukacyjnym (Piorunek, Woźniak, 2008, s. 375–376). Są to:

- działalność informacyjna (orientacja zawodowa);
- działalność edukacyjna (autoanaliza – rozpoznanie swoich mocnych i słabych stron, poznanie postrzegania siebie przez innych, rozpoznanie współczesnego rynku pracy i edukacji, kształtowanie umiejętności planowania działań edukacyjnych i projektowania kariery);
- działalność doradcza (możliwości edukacyjno-zawodowe a realia i ograniczenia życiowe jednostki);

- działalność terapeutyczna w odniesieniu do osób w trudnej sytuacji osobistej wymagających indywidualnego wsparcia psychospołecznego.

Tak pojętą działalność w pierwszej kolejności podejmują członkowie rodziny, a następnie nauczyciele, a dopiero na dalszym etapie profesjonalisci.

W szkołach powinno być prowadzone poradnictwo edukacyjno-zawodowe, ponieważ przygotowuje ono uczniów przez wszystkie lata nauki do planowania rozwoju zawodowego, wybierania ścieżek edukacyjnych, orientacji w zawodach i wejścia na nowy rynek pracy. Zadaniem statutowym szkoły jest wspieranie i przygotowanie uczniów do podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych. Zadanie to realizowane jest jako skoordynowane działania rady pedagogicznej, wychowawców klas, nauczycieli poszczególnych przedmiotów (głównie informatyki, przedsiębiorczości), bibliotekarza, psychologa, pedagoga, doradcy zawodowego. Stanowi ogół przedsięwzięć podejmowanych przez szkołę mających na celu przygotowanie uczniów do wyboru zawodu i efektywnego funkcjonowania na rynku edukacyjnym i rynku pracy. W zapisach programowych poszczególnych etapów szkolnictwa zawarte są treści i zakresy tematyczne służące temu celowi.

Większość treści nie jest realizowana bądź jest realizowana w postaci szczątkowej ze względu na trudności organizacyjne lub brak świadomości wagi problemu przygotowania młodych do odpowiedzialnego kierowania własną biografią zawodową. Nauczyciele na ogół przerzucają ciężar odpowiedzialności w tym zakresie na rodzinę lub specjalistów, do których kierują uczniów. Najczęściej jednak pozostawiają uczniów z problemem, zrzucając z siebie odpowiedzialność za współkreowanie ich dalszych losów edukacyjno-zawodowych (Piorunek, Woźniak, 2008, s. 377). Szkoda, bo właśnie oni dzięki własnemu autorytetowi i ciągłości oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych mogliby najtrafniej realizować założenia orientacji zawodowej i pełnić funkcje doradców swoich uczniów oraz wychowywać ich przez pracę i dla pracy.

Najważniejszym aspektem działalności nauczyciela jest wzmacnianie w uczniach zdolności do samodzielnego radzenia sobie z trudnościami i kształtowanie u nich umiejętności podejmowania decyzji. Szkolne doradztwo służy wielu celom, m.in. profiluje prawidłowy rozwój ucznia. Umiejętności terapeutyczne nauczyciela niezbędne są w zapobieganiu problemom, ale istotne są również we wspieraniu rozwoju osobistego, społecznego i moralnego uczniów oraz w świadczeniu im pomocy w podejmowaniu decyzji o dalszej nauce lub rozpoczęciu pracy.

Niewystarczający poziom poradnictwa zawodowego dla młodzieży jest zapewne jedną z przyczyn bezrobocia wśród młodych ludzi. Dlatego pilnie

należy zadbać o objęcie wszystkich uczniów spójnymi działaniami z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Działania te powinny uwzględniać ogólny rozwój psychiczny ucznia, brać pod uwagę rozwój zawodowy w perspektywie całokształtu dynamiki życia ludzkiego i przebiegać według długofalowych programów wychowawczych mających na celu pomoc w indywidualnym planowaniu właściwej ścieżki życiowej i rozwoju zawodowego. Należy uwzględnić fakt, że wybór zawodu stanowi sekwencję decyzji podejmowanych w ciągu wielu lat życia. Na właściwy wybór wpływają głównie zdolności, wartości, zainteresowania, typ osobowości, wykształcenie oraz środowisko (Bańka, 2003; Paszkowska-Rogacz, 2001).

Nowe role nauczyciela w zmieniającym się świecie wiążą się między innymi z poradnictwem życiowym i zawodowym. Współczesny świat stwarza ludziom różne możliwości tworzenia i realizacji siebie oraz stawia przed młodymi osobami wiele ofert i możliwości, motywując do podjęcia trudu samodzielnego konstruowania własnego życia. Uświadamia istotę kontekstualności własnego życia, w ramach której osadzone jest tworzenie ścieżki kariery zawodowej.

Edukacyjne poradnictwo zawodowe prowadzone przez nauczyciela jest bardzo istotne. Uwzględnia ono charakter współczesnego rynku pracy oraz prowadzi do lepszego przygotowania uczniów w zakresie mobilności i aktywności zawodowej. Uczniowie już w szkole opanowują umiejętność częstej i szybkiej zmiany wykonywanych zadań, co powinno ułatwić im adaptację zawodową i odnalezienie się w roli pracowników. Powinni opanować także cechy, umiejętności i postawy pozwalające na sprawne działanie w trudnym i konkurencyjnym otoczeniu, jak m.in. umiejętność radzenia sobie w zmiennej rzeczywistości społecznej, umiejętność korzystania z różnych źródeł wiedzy, gotowość do ciągłego doksztalcania się i doskonalenia, świadomość mobilności i elastyczności zawodowej, umiejętność podejmowania decyzji, umiejętność poszukiwania alternatywnych rozwiązań w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych, umiejętność pracy w zespole, kreatywność, przedsiębiorczość, sprawność poruszania się na rynku pracy, znajomość języków obcych, umiejętność posługiwania się komputerem, umiejętność planowania własnego rozwoju, planowania przyszłości i dążenia do realizacji celów, wysoka kultura osobista, postawa tolerancji, lojalność.

Bycie doradcą staje się jednym z celów współczesnego nauczyciela, który przygotowuje uczniów do aktywności twórczej i autokreacyjnej, pomaga w pokonywaniu trudności szkolnych, uczy i wspiera w procesie zdobywania wiedzy, a także pomaga w kształtowaniu podmiotowych systemów wartości i odnajdowania się w świecie pracy. Potrzebne jest zatem wkomponowanie zadań

z zakresu poradnictwa zawodowego w kontekst całego procesu dydaktyczno-wychowawczego i umiejętność ich realizacja przez nauczycieli.

STRESZCZENIE: Naukowa i praktyczna myśl nad nauczycielstwem jest ciągle doskonalona i rozpatrywana z różnych perspektyw życia. Istotnym jest ukazanie istoty i zadań nauczyciela w kontekście doradcy społecznego i zawodowego. Artykuł ową problematykę ujmuje w triadzie nowych ról i zadań nauczyciela, relacji nauczyciel uczeń oraz poradnictwa zawodowego.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, relacje, uczeń, doradca społeczny, doradca zawodowy

Bibliografia

- Bańka A., *Zawodownictwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Wydawnictwo „Print-B”, Poznań 2003.
- Bauć P., *Wspomaganie całościowego przekonstruowywania kompetencji zawodowych klienta – nowa kompetencja doradcy zawodowego*, [w:] *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007.
- Bolton R., *Bariery na drodze komunikacji*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Steward, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Dziewiecki M., *Psychologia porozumiewania się*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2000.
- Egan G., *Kompetentne pomaganie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Ertelt B.J., *Nowe trendy w poradnictwie zawodowym*, [w:] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Wydawnictwo WSP ZNP, ITE, Radom 2005.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, tłum. i wstęp A. Makowska, E. Sujak, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1991.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek...; T. Gordon, Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2002.
- Grzesiuk L., *Studia nad komunikacją interpersonalną*, PTP, Warszawa 1994.
- Grzesiuk L., Trzebińska L., *Jak ludzie porozumiewają się?*, NK, Warszawa 1983.
- Hamer W., *Klucz do efektywności nauczania*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994.

- Hornby G., Hall E., Hall C., *Nauczyciel wychowawca*, tłum. J. Bartosik, GWP, Gdańsk 2005.
- Jamrożek B., Sobczak J., *Komunikacja interpersonalna*, Wydawnictwo eMPi², Poznań 2000.
- King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2003.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- McKay M., Davis M., Fanning R., *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, GWP, Gdańsk 2004.
- Mellibruda J., *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2003.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnicza Drukarnia „Antykwa”, Kraków 2000.
- Paszowska-Rogacz A., *Doradztwo zawodowe w systemach szkolnych krajów Unii Europejskiej*, KOWEZiU, Warszawa 2001.
- Piorunek M., Woźniak M., *Nauczyciel jako doradca zawodowy*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Puzynina J., *O warunkach udanej komunikacji językowej*, [w:] *Etyka międzyludzkiej komunikacji*, red. J. Puzynina, Wydawnictwo „Semper”, Warszawa 1993.
- Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, tłum. J. Doktor i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Suchodolski B., *Edukacji szkolnej potrzeba różnej kategorii nowych nauczycieli*, [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, red. I. Wojnar, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2003.
- Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 2000;
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2008.
- Wojtasik B., *Poradnictwo zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

- Wołk Z., *Nauczyciel jako doradca zawodowy*, [w:] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Wydawnictwo PTP Oddział w Poznaniu, Poznań 2007.
- Wołk Z., *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.
- Wysocka E., *Komunikacja interpersonalna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Тамара Котирло

ORCID ID: 0000-0002-3256-5749

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У СПЕЦІАЛЬНИХ МУЗИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI
SZTUKI MUZYCZNEJ W SPECJALNYCH MUZYCZNYCH
PLACÓWKACH EDUKACYJNYCH

FUTURE MUSIC ART TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING
IN SPECIAL MUSICAL EDUCATION INSTITUTIONS

1. Вступ

Входження України у світовий освітній простір зумовлює перед українською системою педагогічної освіти подолання сучасних викликів, зокрема удосконалення й реформування системи спеціальних навчальних закладів мистецького спрямування. Існує необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах цього типу, що потребує оновлення змісту, форм і методів навчання, ресурсного забезпечення тощо. Адже вчителі музики мають бути конкурентоздатними на ринку праці, компетентними у сфері своєї професійної діяльності, бути спрямованими на удосконалення професіоналізму упродовж життя.

Актуальність продукування і впровадження нових педагогічних концепцій та технологій у професійну підготовку майбутніх учителів музики зумовлені наявністю об'єктивних суперечностей між: соціокультурними процесами, що відбуваються в державі, та неадекватним ставленням до

організації музично-педагогічної освіти; потребою суспільства у фахівцях нової генерації та недостатньою визначеністю методологічних і методичних засад їхньої підготовки; вимогами до організації освітнього процесу з професійно-педагогічної підготовки вчителів музики й відсутністю належної матеріально-технічної бази, інструментарію, науково-методичного забезпечення, необхідних для ефективного функціонування музично-педагогічної освіти (Черкасов, 2009).

Проблемам музичної освіти та підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності присвячено дослідження українських учених (Л. Беземчук (2014), О. Козіна (2019), Н. Овчаренко (2016), Р. Прокопенко (2011), А. Растригіна (2012), Н. Сегеда (2010), А. Соколова (2015), В. Соловійов (2019), Т. Смирнова (2016), Л. Снедкова (2014), Г. Стець (2017), В. Черкасов (2009) та ін.). Водночас у них недостатньо цілісно представлено специфіку підготовки вчителів музичного мистецтва у спеціальних закладах музичної освіти.

Метою нашого дослідження є аналіз професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у системі спеціальних музичних навчальних закладів в Україні.

2. Особливості педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва

Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає насамперед ґрунтовні знання з музичної педагогіки (методики), професійні виконавські вміння та навички, художньо-творчі вміння та навички. Визначальним компонентом у процесі підготовки вчителя музики як фахівця є освітній процес як чітка система організаційних і дидактичних чинників, спрямованих на організацію змісту музичної освіти на певному освітньому та кваліфікаційному рівнях відповідно до державних стандартів освіти (Якимчук, 2014).

У 2019 р. було затверджено Стандарт вищої освіти (бакалаврський рівень) у галузі знань 02 Культура і мистецтво за спеціальністю 025 Музичне мистецтво, затверджений наказом МОН України № 727 від 24.05.2019 р.

У стандарті при визначенні загальних і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей та обсягу кредитів ЕКТС, необхідних для здобуття ступеня бакалавра, було враховано послідовність необхідних складових етапів отримання спеціалізованої музичної світи, серед яких є і «молодший спеціаліст», який студент отримує у спеціалізованих

професійних закладах у музичних училищах, училищах культури і мистецтв (таблиця 1).

Таблиця 1. Етапи спеціалізованої музичної освіти (за Стандартом вищої освіти України (2019)).

Складові етапи	Рівень освіти	Навчальні заклади		Кількість років навчання	
		Загальноосвітні СШ та спеціалізовані музичні навчальні заклади	Базові та середні спеціальні музичні навчальні заклади		
I етап	Базова середня спеціалізована музична освіта	Провн загальна середня освіта	Середня спеціалізована музична освіта	Дитяча музична школа, дитяча школа мистецтв	7
Спеціалізована професійна освіта				Спеціалізована професійна освіта	
II етап Молодший мпеціаліст	Повна середня спеціалізована музична освіта			Музичні училища, училища культури і мистецтв	4
Вища освіта					
III етап (перший рівень вищої освіти) бакалавр	Бакалавр Базова вища музична освіта (240 кредитів ЕКТС)			4	

Схарактеризована система навчання обумовлена віковими психофізіологічними особливостями онтогенезу музичних здібностей дітей на шляху досягнення якісного кінцевого рівня майбутньої підготовки фахівців зі спеціальності «Музичне мистецтво». Необхідною базою для отримання бакалаврського рівня вищої музичної освіти є спеціалізована професійна музична освіта, яка може поєднуватися із здобуттям повної середньої освіти як в національних спеціалізованих закладах освіти (музичних середніх спеціалізованих школах-інтернатах для обдарованих дітей), так і в закладах спеціалізованої професійної освіти – музичних училищах (училищах культури і мистецтв), де після виконання освітньої програми випускникам присуджується освітня кваліфікація молодшого спеціаліста (Стандарт вищої освіти України, 2019).

На жаль, стандарт підготовки молодшого спеціаліста за музичним фахом ще не розроблено, що є нагальною потребою сьогодення.

У процесі підготовки майбутніх учителів музики до співпраці з учнями виокремлюють завдання, що передбачають упровадження ідей колективного творчого навчання, творчого самоуправління, а саме: а) інтеграцію різних поглядів та думок учнів, б) організацію мистецького діалогу, в) творення колективної музичної інтерпретації, г) ансамблювання та акомпанування в процесі виконання музичного твору. Через співроздуми вчителя з учнями в пошуку вирішення навчальних проблем, доброзичливе та уважне ставлення до висловлювань дітей, заохочення їхніх ідей, думок, навіть невдалих і невірних, стимулювання активності відбувається гуманістичне виховання школярів (Замороцька, 2017).

Специфіка професійно-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва насамперед полягає у синтезі педагогіки та музичного мистецтва. Система індивідуальної спеціальної підготовки вчителя музичного мистецтва, володіння інструментом, диригентською технікою, класичним репертуаром є лише однією із умов успіху його майбутньої фахової діяльності. Професійний багаж творів програмного репертуару разом із виконавською культурою та педагогічною майстерністю має відповідати завданням його різнобічної діяльності у школі як на уроці, так і при проведенні позакласних заходів (Бесшапошникова, Шкільник, 2014).

3. Система спеціалізованих музичних закладів освіти України

Музичні училища в Україні є важливою ланкою багаторівневої системи музичної освіти (школа – училище – академія) і становлять основу в структурі спеціальних навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців із музичного мистецтва. Упродовж майже цілого століття (1868–1967 рр.) в Україні було створено 33 музичні училища. Законодавчо вони були визнані як середні спеціальні музичні навчальні заклади, які забезпечують підготовку артистичного персоналу для професійних (провідних аматорських) мистецьких колективів, викладачів дитячих музичних шкіл (Походзей, 2015).

Слід зазначити, що відділи хорового диригування існують в усіх закладах спеціальної музичної середньої освіти з дня їх утворення. Ще з кінця XIX ст. діячі мистецтв та громадські діячі, усвідомлюючи важливість даної професії, яка є багатогранною та передбачає роботу в різних жанрах та галузях мистецтва, сприяли створенню закладів музичної

освіти, зокрема музичних училищ, у яких функціонували відділи хорового диригування.

Так, відділ «Хорового диригування» Київського інституту музики ім. Р.М. Глієра (Київське державне музичне училище ім. Р.М. Глієра) має свою історію, школу і традиції, які передаються з покоління в покоління. Клас хорового співу – один із п'яти відділів, який був започаткований одночасно з училищем у 1868 р. В 1956 р. при Київському державному музичному училищі ім. Р.М. Глієра (з 2008 р. КІМ) започатковано Студію КІМ ім. Р.М. Глієра. Відповідно вперше в Україні студенти-практиканти отримали базу педагогічної практики, що була наближена до умов реального виробництва. Досвід організації практики в активній формі згодом був поширений в навчальних закладах України.

Полтавське державне музичне училище імені М.В. Лисенка – один із найстаріших вищих навчальних закладів України I рівня акредитації, заснований 1903 р., а через 50 років закладу присвоєно ім'я основоположника української музичної класики Миколи Лисенка. Нині в училищі ведеться підготовка фахівців за спеціальностями «Музичне мистецтво» та «Театральне мистецтво».

Історія створення і становлення музичного училища в місті Чернігові бере свій початок з 1904 р., коли згідно з рішенням губернатора та дозволу Імператорського Російського товариства було відкрито приватне музичне училище вільного художника К.В. Сорокіна, яке працювало за програмами Санкт-Петербурзької консерваторії. У 1977 р. закладу присвоєно ім'я композитора, професора, народного артиста СРСР Л.М. Ревуцького. При училищі існує школа педагогічної практики та школа мистецтв для обдарованих дітей.

Миколаївське державне вище музичне училище було засноване у 1900 р. Російським музичним товариством як Миколаївське Імператорське музичне училище. Нині училище готує молодших спеціалістів за спеціальністю «Музичне мистецтво», яка включає 8 спеціалізацій: «Фортепіано», «Оркестрові струнні інструменти», «Оркестрові духові та ударні інструменти», «Народні інструменти», «Музичне мистецтво естради», «Спів», «Хорове диригування», «Теорія музики».

Історія Херсонського музичного училища розпочинається з початку ХХ ст., коли за ініціативою вільного художника, випускника Санкт-Петербурзької консерваторії, блискучого співака і диригента Якова Володимировича Дюміна 18 травня 1905 р. в м. Херсоні було відкрито відділення Імператорського Російського музичного товариства (ІРМТ),

а при ньому – музичні класи, заняття в яких почалися 16 вересня 1905 р. Офіційною датою відкриття училища є 1 вересня 1908 р. Відділ «Хорове диригування» – один з найстаріших навчальних підрозділів музичного училища.

Запорізьке музичне училище має власні традиції підготовки фахівців. З 1989 р. носить ім'я Платона Ілларіоновича Майбороди – видатного українського композитора, народного артиста СРСР, педагога. У 1926 р. в Запоріжжі було відкрито музичну професійну школу для підготовки керівників художньої самодіяльності. 1 жовтня 1930 р. за рішенням Народного комісаріату освіти УРСР її реорганізували в музичний технікум, а з 1938 р. технікум став музичним училищем. Нині в ньому нарахувалось 6 відділень: оркестрове, смичкове, духових інструментів, хормейстерське, народних інструментів, музично-педагогічне.

Черкаське музичне училище ім. С. Гулака-Артемовського було відкрито у 1961 р. У 1986 р. училищу присвоєно ім'я видатного українського співака і композитора С.С. Гулака-Артемовського. Щомісячно завдяки зусиллям студентів і викладачів різних циклових комісій, у тому числі і хорового диригування, відбуваються концерти «Музичної вітальні», започатковані до 190 річниці від дня народження С.С. Гулака-Артемовського.

В 1966 р. у м. Северодонецьк було засновано Северодонецьке музичне училище. В 1976 р. навчальному закладу було присвоєно ім'я геніального композитора, піаніста і диригента С.С. Прокоф'єва. Нині Северодонецьке музичне училище ім. С.С. Прокоф'єва є вищим навчальним закладом першого рівня акредитації та готує молодших спеціалістів зі спеціальності «Музичне мистецтво» за такими спеціалізаціями, як: фортепіано, оркестрові струнні інструменти, оркестрові духові та ударні інструменти, оркестрові народні інструменти, хорове диригування, спів академічний, спів естрадний, інструментальне мистецтво естради, теорія музики.

Дрогобицьке музичне училище засновано 1 вересня 1945 р. Нині училище є музичним коледжем ім. В. Барвінського та здійснює підготовку спеціалістів зі спеціальності «Музичне мистецтво» Заснування відділу хорового диригування відбулось одночасно з відкриттям музичного училища в 1945 р. Основним колективом відділу став студентський хор, який в різні роки очолювали такі знані диригенти, як І. Байцар, О. Цигилик, І. Циклінський, М. Гірняк.

Ретроспективний аналіз довів, що у всіх регіонах було засновано спеціалізовані музичні заклади освіти, що уможлиблює підготовку цінних педагогічних кадрів для мистецької освіти, для закладів музичної освіти,

майбутніх учителів музичного мистецтва для закладів позашкільної і середньої освіти.

Основною метою підготовки майбутніх учителів музики у спеціальних музичних закладах освіти є формування готовності до професійної діяльності, його підготовка до організації та проведення вокально-хорової роботи в школі; до оволодіння основами сольного співу, що дозволяє використовувати співацький голос як головний інструмент педагогічної техніки майбутнього вчителя музики; сприяння всебічному розвитку музичних здібностей, творчої ініціативи й уяви, образної мови, музичного мислення, артистизму; виховання музичного смаку та любові до вокально-хорового мистецтва. Зокрема, на переконання А. Растрігіної, зміст і завдання курсу хорового диригування як навчального предмету, що є одним із найбільш складних і специфічних серед інших видів професійної діяльності педагога-музиканта, визначається необхідністю набуття студентами в процесі його опанування як інтегрованих фахових компетенцій, так і спеціальних, що притаманні хоровому мистецтву. Успішному вирішенню зазначених завдань сприяють міжпредметні зв'язки курсу хорового диригування з іншими дисциплінами, що забезпечують у комплексі фахову підготовку студента, а також посилюють його професійну підготовленість. Окреслений комплекс фахових компетенцій, що отримується студентом в процесі вивчення хорового диригування, забезпечує якість його професійної підготовленості й складає основу професіоналізму майбутнього педагога-музиканта (Растрігіна, 2012).

4. Підготовка вчителя музичного мистецтва на відділах хорового диригування

Приведення у відповідність результатів освіти до потреб ринку праці, формування, розвиток та удосконалення комплексу соціально-особистісних і професійно-педагогічних компетентностей студентів є викликом для вітчизняної системи функціонування спеціальних музичних закладів.

Підготовка вчителя музичного мистецтва для дошкільних, позашкільних та загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється не лише на музичних факультетах музично-педагогічних факультетів закладів вищої освіти, а й на відділах «Хорового диригування» спеціальних музичних навчальних закладів України. Випускники відділів отримують кваліфікацію диригента хору, викладача диригентсько-хорових дисциплін, а також учителя музики.

Складність професійної діяльності вчителя музики полягає в тому, що вона вимагає від вчителя знань, умінь та навичок у загальнопедагогічній сфері, музичнопедагогічній та виконавській (Жигаль, Ковбасюк, 2011). Саме ці знання, уміння та навички допомагають майбутньому вчителю музичного мистецтва здійснювати музичну освіту та естетичне виховання школярів відповідно до програми, що впроваджується у навчальний процес загальноосвітньої школи. Лише професійно компетентний педагог сприяє формуванню у школярів інтересу та любові до мистецтва, зокрема музичного, підвищенню рівня в них загальної естетичної, художньої та музичної культури (Стець, 2017).

Сьогодні зміст фахової підготовки вчителів музичного мистецтва набуває значних перетворень. Вона спрямовується на формування у випускників активної життєвої позиції щодо творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності, безперервного професійного самовдосконалення. Особливу роль у цьому процесі відіграє цикл диригентсько-хорових дисциплін. Підготовка вчителів музичного мистецтва набуде більшої досконалості за умов поглиблення знань і творчого використання наукових доробок та досвіду видатних представників хорового мистецтва, що знайшли висвітлення у навчально-методичній літературі другої половини ХХ ст. (Соколова, 2015).

Під час навчання студенти відділу хорового диригування проходять повний курс хорознавства, методики музичного виховання, педагогіки, психології, курс практичного навчання на базі загальноосвітніх шкіл та закладів дошкільної освіти; отримують досконалу підготовку з теоретичних, вокальних дисциплін, володіння музичним інструментом. Отримання знань з предмета «Музичне мистецтво» є суттєвим компонентом у системі загальної освіти школяра. У цій площині професійна діяльність вчителя музичного мистецтва є однією з найважливіших тем педагогічної науки. Молодий вчитель має знати специфіку професії, яка передбачає поєднання педагогічних знань з професійними, тобто демонструвати наявність освітніх компетенцій, а саме: загальнокультурної, предметної, особистісного самовдосконалення, комунікативної, творчо-діяльнісної, інформаційної та навчально-пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, духовно-виховної (Бешапошникова, Школьнік, 2014).

У системі підготовки майбутнього педагога-музиканта цикл вокально-хорових дисциплін, зокрема диригування, займає одне із провідних місць, оскільки визначається специфікою роботи фахівця, спрямованою

на практичне вирішення завдань формування духовності молодого покоління засобами хорового співу (Козіна, 2019).

Стрімкий розвиток хорового мистецтва, зростання дитячого та дорослого хорового виконавства поставили перед системою вищої і середньої диригентсько-хорової освіти завдання виховання висококваліфікованих фахівців (хорових диригентів, вчителів співу і музики). Безпосереднє його вирішення знайшло відображення в розробленні провідними педагогами-музикантами історико-теоретичних і методичних аспектів диригентської підготовки майбутніх фахівців (Соколова, 2015).

Диригентська практика є вагомою практичною складовою підготовки вчителя музики до вокально-хорової роботи в школі, тому незалежно від форми її проведення (з відривом, чи без відриву від навчання) до неї має входити диригентська практико орієнтована складова, що передбачає самостійну вокально-хорову роботу зі школярами, потребує сформованих у студента вмій самостійної роботи (в організаційних питаннях хорової діяльності, прийнятті педагогічних рішень, формуванні репетиційного плану, доборі методів роботи з колективом, хоровому репертуарі та його адаптації до можливостей хору тощо), але це не виключає методичної та консультаційної підтримки з боку викладача хорового диригування у період проходження студентом педагогічної практики. Навпаки вимагає тіснішої співпраці між ними. З іншого боку, інтеграція диригентських завдань в педагогічну практику посилить мотивацію студентів у вивченні диригентсько-хорових дисциплін, дасть можливість реалізуватися як керівникові хорового колективу (Стець, 2017).

5. Висновок

На сучасному етапі реформування музичної освіти важливо зберегти і збагатити досягнення освітньої практики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що здійснюється у спеціалізованих закладах музичної освіти в різних регіонах України. Є потреба розроблення стандарту підготовки вчителів музичного мистецтва на рівні молодшого спеціаліста. Важливо створити умови для того, щоб музичні училища готували учителів музики, диригентів на бакалавському рівні, адже більшість випускників музичних шкіл в регіонах не мають можливості навчатися в університетах, консерваторіях тощо. Водночас позашкільні, загальноосвітні, дошкільні заклади освіти, неформальні інституції організації дозвілля дітей і дорослих потребують професійних музикантів, диригентів.

Провідним фаховими компетентностями, якими має володіти майбутній учитель музичного мистецтва, диригент, науковцями визначено такі, як: здатність до організації та проведення вокально-хорової роботи в школі; до оволодіння основами сольного співу, наявність умінь педагогічної техніки майбутнього вчителя музики; розвиненість музичних здібностей, творчої ініціативи й уяви, образної мови, музичного мислення, артистизму; виховання музичного смаку та любові до вокально-хорового мистецтва. Вважаємо, що зміст, форми і методи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у спеціальних закладах музичної освіти мають збагачуватися на основі опанування досягнень персонології музичної освіти, регіональних здобутків у сфері диригентсько-хорового мистецтва, використання потенціалу музейної педагогіки, культурології, міждисциплінарних зв'язків, акцентування уваги на розвитку дослідницької культури тощо.

Перспективою подальших досліджень є обґрунтування науково-методичних рекомендацій щодо використання досвіду музичних училищ в удосконаленні сучасної освітньої практики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах формальної і неформальної освіти.

АНОТАЦІЯ: Обґрунтовано необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у спеціальних музичних закладах, що потребує оновлення змісту, форм і методів навчання, ресурсного забезпечення тощо. На сучасному етапі реформування музичної освіти важливо зберегти і збагатити досягнення освітньої практики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що здійснюється у закладах цього типу у різних регіонах України. Доведено необхідність розроблення стандарту підготовки вчителів музичного мистецтва на рівні молодшого спеціаліста; надання можливостей музичним училищам готувати учителів музики, диригентів на бакалаврському рівні тощо. З'ясовано, що є потреба в удосконаленні формальної і неформальної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва на основі використання досягнень персонології музичної освіти, регіональних здобутків у сфері диригентсько-хорового мистецтва, потенціалу музейної педагогіки, культурології, міждисциплінарних зв'язків, акцентування уваги на розвитку дослідницької культури тощо. Вагомою перспективою має стати розроблення науково-методичних рекомендацій щодо використання досвіду музичних училищ для удосконалення сучасної освітньої практики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах формальної і неформальної освіти.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: майбутній учитель музичного мистецтва, диригент, спеціальний музичний заклад, професійна підготовка, регіональний розвиток музичної освіти, музичне училище, формальна і неформальна освіта, професійні компетентності

SUMMARY: The article substantiates the need to improve the professional training of future Music teachers in the special music institutions; it requires updating the content, forms, methods of teaching, and resources etc. At the present stage of reforming Music education, it is important to keep and enrich the achievements of educational practice of training future Music teachers that is provided in these type institutions in different regions of Ukraine. There has been proved necessity of developing a standard for training Music teachers at the level of a junior specialist, as well as providing opportunities for Musical colleges to train Music teachers and conductors at a bachelor's degree etc. It was found that there is a need to improve the formal and non-formal education of the future Music teachers based on the use of the achievements of the personology of Music education, regional achievements in the field of conducting and choral art, using the potential of museum pedagogy, culturology, interdisciplinary links, focusing on the research culture development etc. The development of scientific and methodological recommendations for the use of the Musical college experience to improve the modern educational practice of training future Music teachers in formal and non-formal education should become an important prospect.

KEYWORDS: a future Music teacher, a conductor, special Music institution, professional training, regional development of music education, Musical college, formal and non-formal education, professional competencies

Бібліографія

- Бешпапошникова, Т.В., Школьнік, С.Я. (2014). *Сучасні вимоги до методичної підготовки вчителя музичного мистецтва*. Актуальні питання мистецької педагогіки, Вип. 3, 12.
- Жигаль, З. Ковбасюк, М. (2011). *Викладання предмету “Диригування” у процесі підготовки майбутнього вчителя музики в сучасних умовах ВНЗ*, Молодь і ринок, №10 (81), 106.
- Замороцька, В. (2017). *Компоненти готовності майбутніх учителів музики до співпраці з учнями в освітньому процесі*, Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. Вип.6. Слов'янськ.
- Козіна, О. (2019). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях хорового диригування*, Проблеми підготовки сучасного вчителя, 65. Умань: УДПУ імені Павла Тичини.
- Походзей, І.І. (2015). *Музичні училища України в системі підготовки мистецьких кадрів: історія, стан, перспективи*, Часоп. Нац. муз акад. України ім. П.І. Чайковського. № 2. Київ.
- Растригіна, А. (2012). *Формування фахових компетенцій у класі хорового диригування як основа професіоналізму майбутнього педагога-музиканта*, Молодь і ринок №10 (93).

- Соколова, А. (2015). *Навчально-методичне забезпечення диригентсько-хорової підготовки вчителів музичного мистецтва*, Проблеми підготовки сучасного вчителя № 12. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 85–86.
- Стандарт вищої освіти України* (2019). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/025-muzichne-mistetstvo-bakalavr.pdf>.
- Стець, Г. (2017). *Теоретико-методологічні основи формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва на основі колективної співацької діяльності*, Хорове мистецтво України та його подвижники: матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Дрогобич, 19–20 жовтня 2017 року). [Електронний ресурс]. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка.
- Черкасов, В.Ф. (2009). *Розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)* (Автореферат дис. доктора пед. наук). Київ.
- Якимчук, С.Н. (2014). *Формування професійних компетенцій майбутніх хормейстерів в умовах творчо-педагогічної практики*, Психолого-педагогічні науки, 141.

Наталія Сулаєва

ORCID ID: 0000-0001-5066-8605

ВЗАЄМОВПЛИВ ФОРМАЛЬНОЇ ТА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ

INTERAKCJA EDUKACJI FORMALNEJ I NIEFORMALNEJ
W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI NA UKRAINIE

INTERACTION OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION
IN THE PROCESS OF FUTURE TEACHER TRAINING IN UKRAINE

1. Вступ

Підготовка учителя в умовах вищого закладу педагогічної освіти вимагає скрупульозного вибору підходів, які б найефективніше впливали на розширення спектру компетентностей майбутнього фахівця. Одним із таких, на думку теоретиків і практиків педагогічної освіти, є доповнення формальної освіти студента педагогічного вишу неформальною освітою.

З метою аналізу та оновлення процесу взаємовпливу та взаємопроникнення формального й неформального складників освітньої діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти України вітчизняні дослідники вивчили особливості оптимального їх поєднання в різних країнах світу: Сполучених Штатах Америки (Н. Горук), Скандинавських країнах (О. Огієнко), Італії (Є. Неліна), Німеччині (О. Шапочкіна), Польщі (Л. Лук'янова) тощо. Ґрунтуючись на цих дослідженнях та враховуючи здобутки вітчизняної науки, українські вчені В. Аніщенко, О. Падалка, О. Самодумська, Н. Сулаєва, Л. Тимчук, Ю. Халемендик представили окремі аспекти надання

неформальної освіти в системі української педагогічної освіти. Водночас до сьогодні чітко не сформульовані підходи до конвергенції формальної та неформальної освіти в умовах педагогічних ЗВО.

Метою дослідження є виявлення можливих шляхів конвергенції формальної та неформальної освіти студентів закладів вищої педагогічної освіти України.

2. Формальні та неформальні ознаки вітчизняної педагогічної освіти: історичний екскурс

Виявлення витоків конвергенції формальної освіти з неформальною вимагає екстраполяції сучасного розуміння понять «формальна» та «неформальна» освіта на процес підготовки педагогічних кадрів у різні історичні періоди. Нині формальна освіта визначається як така, що здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами результатів навчання з урахуванням рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою. Неформальна освіта здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти. Вона необов'язково має організований та системний характер, може реалізуватися в освітніх установах або громадських організаціях, клубах, гуртках, об'єднаннях, під час індивідуальних занять тощо і не підтверджується наданням документа державного зразка.

Урахування таких ознак дає можливість констатувати, що на теренах України з давніх-давен процес передачі життєвого досвіду від покоління до покоління відбувався в умовах самобутньої культуровідповідної й природовідповідної діяльності, яка мала ознаки неформальної освіти. Із появою підтримуваних державою навчальних закладів, зокрема в часи Київської Русі, до освіти, що характеризувалася неформальними ознаками, додається освітня діяльність із чітко представленою формальністю. Водночас говорити про формальні й неформальні ознаки навчання учителів у цей історичний період не доводиться, оскільки спеціальної підготовки фахівців-педагогів не існувало. У школах книжного вчення, монастирських школах, школах грамоти чи жіночих школах викладали ті, хто виявляв під час навчання найвищі здібності та міг передавати свої знання дітям.

Поглиблення конфесійного характеру освіти, яка підтримувалася державою, у XIII – середині XVI ст. сприяло збереженню тих засад, що були вироблені впродовж існування Київської Русі. Разом із тим, паралельно з діяльністю навчальних закладів існувала освіта, що мала ознаки неформальної: окремі вчителі давали індивідуальні уроки слов'янської й грецької книжності дітям заможного населення. У подальшому такі учні формували духовну еліту свого часу й мали можливість займатися вчителюванням.

Період від середини XVI – першої половини XVIII ст. вирізняється посиленням тієї складової освітньої діяльності, що мала формальні ознаки. І саме цей етап розвитку країни характеризується появою спеціальної підготовки майбутніх учителів. Зокрема навчання в школі Львівського Успенського Братства передбачало підготовку священників до практичної роботи у сфері освіти. У «гімнасіоні» молодші школярі навчалися грамоти й співу, старші – граматики, риторики, поетики, елементів філософії. Учителями ставали й вихованці Острозької та Києво-Могилянської академії, де вивчали церковнослов'янську, грецьку і латинську мови, арифметику, геометрію, катехізис, діалектику, логіку, нотний спів, церковну музику, малювання, поетичне мистецтво, вище красномовство. Така освіта мала цілком формальний характер. Водночас актуальною залишалася освіта, яка надавалася приватними вчителями у процесі домашнього навчання, що вказує на існування освіти з неформальними ознаками. Не можна надати формальних ознак й навчання майстрових для викладання в кобзарських братіях, де готувати кобзарів, лірників та стихівничих. Така освіта надавалася в кобзарських школах Кам'янець-Подільська, Львова, Києва, Полтави, Прилук, Чернігова, Харкова.

Із середини XVIII – до 20-х років XX ст. на теренах України відбувається інтенсивне становлення педагогічної освіти, що мала формальні ознаки. Створено педагогічні інститути при Харківському та Київському університетах, вчительські інститути у Феодосії (1872 р.), Глухові (1874 р.), Києві (Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907 р.)), Катеринославі (1910 р.), Вінниці (1912 р.), Миколаєві (1913 р.), Полтаві (1914 р.), Чернігові (1916 р.). Педагогічні кадри готували й учительські семінарії: Ужгородська (1793 р.), Коростишівська (1869 р.), Херсонська (1871 р.), Львівська (1871 р.), Переяславська (1878 р.), Чернівецька (1888 р.) та інші. Потреба в учителях сприяла відкриттю приватних вищих жіночих навчальних закладів, зокрема, вищих жіночих курсів (Київські, Харківські, Одеські, Катеринославські, Ніжинські тощо), випускниці яких викладали

в початкових, а з 1911 р. – й середніх навчальних закладах. Отримання освіти поєднувалося з позанавчальною діяльністю, зокрема мистецькою. В осередках студентів панувала, для прикладу, традиція засвоєння й виконання народних пісень. Так, ректор Харківського університету (1906–1910 рр.) Д. Багалій відзначав, що малоросійська пісня панувала до такої міри, що захоплювала навіть чистих великоросів. Водночас у вишах діяли багаточисельні колективи на кшталт студентського хору під керівництвом М. Лисенка, театрального гуртка студентів університету Св. Володимира, студії образотворчого мистецтва Академії соціального виховання тощо. Отже, педагогічна освіта, що мала суто формальні ознаки, тісно поєднувалася з такою, що характеризувалася неформальністю.

Період від 20-х років ХХ ст. – до доби незалежності України вирізняється поступовою організаційно-функційною уніфікацією підходів до надання педагогічної освіти. В умовах ідеологізації та політизації процесу підготовки майбутніх учителів суттєво употужнюється конвергенція тих видів освіти, що характеризуються формальними й неформальними ознаками. З одного боку всі без винятку педагогічні заклади стали державними (отже, надають освіту, що вирізняється формальністю), з іншого – поглибилося масове залучення студентів до різноманітних агіт-бригад, клубів, спілок, колективів аматорської театральної, музичної, хореографічної, образотворчої діяльності, яка мала неформальні ознаки. Зокрема, агітаційні бригади мали всі педагогічні виші, драмгуртки діяли в Глухівському, Житомирському, Кам'янець-Подільському, Київському, Полтавському, Сумському, Харківському, Чернігівському й інших педагогічних закладах, у хорах та оркестрах брали участь студенти Вінницького, Кіровоградського, Ніжинського, Полтавського педінститутів тощо.

З отриманням Україною незалежності традиція отримання майбутніми вчителями додаткових освітніх послуг у мережі позанавчальних колективів продовжується. Водночас новий погляд науковців і практиків на цінність поєднання різних видів освітньої діяльності в процесі становлення майбутнього вчителя зумовив необхідність конвергенції формальної та неформальної освіти студентів педагогічних ЗВО.

3. Конвергенція формальної та неформальної освіти майбутніх учителів в умовах розбудови вищої освіти в Україні

Взаємовплив та взаємопроникнення різних видів освітньої діяльності в ЗВО визнається пріоритетним на рівні держави. У Законі України «Про

освіту» наголошується на тому, що особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Водночас Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти підкреслює цінність збагачення компетентностей сформованих в умовах формальної освіти за рахунок результатів навчання, отриманих у неформальній освіті. Тому вітчизняні педагогічні ЗВО спрямовують свою діяльність на реалізацію різноманітних підходів для надання здобувачам освіти неформальних освітніх послуг.

Традиційною в українських педагогічних вишах є система познавальної мистецької діяльності, яка з часів виникнення вітчизняних закладів з підготовки учителів характеризувалася неформальними ознаками. Усвідомлення того, що участь у художньо-творчих колективах дає можливість не лише із захопленням проводити вільний час, але й сприяє поглибленню професійних компетентностей майбутніх педагогів, зумовило переформатування в університетах традиційних підходів до мистецько-освітньої діяльності. Нині їй надають статус неформальної мистецької освіти і визначають як добровільну мистецьку діяльність особистості, що здійснюється поза формальним навчанням у закладі вищої педагогічної освіти, реалізується здебільшого в художньо-творчих колективах і не супроводжується видачою диплома офіційного зразка.

У більшості педагогічних вишів України діють самодіяльні художньо-творчі колективи, в яких беруть участь студенти різних спеціальностей. Такими є ансамблі пісні й танцю, хорові, інструментальні, хореографічні, театральні колективи, літературно-мистецькі студії педагогічних університетів Вінниці, Дрогобича, Житомира, Києва, Кропивницького, Мелітополя, Полтави, Тернополя, Харкова, Умані. Для прикладу, в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка майбутні учителі долучені до неформальної мистецько-освітньої діяльності в художньо-творчих колективах різного спрямування: народному («Калина») та академічному (імені Павла Лиманського) хорах; фольклорних («Жива вода», «Чебрець», «Черемшина»), камерних («Свічадо», «1000 років музики») та естрадних («Вікторія», «Глорія») ансамблях; народних («Весна») та сучасних («Грація», «Марія», «Soul danse») танцювальних колективах; театральних («Фабула», «Факультет F», «Глобус»), образотворчих («Палітра», «Лялькарство», «Живопис», «Розпис», «Писанкарство», «Театр мод») та туристичній («Велес») студіях, а також в багатьох мистецьких об'єднаннях тимчасового функціонування. В умовах таких колективів майбутні вчителі, наприклад, мистецьких дисциплін,

суттєво збагачують сформовані в умовах формальної освіти компетентності щодо техніки виконання вокальних, інструментальних чи хореографічних творів, вдосконалення диригентських жестів чи відшліфовування уміння здійснювати постановку танцювальних номерів, підвищення майстерності з певної техніки графіки чи живопису тощо.

Студенти інших спеціальностей знайомляться з кращими зразками літературно-пісенної творчості, знаходять мистецьке підтвердження історичним подіям, засвоюють нові географічні назви, навчаються працювати в колективі тощо. Загалом участь студентів у художньо-творчих колективах сприяє активізації творчого потенціалу кожної особистості, розвитку неповторної індивідуальності студента, узагальненню життєвого досвіду та співвідношенню його з системою цінностей, які історично склалися в державі та сучасному молодіжному мистецькому середовищі, активному й діяльному засвоєнню різних видів мистецтва та прогнозуванню можливостей їх використання у професійних ситуаціях. Головним у цьому процесі є взаємовплив і взаємопроникнення компетентностей, які формуються під час формального навчання з тими, на розвиток яких впливає система неформальної мистецько-освітньої діяльності.

Більш новими неформальними формами здобуття освіти є зорганізовані у вишах та поза системою вищої освіти короткотермінові курси, що передбачають прискорену підготовку з певного виду діяльності, вдосконалення здобутих у системі формальної освіти умінь і навичок чи приємного проведення часу з користю для саморозвитку. Реалізація таких курсів спрямована переважно на формування практичних умінь і навичок за невеликий проміжок часу (від одного тижня до кількох місяців). Цінними для майбутніх педагогів є не лише курси іноземної мови чи комп'ютерні курси, але й ті, які присвячені актуальним для сучасної молоді проблемам: майбутнім кар'єрним можливостям, лідерству, менеджменту, доброчесності, балансу й трансформації тощо. Важливим є й те, що інформаційна ера відкрила широкі можливості для онлайн курсів. Інтернет-мережа містить досить велику кількість пропозицій щодо їх реалізації на різну тематику, від таких, наприклад, як «Пишемо та говоримо українською без помилок» чи «Як навчати героїв» до «Особливості змішаного й дистанційного форматів навчання», «Ключові уміння XXI століття», «Хейт під час пандемії» тощо. Слід зауважити, що проблеми, які висвітлюються у процесі викладання курсів, розглядається в системі професійної підготовки майбутніх учителів. Водночас поглиблене, практичне оволодіння матеріалом є не лише корисним для становлення педагогів, але й може бути доречним

з огляду на можливість зарахування результатів, отриманих під час курсів як один чи декілька модулів з певної дисципліни.

Достатньо поширеними останнім часом є тренінги, які також належать до методів активного навчання й спрямовані на розвиток практичних умінь і навичок слухачів. Найважливішим у тренінговій діяльності є групова робота та набуття учасниками особистого досвіду виконання тих чи інших дій під керівництвом фасилітатора. Чітко визначені мета та способи її досягнення під час реалізації тренінгів сприяють задоволенню реальних потреб кожної особистості, яка визначилася з необхідністю опанування певної теми. Зокрема, майбутні учителі часто схиляються до відвідування тренінгів з психології чи соціальної педагогіки, які спрямовані на оволодіння вміннями створювати сприятливий психологічний клімат в учнівському та педагогічному колективі, володіти індивідуальним стилем діяльності, запобігати професійному вигоранню тощо. Разом з тим, актуальними для студентів педагогічних вишів є тренінги на кшталт «Навчальний процес в просторі STEAM освіти», «Діджиталізація освітнього процесу», «Інтерактивні вправи в навчальному процесі» тощо. В соціальних мережах також пропонується значна кількість тренінгів для учителів на зразок «Я крокую до майстерності», «Міні тренінг для вчителів початкових класів», «Формування навичок ефективної взаємодії в колективі», «Методика розвитку критичного мислення учнів під час навчання іноземної мови», «Використання проблемних запитань і графічних організаторів на уроках у початковій школі» тощо. Відвідування тренінгів майбутніми вчителями визначає й сприяє закріпленню їх самовизначення й саморозвитку як педагогів, розвитку наполегливості, ініціативності, організованості, творчому підходові до вирішення проблем тощо. Компетентності, сформовані під час тренінгів у сув'язі з результатами формальної освіти, значно употужнюють рівень професійного розвитку майбутніх педагогів.

Близькими за цілями та способами реалізації формами неформальної освіти майбутніх студентів є різноманітні воркшопи (навчальні заходи з високою інтенсивністю групової взаємодії, спрямованої на оволодіння практичними навичками), педагогічні майстерні (навчальні заходи, які мають на меті поглибити знання та сформувані нові вміння й навички шляхом самостійної чи колегіальної роботи), семінари (навчальні заняття, спрямовані на пошук шляхів вирішення важливих питань з теми, що винесена на обговорення), майстер-класи (заняття для вдосконалення практичної майстерності слухачів, які проводяться особистістю з високим рівнем професійного розвитку для передачі власного досвіду),

тематичні інвенти (заходи, що присвячені популяризації певних подій, послуг, навчального обладнання) тощо. Такими, для прикладу, є: освітні воркшопи «Шляхи покращення професійного розвитку педагога в умовах формування креативної освіти», «Код професійного розвитку вчителя математики»; педагогічні майстерні «Сучасні тенденції у викладанні історії та правознавства», «Педагогічні конфлікти: види, причини, особливості поведінки»; семінари «Індивідуальне та диференційоване навчання на уроках образотворчого мистецтва», «Система роботи з обдарованими дітьми»; майстер-класи «Педагогічне спілкування вчителя із сучасними учнями», «Формування читацької компетентності молодших школярів»; «Нова українська школа: стратегія змін навчально-виховного процесу»; тематичні інвенти «Виставка-форум навчального обладнання», «Обладнання та прилади для шкільних лабораторій» тощо.

Деякі студенти прагнуть отримати неформальну освіту й за рахунок індивідуального навчання з конкретним фахівцем, наприклад, для оволодіння іноземною мовою, поглибленого вивчення певної теми для майбутньої професійної діяльності чи наукового дослідження, розвитку ораторських, вокальних, хореографічних, акторських чи образотворчих умінь тощо. Активна освітня діяльність студентів педагогічних ЗВО з використанням таких форм навчання незаперечно є присутнім кроком до формування майбутнього учителя-майстра, оскільки суттєво збагачують компетентності, формовані в системі формальної освіти.

Вітчизняні педагогічні виші сприяють також залученню студентів до різноманітних громадських організацій, діяльність яких тісно переплітається із цілями їхніх освітніх програм чи спрямовується на формування в молодих людей гуманістичних цінностей. Зокрема, такими можуть бути волонтерські організації з підтримки дітей з особливими освітніми потребами чи соціально незахищених верств населення, зі збереження культурної спадщини, з охорони природи чи пам'яток історії та культури. В умовах таких організацій студенти не лише розвивають навички взаємодії з різними категоріями людей чи професій, формують психологічну стійкість, адаптивність, динамічність, урівноваженість, педагогічний такт, але й отримують практичний досвід роботи з ними, пересвідчуються в правильності обраної професії. Разом з тим, мають можливість збереження результатів їхньої громадсько-освітньої діяльності у результатах формальної освіти.

Важливими для становлення майбутніх педагогів є участь у професійно спрямованих громадських організаціях, як: асоціаціях працівників

дошкільної освіти, учителів (початкових класів, англійської мови, математики тощо), соціальних і політичних психологів; спілках психологів, художників, музичних та хореографічних спілках; товариствах психологів; лігах соціальних працівників; тимчасових організаціях з проведення конкурсів молодих педагогів, педагогічних фестивалів, медіаконсультацій, мистецьких дійств та ін. Задіяні до активної роботи в громадських організаціях студенти отримують можливість залучитися до корисної справи, посилити когнітивний компонент формальної освіти, оволодіти певними практичними навичками, навчитися творчому підходу до вирішення проблем, знайти теми для майбутнього професійного чи наукового зростання.

Взаємовплив формальної та неформальної освіти виявляється й під час залучення майбутніх педагогів до студентського самоврядування. Останні десятиліття характеризуються розширенням повноважень здобувачів освіти, які можуть суттєво впливати на освітній процес у вищому педагогічному закладі. Зокрема діяльність цієї організації спрямована на: захист прав та інтересів усіх студентів університету; сприяння навчальній, науковій, творчій активності; вирішення питань міжнародного обміну студентами, сприяння участі студентів у студентських конкурсах та олімпіадах; забезпечення інформаційної, правової, психологічної, фінансової, юридичної та іншої допомоги студентам; формування моральних, етичних норм; виховання патріотизму; пропаганду здорового способу життя, безпечної поведінки, запобігання вчиненню студентами правопорушень; співпрацю з органами студентського самоврядування інших ЗВО, молодіжними громадськими організаціями; сприяння працевлаштуванню випускників та залученню студентів до вторинної зайнятості у вільний час тощо. Учасники створених на добровільних засадах органів студентського самоврядування отримують можливості для зростання соціальної активності й самореалізації, формування організаторських навичок та лідерських якостей, розвитку відповідальності за результат своєї праці, отримання досвіду емоційно-вольового ставлення до колег тощо.

Запорукою успішної конвергенції формальної педагогічної освіти з неформальною є університетський менеджмент, який полягає у виконанні важливих етапів. Першим із них є стратегічне планування, що полягає у виборі стратегії діяльності вишу щодо організації різних форм неформальної освітньої діяльності, зважаючи на наявні освітньо-професійні чи освітньо-наукові програми, які реалізуються в університеті. Доречним є й проведення консалтингу для здійснення експертного, процесуального

та навчального консультування здобувачів освіти з метою їх залучення до отримання неформальної освіти. Важливим етапом ефективної реалізації неформальної мистецької освіти є структурування, що спрямоване на збереження традиційних заходів університету та організацію нових з урахуванням побажань майбутніх педагогів. Незаперечним фактом забезпечення умов для надання освітніх послуг є наявність відповідних ресурсів, зокрема, правових, інформаційних, кадрових, матеріальних, фінансових тощо. Реалізація таких етапів управлінської діяльності дає змогу чітко спланувати та втілити найсміливіші задуми щодо надання студентам педагогічного університету неформальної освіти у тісному взаємовпливі й взаємопроникненні з формальною.

4. Висновки

У результаті проведеного дослідження нами встановлено, що одним із важливих складників освітньої діяльності майбутніх учителів є неформальна освіта, яка може надаватися у закладах вищої педагогічної освіти та поза ними на засадах конвергенції з формальною освітою, що закладає фундамент професійної підготовки педагогів для сучасного освітнього простору. Неформальна освіта майбутніх учителів є добровільною діяльністю студентів, не обов'язково має системний характер, реалізується у різних формах позанавчальної діяльності і не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти.

Урахування ознак формальної та неформальної освіти у процесі аналізу історичного розвитку вітчизняної підготовки педагогічних кадрів дозволяє констатувати, що на теренах України з давніх-давен існували різні форми освітньої діяльності. Первинною при цьому була освіта, що характеризувалася неформальними ознаками. Поява за часів Київської Русі підтримуваних державою навчальних закладів сприяла тісному взаємовпливові й взаємопроникненню освіти з неформальними та формальними ознаками. Із появою спеціальної підготовки майбутніх учителів употужнилася складова освіти, що мала формальні ознаки. Водночас неформальна освітня діяльність не втратила своєї актуальності. Поштовхом до становлення освіти, що мала формальні ознаки, стало суттєве збільшення кількості закладів з підготовки учителів у період XIX–XX ст. Організаційно-функційна уніфікація підходів до надання педагогічної освіти в період незалежності України сприяла рівноцінному розвитку формальної та неформальної освіти у вищих педагогічних закладах.

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти пріоритетним на рівні держави є конвергенція формальної освіти майбутніх педагогів із неформальною. Із цією метою віднаходяться шляхи реалізації різних форм освітньої діяльності. Традиційним для вітчизняних педагогічних вишів є надання студентам неформальної мистецької освіти, що є добровільною мистецькою діяльністю майбутніх педагогів здійснюється поза формальним навчанням у закладі вищої педагогічної освіти, реалізується здебільшого в художньо-творчих колективах і не супроводжується видачою диплома офіційного зразка. Мистецько-освітня діяльність студентів у художньо-творчих колективах (вокальних, інструментальних, хореографічних, образотворчих, театральних тощо) сприяє активізації творчого потенціалу кожної особистості, розвитку неповторної індивідуальності студента, узагальненню життєвого досвіду та співвідношенню його з системою цінностей, які історично склалися в державі та сучасному молодіжному мистецькому середовищі, активному й діяльному засвоєнню різних видів мистецтва та прогнозуванню можливостей їх використання у професійних ситуаціях.

Доцільними для професійного становлення майбутніх учителів є сучасні форми здобуття неформальної освіти. До таких належать короткотермінові курси, які спрямовані на формування конкретних практичних умінь і навичок у студентів за короткий проміжок часу й можуть задовольнити освітньо-професійні потреби кожної особистості. Суттєвими формами формальної освіти майбутніх учителів є тренінги, участь у яких дозволяє слухачам набути досвід виконання необхідних для професійної діяльності дій, розвинути здатність до роботи в групі, самоорганізації, ініціативності та творчого підходу у вирішенні педагогічних проблем. Подібними до курсів і тренінгів формами неформальної освіти є воркшопи, педагогічні майстерні, семінари, майстер-класи, тематичні інвенти, проведення яких сприяє розвитку сформованих у системі формальної освіти компетентностей майбутніх педагогів. Незаперечним фактом існування неформальної освіти студентів вітчизняних педагогічних вишів є індивідуальні заняття з високопрофесійними фахівцями у сфері певної науки чи мистецької діяльності, відвідування яких майбутніми учителями є суттєвим чинником становлення особистості. На розвиток у студентів гуманістичних цінностей позитивно впливає їх участь у громадських організаціях на зразок волонтерських об'єднань, завданням яких є підтримка соціально незахищених людей чи дітей з особливими потребами, збереження вітчизняної культурної спадщини чи природних багатств

рідного краю. Особливо цінним у становленні майбутніх педагогів є їх активна діяльність у професійно спрямованих громадських організаціях на зразок асоціацій педагогів чи психологів, мистецьких спілок, учительських товариств, об'єднань соціальних працівників, тимчасових ініціативних груп з проведення педагогічних та мистецьких заходів. Участь у таких організаціях дає можливість студентам долучитися до важливої справи з користю для власного професійного розвитку. Суттєво оновленою, однак традиційною є неформальна освітня діяльність здобувачів вищої освіти в органах студентського самоврядування. Задіяні до організації освітнього процесу майбутні вчителі не лише суттєво впливають на його якість, але й отримують досвід соціальної активності, самореалізації, самовдосконалення та емоційно-вольового ставлення до колег, мають можливість розвитку організаторських навичок та лідерства.

Якість надання неформальної освіти в умовах вишу залежить від ефективного менеджменту, який складається зі: стратегічного планування роботи університету з реалізації цього виду освітньої діяльності; експертного, процесуального та навчального консультування студентів щодо можливостей отримання неформальної освіти; структурування та ресурсного забезпечення процесу конвергенції формальної та неформальної освіти майбутніх учителів.

АНОТАЦІЯ: Схарактеризовано можливості отримання студентами закладів вищої педагогічної освіти України неформальної освіти в її конвергенції з формальною. Проведене дослідження дало змогу констатувати, що підґрунтя для реалізації неформальної освіти формувалося впродовж усього історичного розвитку вітчизняної підготовки педагогічних кадрів. Встановлено, що нині в умовах вишів та поза ними дієвими шляхами реалізації неформальної освіти є залучення майбутніх учителів до традиційних видів діяльності, зокрема освітньо-мистецької, в художньо-творчих колективах та громадській в органах студентського самоврядування. Наголошено, що більш сучасними і не менш результативними формами отримання неформальної освіти є короткотермінові курси, тренінги, воркшопи, педагогічні майстерні, семінари, майстер-класи, тематичні інвенти, індивідуальні заняття, участь у професійно-спрямованих громадських організаціях. Зазначено, що ефективний університетський менеджмент сприяє конвергенції неформальної освіти з формальною, що значно підвищує рівень професійної підготовки майбутніх педагогів.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: неформальна освіта, формальна освіта, конвергенція, підготовка майбутніх учителів

ABSTRACT: The possibilities for students of the Ukrainian higher educational institutions to receive non-formal education in its convergence with formal education are characterized. The conducted research allowed to state that the basis for the realization of non-formal education was formed during the whole historical development of the Ukrainian tradition of teacher training. The author states that nowadays, productive ways to implement non-formal education into university and non-university sectors are to involve future teachers in traditional activities. In particular, an educational and artistic activity might be performed in artistic and creative groups, and a public activity might be performed in student government. It is emphasized that more modern and no less productive forms of non-formal education are short-term courses, training sessions, workshops, pedagogical workshops, seminars, master classes, thematic events, individual classes, participation in professionally-oriented public organizations. It is noted that effective university management promotes the convergence of non-formal education with a formal one, which significantly increases the level of professional future teacher training.

KEYWORDS: non-formal education, formal education, convergence, future teacher training

Бібліографія

- Багалеї Д.И. (1898). *Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам)*. Т. 1 (1802–1815 гг.). Х.: Тип. и литогр. Зильберберга.
- Боянівська М.Б. (2001) Освіта, книгописання, книгозбірні. Я. Д. Ісаєвич (Ред.), *Українська культура XIII – першої половини XVII століть (241–255)*. Київ.
- Гусейнова Е.І. (2012). Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти / Е.І. Гусейнова, Ю. М. Лук'янова. Педагогічні науки. URL: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm.
- Дем'яненко Н. М. (1998). *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша половина XX ст.)*. Київ: ІЗМН.
- Закон України «Про освіту» (2017). *Відомості Верховної Ради (ВВР)* (№ 38–39).
- Ісаєвич Я. (1966). *Братства та їх роль у розвитку української культури XVI–XVIII століття*: Львів.
- Лук'янова, Л.Б. (2011). *Концепція освіти дорослих в Україні*. Ніжин: ПП Лисенко М.М.
- Лук'янова, Л.Б. (2015). Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих. В В.Г. Кремень, & М.Ф. Дмитриченко, & Н.Г. Ничкало (Ред.), *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*. Київ: НТУ.

- Ничкало, Н.Г. (2015). Професійний розвиток особистості у контексті неперервності. В В.Г. Кремень, & М.Ф. Дмитриченко, & Н.Г. Ничкало (Ред.), *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів* (с. 12–23). Київ: НТУ.
- Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти наказ МОН (11.07.2019). 977, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19>.
- Статут ПНПУ імені В.Г. Короленка. URL: http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/statut_pnpu.pdf.
- Стеценко К. (1917). *Українська пісня в народній школі: Доклад на з'їзді вчителів народних шкіл Ямільського повіту на Поділлі (25.14.1917 р.)*. Вінниця.
- Студенческий хор (1882). *Киевский телеграф*. 234, 5.
- Сулаєва Н.В. (2014). Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах (Дис. доктора пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
- Сулаєва Н.В. (1998). *Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти*. Полтава : ІЗМН.
- Федорчук В.М. (2014). *Тренінг особистісного зростання: навч. посіб.* К.: Центр учбової літератури.

Марина Артюшина

ВЕБ-ПРОЕКТИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

WEB-PROJEKTY W SZKOLENIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI
KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

WEB-PROJECTS IN THE FUTURE TEACHERS
OF PROFESSIONAL EDUCATION TRAINING

1. Постановка проблеми

Запровадження інформаційних технологій (далі – ІТ) є важливим завданням становлення конкурентоспроможної системи освіти в Україні. Стрімкий науково-технічний прогрес сприяв тому, що інформаційні технології увійшли у всі сфери життя, стали повсякденною реальністю. Цифрова грамотність важлива для сучасної людини так само, як і звичайна грамотність. В освіті інформаційні технології надають безмежні додаткові можливості для навчання, спілкування, розвитку та науково-творчої діяльності як учнів, так і педагогів.

Завдання створення сучасного інформаційного суспільства відображені у низці європейських нормативних та установчих документів, зокрема: стратегія «Європа-2020», «Лісабонська стратегія та інформаційне суспільство», «Окінавська хартія глобального інформаційного суспільства» та ін. В Україні завдання інформатизації суспільства та освіти відображені у нормативних документах: Державна програма «Інформаційні

та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки», Державна цільова програма впровадження у освітній процес ЗНЗ інформаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року, Закони України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», «Про Національну програму інформатизації», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки та ін.

Професійна освіта в Україні також потребує впровадження ІТ. У проєкті концептуальних засад реформування професійної освіти України «Сучасна професійна освіта» (2018 р.) зазначається, що одним із складників якісної професійної освіти є «сучасне освітнє середовище, що припускає перехід до системного запровадження ІКТ у всі види освітньої діяльності, створення онлайн-платформ із навчальними й методичними матеріалами для здобувачів освіти і педагогів, використання електронних підручників, контент-бібліотек, смарт-комплексів, нових ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання, соціальних професійних мереж». Відповідно актуальним завданням професійної педагогіки стає підготовка майбутніх педагогів професійного навчання до використання інформаційних технологій.

Робота з інформаційними ресурсами забезпечує формування інформаційної компетентності тих, хто навчається, сприяє розвитку аналітичного мислення, самостійності, організованості. Водночас величезний потенціал для розвитку майбутніх фахівців надає поєднання використання ІТ з проєктною діяльністю у формі веб-проєктів. Для підготовки майбутніх педагогів це має особливе значення, оскільки забезпечує формування готовності до конструктивної співпраці з учнями у процесі створення і використання у навчанні інформаційних ресурсів, соціальних медіа.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Питання інформатизації освіти та запровадження ІТ в Україні досліджують В. Биков, Р. Гуревич, М. Кадемія, Н. Морзе, О. Спірін та ін. Проблеми підготовки майбутніх педагогів до розроблення та використання електронних освітніх ресурсів, інформаційних технологій вивчають Л. Карташова, І. Смирнова, Г. Ткачук, О. Торубара та багато інших дослідників. Питання використання технології проєктного навчання також є достатньо вивченим. Комплексно воно розглянуто у роботі колективу авторів під редакцією Є. Полат.

Останнім часом почали з'являтися публікації щодо використання ІТ у проєктній діяльності учнів та студентів, використання веб-квестів як

особливого виду інтернет-проектів у професійному навчанні та підготовці фахівців у вищій школі. Створення навчальних проектів засобами інформаційних технологій розглянуто у роботі О. П. Буйницької. Нами було обґрунтовано цілі і зміст підготовки майбутніх педагогів професійного навчання в галузі економіки до використання інформаційно-комунікаційних технологій в закладах професійної освіти та показано важливість проектної діяльності у такій підготовці. Водночас наукові роботи з використання веб-проектів, організації проектної діяльності засобами ІТ у процесі підготовки педагогів професійного навчання поки що відсутні.

Мета статті – охарактеризувати зміст, особливості та види веб-проектів, які можуть застосовуватися у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання інформаційних технологій.

3. Виклад основного матеріалу

Для осмислення змісту поняття «веб-проект» необхідно насамперед звернутися до тлумачення поняття «проект». «Проект» походить від англ. project або лат. projectus «кинутий вперед, той, що виступає, виділяється» та позначає тимчасовий захід, спрямований на створення унікального продукту, послуги чи результату. Початок використання методу проектів у навчанні пов'язують з діяльністю американських педагогів Дж. Дьюї та В.Х. Кілпатрика.

Метод проектів визначається як спосіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми (технології), яка має завершитись досить реальним, відчутним та певним чином оформленим практичним результатом (Полат, Бухаркіна, Моисеева, Петров, 2002, с. 66–67). Серед найбільш суттєвих ознак проектної діяльності дослідники виокремлюють такі:

- прагматична спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні практично чи теоретично значущої проблеми;
- орієнтованість на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують протягом певного часу;
- використання сукупності різноманітних методів і засобів навчання;
- необхідність інтеграції знань і вмінь з різних сфер науки, техніки, технології, творчих галузей.
- відчутність результатів виконаних проектів: якщо це теоретична проблема – конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження (2002, с. 67).

Проектна технологія навчання має багато переваг у поєднанні з іншими технологіями. Вона розвиває мислення учнів, вчить їх вирішувати проблеми та приймати рішення, забезпечує комплексне використання знань та формування практичних вмінь. Також реалізація групових проектів сприяє формуванню навичок спільної діяльності, розподілу обов'язків та відповідальності. Усі ці якості необхідні майбутнім педагогам, тому проектна діяльність є важливою та доцільною технологією їхнього навчання.

Сьогодні проектне навчання отримує новий сенс, оскільки може поєднуватися з успішним використанням інформаційних технологій. Сучасні студенти вже менше орієнтовані на використання традиційних інформаційних джерел (підручників, посібників), а застосування ІТ приваблює і додатково мотивує їх швидкістю здійснення інформаційного пошуку, обміну інформацією і матеріалами, можливостями комунікації, синхронного та асинхронного спілкування, організації спільної діяльності. Також сьогодні постійно з'являються нові інформаційні сервіси, що дозволяють створювати спільні документи, презентації, зберігати різного роду інформацію (файли, посилання, фото і відеоматеріали тощо), проводити онлайн-опитування, складати веб-портфоліо результатів проекту чи навіть створювати електронні освітні ресурси як продукти проектної діяльності. Саме тому при підготовці майбутніх педагогів професійного навчання до використання ІТ доцільно використовувати проектне навчання, зокрема пропонувати студентам виконувати веб-проекти. Розглянемо це поняття докладніше.

У науковій праці «Нові педагогічні та інформаційні технології у системі освіти» представлено особливий тип проектів – телекомунікаційні проекти, під яким автори розуміють спільну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу чи ігрову діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп'ютерної телекомунікації, що має загальну проблему, мету, узгоджені методи і способи вирішення проблеми, спрямовану на досягнення спільного результату. Специфіку телекомунікаційних об'єктів автори пов'язують з особливим способом реалізації та організаційними формами проектної діяльності, що зумовлено використанням телекомунікаційних технологій, а також їхнім міжпредметним характером (Полат, Бухаркіна, Моїсеева, Петров, 2002, с. 201–204).

Телекомунікаційні технології поєднують широке коло апаратних та програмних засобів, що забезпечують передавання повідомлень між абонентами: комп'ютерні, телефонні, телевізійні, радіомережі. Враховуючи

бурхливий розвиток комп'ютерних технологій, зокрема веб-технологій – технологій, пов'язаних з використанням мережі Інтернет, сьогодні для позначення проектної діяльності, що здійснюється засобами ІТ все частіше використовуються терміни «інтернет-проекти» чи «веб-проекти».

І. Свірепчук (2016) розглядає веб-проект як самостійно плановану та реалізовану діяльність студентів на основі особистісно-діяльнісного і компетентнісного підходів, що здійснюється на основі інтернет-технологій з метою пошуку інформації, комунікації з партнером та веб-публікації результатів роботи.

На нашу думку, від звичайних проектів веб-проект вирізняє використання мережі Інтернет для пошуку інформації, комунікації та організації спільної діяльності, обміну інформацією та матеріалами, проведення онлайн-опитувань та підготовки веб-публікацій результатів роботи (у форматі е-портфоліо, мультимедійної презентації чи створення веб-сторінки чи веб-ресурсу). Тобто більша частина роботи розробників веб-проектів здійснюється у мережі Інтернет.

Отже, нами запропоновано таке визначення поняття *веб-проект*. Це самостійна індивідуальна чи групова пошукова діяльність тих, хто навчається, спрямована на створення певного практично значущого продукту, що здійснюється за допомогою різноманітних сервісів мережі Інтернет.

Дослідники визначають багато сучасних веб-проектів, що можуть використовуватись у підготовці фахівців різного фаху, зокрема майбутніх педагогів. При цьому доцільно використати відому класифікацію проектів за домінуючою діяльністю: інформаційні, дослідницькі, пошукові, творчі, практико-орієнтовані тощо (Полат, Бухаркіна, Моїсеєва, Петров, 2002, с. 71).

Сутність викладання інформаційних веб-проектів полягає у збиранні, опрацюванні та накопиченні інформації різного роду за допомогою ресурсів Інтернет. У підготовці педагогів так проекти можуть полягати у створенні електронних освітніх ресурсів (електронних підручників, посібників, довідників, енциклопедій), мультимедійних презентацій, інтелект-карт, дистанційних курсів, колекцій аудіо-, відеоматеріалів, прикладів (Subject Sampler), тематичних списків посилань (Hotlist), реалізованих у різних сервісах (Pinterest, Padlet, YouTube, Instagram) тощо.

Дослідницькі веб-проекти передбачають проведення онлайн-досліджень на основі Інтернет-ресурсів. Це можуть бути спеціальні ресурси для конструювання і проектування, проведення дослідів та експериментів, веб-карти, віртуальні лабораторії, веб-музеї, сервіси для проведення

онлайн-опитувань тощо. Результатами таких проектів може бути електронне портфоліо, презентація чи демонстрація.

Пошукові веб-проекти – спрямовані на пошук інформації, знаходження відповідей на проблемні запитання. Сьогодні існує багато цікавих форм пошукових веб-проектів, зокрема: кібер-полювання (Cyber Hunt), веб-квест (Web Quest), пошук скарбів (Treasure / Scavenger Hunt) та інші. **Кібер-полювання** (Cyber Hunt) – це проектна діяльність, яка допомагає учням отримати досвід у вивченні та перегляді Інтернету. Термін «полювання» означає пошук або пошук чогось. Таким чином, кібер-полювання належить до онлайн-діяльності, де учні використовують Інтернет як інструмент для пошуку відповідей на питання на основі певної теми або теми, створеної кимось іншим. Це онлайн-активність, що фокусується на зборі інформації з веб-сайтів, щоб відповісти на питання з певної тематики. Учні також можуть розробляти кібер-полювання на певну тему, що є кінцевою метою їх проектної діяльності. Веб-квест (англ. quest – тривалий цілеспрямований пошук, який може бути пов'язаний з прикладами або грою) – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси мережі Інтернет. Ця діяльність орієнтована на пошук, розслідування через Інтернет. Може включати розв'язання задач, розгадування загадок. Він призначений для того, щоб зосередити увагу учня на використанні інформації, а не на її пошуку та на підтримці мислення учня на рівні аналізу, синтезу та оцінки. Пошук скарбів (Treasure/Scavenger Hunt) – список веб-сайтів, які містять відповіді на попередньо поставлені запитання. Учні варто відвідати ці веб-сайти та знайти необхідні відповіді.

Творчі веб-проекти – будь-які форми творчої діяльності на основі різноманітних Інтернет-ресурсів, що передбачають створення творчих продуктів – написання статей, розробка коміксів, підготовка буклетів, рекламних плакатів, відеофільмів, мультимедійних альбомів (Multimedia Scrapbook) тощо.

Практико-орієнтовані веб-проекти спрямовані на створення практично значущих і дієвих інтернет-продуктів, наприклад, веб-сайтів та блогів з певної актуальної тематики. Сайт – це сукупність логічно пов'язаної гіпертекстової інформації, оформленої у вигляді окремих сторінок і доступної в мережі Інтернет. У сучасному розумінні – це сукупність програмних, інформаційних, а також медійних засобів, логічно пов'язаних між собою. Блог (від англ. blog, від web log – «мережевий журнал чи щоденник подій») – це веб-сайт, головний зміст якого – записи, зображення

чи мультимедіа, що регулярно додаються. Для блогів характерні короткі записи тимчасової значущості. Для підготовки педагогів це можуть бути сайти і блоги навчального призначення. Призначення сайтів і блогів у навчанні: зручна форма розміщення навчальних матеріалів та корисних посилань; подання анонсів, новин та іншої важливої інформації; організація навчання (графік освітнього процесу); спосіб зворотного зв'язку. Сайт чи блог можуть відображувати діяльність певного педагога-предметника, навчальний клас, методичне об'єднання педагогів, електронне портфоліо учня чи педагога тощо.

У процесі виконання веб-проектів доцільно використовувати різноманітні соціальні мережі, які дозволяють учням і педагогам спілкуватися, обмінюватися інформацією, фото і відеоматеріалами (Facebook, Twitter, You Tube, Instagram, Telegram тощо).

Зручним способом звіту про результати реалізації веб-проекту є електронне портфоліо, також відоме як **портфоліо**, **цифровий портфель**, **онлайн-портфоліо**, яке являє собою сукупність електронних матеріалів, зібраних і керованих користувачем, як правило, за допомогою Інтернет-ресурсів. Такі електронні матеріали можуть включати в себе тексти, електронні файли, зображення, мультимедіа, блог записи і гіперпосилання. Це спосіб збереження результатів навчання, який забезпечує фактичне підтвердження досягнень, демонстрацію можливостей користувача та є платформою для самовираження.

Наведені форми веб-проектів використовувались нами під час викладання дисципліни «Інформаційні технології в освіті і ТЗН» студентам освітньо-професійної програми «Професійна освіта (Економіка)» у ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана». Зокрема студентам було запропоновано виконати спільні проекти у підгрупах зі створення освітнього сайту, освітнього блогу та веб-квесту.

Для оцінювання результативності роботи над веб-проектами використовувалася така система критеріїв (табл. 1):

Таблиця 1. Критерії оцінювання роботи над веб-проектом

Критерії	Рівень		
	низький	середній	високий
	0–3 балів	4–6 балів	7–10 балів
1. Вибір теми проєкту	Тема нецікава	Цікаво і корисно, але не всім	Актуальна, цікава, корисна для більшості
2. Змістовність	Дуже поверхнево, мало інформативно, не зрозуміло	Змістовність посередня, можна було б додати ще щось, не все зрозуміло	Дуже змістовно, багато інформації, завдань, зрозуміло
3. Оформлення	Дуже примітивно, не сприймається	Посередньо, інколи не сприймається, мало наочності, є помилки	Красиво, яскраво, наочно, добре сприймається, нема помилок
4. Творчий підхід	Творчий підхід відсутній, все стандартно, нецікаво	Привертає увагу, але не дуже оригінально	Дуже творчо, оригінально, незвично, вражає
5. Презентація	Презентація практично відсутня, хід роботи над проєктом та продукт проєктної діяльності не розкриті	Презентація зосереджена на демонстрації лише продукту проєктної діяльності, хід роботи над проєктом висвітлений недостатньо	Пояснення вибору теми і цілей проєкту, виконаних ролей учасників, детальне відображення ходу роботи над проєктом, вдала презентація самого продукту проєктної діяльності
6. Командна робота	Робота не виконана у повній мірі або виконана лише одним з учасників, інші – байдужі.	Команда працювала над проєктом разом, але не всі брали рівну участь у роботі, є незадоволення, незацікавлення	Команда демонструє спільність інтересів, злагодженість, задоволеність спільною роботою, взаємопідтримку, усі брали рівну участь у створенні спільного результату

Таким чином, було враховано усі реалізовані компоненти проєктного навчання – від вибору теми проєктної діяльності до презентації отриманих результатів.

4. Висновки і перспективи подальших досліджень

Здійснений аналіз досвіду підтвердив ефективність використання веб-проектів у навчанні. Спостерігалися такі позитивні ознаки ефективності: підвищення інтересу студентів до навчання, зростання мотивації до професійної педагогічної діяльності, краще засвоєння змісту інформаційних технологій та методики їхнього використання в освітньому процесі. У подальших дослідженнях планується продовжувати розробку веб-проектів різного навчального призначення та запроваджувати їх у підготовку педагогів професійного навчання.

АНОТАЦІЯ: Розглянуто зміст, особливості та види веб-проектів, які можуть застосовуватися у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання інформаційних технологій. Окреслено значення інформаційних технологій для професійної підготовки майбутніх викладачів професійного навчання. Розкрито зміст і переваги методу проектів. Уточнено визначення поняття «веб-проект». Названо види веб-проектів та надано їхню характеристику. Охарактеризовано зміст деяких сучасних видів пошукових веб-проектів: кібер-полювання, веб-квест, пошук скарбів. Показано цілі створення навчальних блогів і сайтів. Розкрито зміст поняття «електронне портфоліо» як способу звіту про результати реалізації веб-проекту. Визначено критерії оцінювання веб-проектів.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: педагог професійного навчання, інформаційна технологія, проект, веб-проект, кібер-полювання, веб-квест, веб-сайт, блог, електронне портфоліо

ABSTRACT: The article deals with the content, features and types of web projects that can be used in the process of education and training of future vocational teachers in the use of information technologies. The significance of information technologies for professional education and training of future vocational teachers is outlined. The essence and advantages of the project method are revealed. The definition of the concept «web-project» is specified. It is given the types of web projects and their characteristics. The essence of some modern types of search web projects is revealed: cyber-hunt, web quest, treasure hunt. The purposes of creating training blogs and sites are revealed. The meaning of the concept «electronic portfolio» as the method of reporting the results of the web-project implementation is disclosed. The list of criteria for evaluating web projects is outlined.

KEYWORDS: teacher of vocational education and training, information technology, project, web-project, cyber-hunt, web quest, website, blog, e-portfolio

Бібліографія

- Артюшина, М. (2018). Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в галузі економіки. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 17, 77–84.
- Буйницька, О.П. (2012). *Інформаційні технології та технічні засоби навчання*. Київ: Центр учбової літератури.
- Гуревич, Р.С., Кадемія, М.Ю. (2002). *Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів*. Вінниця: ДОВ «Вінниця».
- Карташова, Л.А. (2011). *Система навчання інформаційних технологій майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін*. Луцьк: СПД Гадак Ж.В., друкарня «Волиньполіграф».
- Полат, Е.С., Бухаркіна, М.Ю., Моїсеєва, М.В., Петров, А.Е. (2002). *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Романов, Л.А. (Авт.) & Герлянд, Т.М. (Ред.). (2016). *Вебквест у професійному навчанні: методичні рекомендації*. Київ: ІПТО НАПН України.
- Савченко, Л.О. (2017). Використання веб-квест технологій у вищій школі при підготовці майбутніх фахівців. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 1, 67–74.
- Свірепчук, І.А. (2016). Веб-проект як складова проектної методики у викладанні іноземних мов. *XII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Strategiczne pytania światowej nauki – 2016», 07–15 lutego, (Vol.5)*. Взято з: <http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/svirepchuk-web-proekt.pdf>.
- Смирнова, І.М. (2017). Мета і зміст підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 5(141), 27–33.
- Спірін, О.М. (2010). Критерії зовнішнього оцінювання якості інформаційних технологій навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 9 (16), 80–85.
- Ткачук, Г.В. (2011). *Методика використання освітніх веб-ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики*. Умань: Видавець «Сочінський».

- Торубара, О.М. (2009). *Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут вищої освіти АПН України, Київ.
- Вагіс, А.І. (2015). Використання інформаційних технологій у навчальних проектах з фізики. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 1(1), 25-32.

CZĘŚĆ IV

ŚWIATOWE DOŚWIADCZENIE W SZKOLENIU PEDAGOGÓW-ANDRAGOGÓW I NAUCZYCIELI

ЧАСТИНА IV

СВІТОВИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-АНДРАГОГІВ І ВЧИТЕЛІВ

PART IV

WORLD EXPERIENCE IN ANDRAGOGY PEDAGOGUES AND TEACHERS TRAINING

Лариса Лук'янова, Олена Жижко

ORCID ID: 0000-0002-0982-6162; 0000-0001-9680-8247

ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-АНДРАГОГІВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ ТА КРАЇНАХ ЛАТИНСЬКОЇ АМЕРИКИ

TRENDY KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW-ANDRAGOGÓW
W KRAJACH EUROPEJSKICH I AMERYCE ŁACIŃSKIEJ

TRENDS OF TRAINING OF TEACHERS-ANDRAGOG
IN EUROPEAN COUNTRIES AND LATIN AMERICA

1. Вступ

Значне посилення уваги до проблеми розвитку системи освіти дорослих, яке відбувається у сучасному соціумі, обумовлює зростий інтерес до питання підготовки кадрів як гаранта ефективного функціонування цієї системи. «Найбільш важливим і повчальним предметом у школі, найбільш живим прикладом для учня є сам вчитель» (Дистервег, Ротенберг, 1956, с 186) – думка, сформульована А. Дистервегом класиком педагогічної науки понад 200 років тому у сенсі узагальненого «портрету» шкільного вчителя, наразі набуває особливого значення і по відношенню до педагога-андрагога, який працює із дорослими. Послухоючи цю думку наведемо ще одну цитату відомого фахівця у сфері освіти дорослих: «Нове навчання дорослих знаходиться на шляху перетворення у незалежну професію, яка має повне право на існування. До того ж потреба у розвитку дорослих і, у зв'язку з цим, у педагогах для дорослих буде постійно зростати. У промисловості та інших організаціях ця необхідність давно відчувається, так

само як і складності у підборі відповідних методів навчання для дорослих. Однак ця нова професія потребує понятійного та методичного визначення, глибинного розуміння процесу навчання дорослих і його відмінностей від навчання дитини» (Хойтен, 2005).

Означена точка зору підкріплена теоріями, положеннями, висновками щодо постаті та професійних якостей андрагогів. З урахуванням великої сукупності зовнішніх чинників та внутрішніх факторів, що впливають на процес навчання дорослої людини і, які не завжди бувають виключно позитивними, джерелом, мотиватором її навчальної активності можуть бути тільки викладачі, андрагогічна компетентність яких здатна вплинути на якість, ефективність, затребуваність сучасної системи освіти дорослих.

У цьому сенсі слід підкреслити, що зазвичай, описуючи постать педагога дорослих, його роль визначається дуже розлого й з-поміж інших називають такі: вчитель (teacher), інструктор (instructor), помічник (helper), фасилітатор (facilitator), консультант (consultant), посередник (broker), збудник змін (change agent), ментор, наставник (mentor). Американські дослідники називають називають такі ролі, виконувані андрагогами під час суб'єктної взаємодії з дорослою аудиторією: «просвітителі», «викладачі-джерела інформації», «дослідники», «ремісники» (Р. Бойд, Дж. Еппс), «артисти» (Р. Бойд, Дж. Еппс, Е. Ленз), «аніматори» (М. Блондін, Дж. Кідд), «критичні аналітики» (С. Брукфілд, Дж. Мезіров, І. Шор), «активатори» (Р. Гемстра), «агенти» (С. Алінський, Дж. Кідд), «громадські діячі» (Е. Ленз), «тренери», «фасилітатори» (Р. Брокетт, С. Брукфілд, Дж. Еппс, М. Ноулз, А. Таф), «модератори» (С. Брукфілд, Дж. Даркенвальд, М. Ноулз, Ш. Мерріам).

Усвідомлення андрагогом своєї місії – «вести дорослого» до відкритого суспільства – передбачає розвиток відповідної методології його діяльності, основу якої становить розуміння сутності ідеї неперервної освіти, особливої ролі андрагога у цьому процесі, ефективність реалізації якої залежить від здобутої професійної підготовки.

Отже, проблема підготовки педагогів-андрагогів привертає дедалі більшу увагу у сучасному освітньому просторі й сприяє переосмисленню їхньої ролі та виконуваних ними функцій. Вона набуває ознак провідної форми соціальної практики, важливої сфери діяльності суспільства і, як складова системи освіти дорослих, виконує об'єднувальну роль, гуртуючи освітян навколо спільної справи, ідей та інтересів. З цього приводу С. Хоул зазначає, «педагоги дорослих теоретично належать не до однієї професії, їх радше слід віднести до цілої сім'ї професій» (Houle, с. 126).

2. Загальний огляд систем підготовки педагогічного персоналу у зарубіжних країнах

У європейських країнах проблемі підготовки фахівців для системи освіти дорослих давно приділяється значна увага. Наприклад, система підготовки андрагогів у скандинавських країнах існує з 1970 р., це динамічне, ефективне утворення, що швидко та адекватно реагує на потреби суспільства, економіки й особистості (Огієнко, 2008, с. 148). Створення кафедр освіти дорослих та впровадження в систему вищої освіти спеціальностей із підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у Німеччині розпочалося з середини 60-х рр. XX ст. й на думку німецьких науковців є важливим етапом професіоналізації андрагогіки (Schemmann, 2005, с. 19). Наразі у Німеччині існує сформована система підготовки педагогічного персоналу для дорослих, яка охоплює двоступеневу академічну освіту і програми підвищення кваліфікації. Республіка Польща має давні традиції й новаторські форми підготовки андрагогів. Так, системна підготовка й підвищення кваліфікації педагогів для дорослих розпочалася ще у 1919 р. у центральному Бюро Курсів для дорослих, яке з часом було трансформовано в Інститут освіти дорослих. Аналіз досвіду Словаччини свідчить, що підготовка фахівців у галузі освіти дорослих є окремим напрямом підготовки фахівців. У структурі закладів вищої освіти Словачької Республіки функціонують кафедри освіти дорослих, де відбувається професійна підготовка андрагогів та здійснюються наукові дослідження з проблем освіти дорослих.

У Північноамериканських країнах та країнах Латинської Америки є давні традиції щодо підготовки фахівців для системи освіти дорослих. Так, у Сполучених Штатах Америки ще у 1957 р. було створено Комісію професорів освіти дорослих (Commission of Professors of Adult Education – CPAE). Головною метою її діяльності стали розвиток і координація програм на здобуття бакалаврського, магістерського та докторського ступенів в галузі освіти дорослих (Mc Carron, 2006). Система професійно-андрагогічної освіти Латинської Америки бере свої витоки ще з 50-х рр. XX ст. Саме тоді було створено Регіональний центр фундаментальної освіти Латинської Америки (КРЕФАЛ), який, з поміж іншого, займається як формальною, так й неформальною професійною підготовкою інструкторів для освіти дорослих (Campero, 2006).

Отже, підтримуючи точку зору О. Огієнко, вважаємо, що зарубіжні країни мають цікаві напрацювання щодо підготовки педагогів для системи освіти дорослих (Огієнко, 2008, с. 147), тоді як створення спільного

освітнього простору, подібність педагогічних цілей й завдань, схожість проблем, що постають перед системою освіти дорослих у різних країнах, посилюють актуальність поглибленого вивчення зарубіжного досвіду.

Зауважимо, що нагальність питання професійної підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих підтверджено багатьма міжнародними документами. Так, у Гамбурській декларації «Порядок денний для майбутнього» записано, що ефективність функціонування системи освіти дорослих суттєво залежить від «добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих». Для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах. Проте нині статус педагога дорослих та особливості його професійної підготовки є однією із «забутих ключових проблем», що чекає негайного вирішення (UNESCO, 1997).

Аналіз праць вітчизняних (Огієнко, 2008; Чугай, 2016 та ін.) і зарубіжних учених (Jarvis, 2004; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007; Tight, 2003 та ін.) показав, що на формування і розвиток системи підготовки фахівців для роботи з дорослими зазвичай впливають сукупність чинників, серед яких глобалізація економіки, розвиток сфери послуг; стрімке збільшення обсягу знань, необхідних для адаптації змін у суспільстві; використання комп'ютерних технологій і мережі Інтернет; суттєве старіння населення посідають чільне місце.

Безпосередньо проблемою професійної підготовки андрагогів опікувалися зарубіжні й вітчизняні вчені, у працях яких розкрито різні аспекти означеної проблеми.

З поміж інших у полі зору дослідників були такі питання:

- аналіз загальноєвропейських ціннісно-цільових установок й перспектив професійної підготовки андрагогів (У. Гиєре, І. Хенчке, М. Ноулз, С. Вершловский, С. Змеев, А. Боярська-Хоменко, О. Самойленко, Т. Сорочан та ін.);
- організація і зміст національних систем професійної підготовки фахівців-андрагогів (С. Брукфілд, Г. Богард, В. Макграф, Р. Гриффін, С. Камперо, Т. Лангер, З. Палан та ін.);
- інноваційні форми і технології організації підготовки фахівців-андрагогів у відповідності до концепції безперервної освіти дорослих (А. Марон, Е. Холтон, Р. Свенсон, Л. Турос, Л. Огієнко, Л. Чугай та ін.);

- підготовка стратегій розвитку освіти дорослих з урахуванням регіональних особливостей, зокрема створення програм з навчання інструкторів та волонтерів для роботи з дорослими (С. Діас-Діас, П. Касау, А. Каналес, М. Кастро-Перейра, Т. Моліна, С. Рамоста ін.).

Утім, не зважаючи на вагомий практичний доробок сучасних дослідників, проблема ефективної підготовки фахівців-андрагогів й надалі залишається мало дослідженою, натомість її актуальність зростає.

Останніми роками розгортається дискусія щодо найбільш раціональних шляхів розвитку системи підготовки й удосконалення педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Це стосується як теоретико-методологічного, законодавчого, так і технологічного рівнів такої підготовки, спрямованої на формування і розвиток професійної компетентності андрагогів. Наприклад, польські науковці обґрунтовують наявність великої прогалини в андрагогічних дослідженнях стосовно опрацювання моделі андрагога. Нині, вказує К. Верещиньскі (Wereszczyński, 2004), у Польщі вчителі-предметники, нажаль, дуже мало обізнані з андрагогічною проблемою. Саме тому достатньо часто до роботи з дорослими залучаються люди випадкові, непідготовлені, які не усвідомлюють особливості навчальної ситуації.

3. Тенденції професійної підготовки педагогів-андрагогів у зарубіжних країнах

Вивчення й узагальнення зарубіжних джерел, праць вітчизняних дослідників, урядових звітів та урахування інформації інтернет-сайтів університетів Великої Британії (Оксфорда, Кембріджа, Йорка та ін.), Польщі (Варшави, Вроцлава, Кракова, та ін.), Словаччини (Баньської Бистриці, Прешова та ін.); Венесуели (університети «Санто Домінго»; «Симон Родрігес» та ін.) дали підстави для висновку про те, що підготовка фахівців для роботи з дорослими має певні особливості, притаманні кожній країні, проте загалом цей процес характеризується багатьма спільними рисами, які набули характеру тенденцій.

Схарактеризуємо окремі з них.

Тенденція перша. У зарубіжних країнах пріоритет професійної підготовки педагогів-андрагогів надається системі формальної освіти, зокрема вищій її ланці магістерського рівня, хоча достатньо поширеною є і бакалаврська (ліценціатська) підготовка. Така підготовка здійснюється

переважно на базі університетів, які є провідними провайдерами, а також коледжів, громадських організацій та асоціацій. Вона може суттєво варіювати у залежності від статусу освітньої установи, місця роботи викладача. Наприклад, для роботи в університетах необхідно мати ступінь магістра, бакалавра або доктора, професора. Тоді як для роботи у сфері неформальної освіти достатньо сертифікату про закінчення школи, громадського коледжу (community college) або короткотермінових курсів для роботи з дорослими (Crandall, Ingersoll, & Lopez, 2008; Smith, 1996). Утім слід підкреслити, що останніми роками набуває поширення підготовка фахівців для системи дорослих і у неформальній системі.

Тенденція друга. Загалом система підготовка педагогічного персоналу для освіти є динамічною, гнучкою, адаптивно, здатною швидко й адекватно реагувати на потреби суспільства, економіки та особистості. Вона вирізняється різноманітністю форм і тривалістю навчання. Навчання може бути очним, очно-заочним, вечірнім, дистанційним, здійснюватися через Інтернет або в інтернет-мережах; може звершуватися отриманням диплома (державного зразка) або сертифіката (провайдера освіти); процес навчання може тривати від кількох місяців до 2–3-х років).

Тенденція третя. Контроль за якістю викладання та підвищенням кваліфікації фахівців у системі освіти дорослих зазвичай здійснюється на державному й місцевому рівнях. Так, на державному рівні відбувається контроль за удосконаленням підготовки викладачів з урахуванням зрослих професійних і особистісних вимог; на місцевому рівні численні організації з підвищення кваліфікації й обміну досвідом, а також професійні асоціації освіти дорослих зобов'язують, заохочують, спонукають викладачів співпрацювати з ними; на рівні освітніх установ і професійних об'єднань здійснюється навчання, стимулюється й підтримується постійний обмін досвідом педагогічного персоналу.

Тенденція четверта. Усі програми підготовки андрагогів спрямовані на формуванні п'яти основних видів компетентностей: спеціальної (власне андрагогічної); соціально-психологічної; методичної; комунікативної; рефлексивної. Їх більш ретельний опис показує, що спеціальна (андрагогічна) компетентність передусім передбачає знання особливостей дорослого як суб'єкта освітньої діяльності з правом на вибір змісту, форм, методів і траєкторій навчання; розуміння особливостей освіти дорослих, принципів відмінностей між навчання дітей і дорослих; володіння освітніми технологіями, адекватними можливостям дорослих учнів (інтерактивними, імітаційно-моделюючими, проектними тощо);

вміння здійснювати формувальний вплив на дорослих, що не виходить за межі партнерської взаємодії; оцінювати потенціал дорослих до просування у професійному та особистісному плані; підтримувати успіх дорослих («евристичний оптимізм»); формувати практично значимі навчальні проблеми, стимулювати рефлексивний підхід дорослих до власного досвіду через діалог з іншими; поєднувати формальні та неформальні форми навчання; здатність реалізації освітнього запиту дорослих учнів з урахуванням їх попереднього професійно-соціального досвіду. *Соціально-психологічна компетентність* охоплює знання соціальної та практичної психології, зокрема уміння скласти психологічний портрет дорослого учня задля урахування його особливості; вміння створювати спонукальні ситуації задля інтеграції зусиль дорослих учнів для вирішення поставленого завдання; створювати на занятті сприятливий для навчання емоційний клімат і відповідне навчально-просторове середовище; діалогової взаємодії усіх учасників освітнього процесу; проявляти доброзичливу зацікавленість в успіху навчання дорослих на занятті. *Методична компетентність* включає здатність формулювати мету і переводити її в конкретне практичне завдання; вміння розробляти навчальні програми та навчально-методичне забезпечення для дорослих учнів; уміння використовувати чітко окреслювати коло визначених освітньою програмою знань, умінь, навичок, способів діяльності; відбирати зміст навчання, важливий для дорослих, приводити навчальну діяльність у відповідність з наявним досвідом дорослих учнів.

У проміжному підсумку зазначимо, що найбільш вагомою сучасною тенденцією, притаманною багатьом європейським країнам, є посилення уваги на державному рівні до проблем підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Передусім це пов'язуємо із світовими соціально-економічними процесами інтеграції, інформатизації, збільшенням активного віку людини, міжкультурною взаємодією, зрослими міграційними процесами, збільшенням ролі людського капіталу, що загалом спонукають інтенсивний, випереджувальний розвиток системи освіти дорослих.

Конкретизуємо загальний огляд систем поглибленим аналізом декількох країн.

4. Особливості професіоналізації освіти дорослих у Словацькій Республіці

Нагальна потреба у підготовці фахівців-андрагогів увиразнилася у Словацькій Республіці з 1990 р., коли суттєво зросла потреба у навчанні, перенавчанні та перепідготовці значної кількості громадян країни. У цей час суттєво збільшився запит на неформальну та інформальну освіту дорослих, що й спонукало створення широкої мережі курсів, програм задля сприяння особистісному і професійному розвитку, а відтак зросла потреба і у педагогічному персоналі для дорослих.

Наразі у системі освіти дорослих Словаччини працюють фахівці з різною педагогічною підготовкою, фахівці з технічною, медичною та ін. освітою. Усі вони мають вищу освіту. Вчителі технічної освіти також мають університетську освіту, як правило технічну (зі ступенем інженера – Ing.) та конкретну додаткову педагогічну освіту (doplňujúce pedagogický Studium).

Зазначимо, що у Словаччині профільна освіта передбачається лише для педагогічного персоналу, який працює у закладах освіти для дорослих, акредитація яких передбачає відповідну андрагогічно-професійну підготовку. Водночас, для тих, хто здобув вищу педагогічну освіту за учительськими програмами, спеціальна андрагогічна підготовка не є обов'язковою. Утім акредитовані спеціальні навчальні програми подальшої освіти для своїх викладачів також висувають вимогу щодо наявності відповідної андрагогічної підготовки (Narodna rada Slovenskej republiky, 2009, с. 317).

Слід вказати, що підготовку фахівців для системи освіти дорослих у Словацькій Республіці виокремлено в окремий напрям. На магістерському рівні таких фахівців готують на кафедрах андрагогіки філософського факультету Університету Коменського (Братислава) й педагогічному факультеті Університету Матея Бела (Банська Бистриця). Бакалаврський рівень підготовки здійснюється на факультеті гуманітарних і природничих наук Прешовського університету (Прешов). У багатьох інших закладах вищої освіти Словаччини також функціонують кафедри освіти дорослих (андрагогіки), де відбувається підготовка андрагогів і здійснюються наукові дослідження з андрагогіки. Наприклад, декілька університетів (Словацький технологічний університет, Університет Жиліна) працюють у напрямі підготовки фахівців-андрагогів і організації освіти дорослих.

Підготовкою і підвищенням кваліфікації андрагогів займаються також і методично-педагогічні центри, які організують різні курси. Їх діяльність щодо можливості підвищення кваліфікації педагогічного персоналу

для освіти дорослих регулюється Міністерством Освіти (Ministerstvo školstva (MS) наказ № 42/1996 Coll). Програма дворічних курсів має бути затверджена Міністерством, а випускники повинні захистити випускову роботу і скласти іспит (у формі співбесіди).

У Словаччині зміст програми підготовки андрагогів не містить навчальних предметів педагогічного циклу. Цей факт, на думку О. Самоїленко (2019, с. 296), свідчить про чітке розмежування андрагогіки та педагогіки як окремих самостійних наук. Акцент у підготовці андрагогів робиться на андрагогічній компоненті як основоположний для фахівця у галузі освіти дорослих.

Підготовка андрагогів на рівні бакалаврату розрахована на три роки. Прикметно, що особливістю спеціальної підготовки, підкреслюють З. Палань і Т. Лангер, є її інтердисциплінарність, спрямованість на розвиток людських ресурсів й методика навчання дорослих (Palán, Langer, 2008). Сукупність предметів освітньої програми становить 57 навчальних предметів, уміщених у спеціальний та загальний блоки. Координація, контроль за якістю підготовки фахівців-андрагогів покладається на Міністерство освіти Словаччини, яке проводить навчальні семінари, курси спеціалізації для фахівців з освіти дорослих.

Отже, у Словацькій Республіці існує усталена традиція до підготовки фахівців у галузі освіти дорослих на засадах інтердисциплінарного, андрагогічного, особистісного та компетентнісного підходів з урахуванням загальноєвропейських тенденції та вимог ринку праці.

5. Досвід країн Латинської Америки

Латиноамериканські країни, зокрема Мексика і Венесуела також мають вартий уваги досвід професійної андрагогічної підготовки, якою опікуються як державні, так і громадські й приватні установи. Особливістю системи підготовки фахівців для освіти дорослих підготовки є практична рівновагомість її формальної і неформальної підсистем.

Так, у Мексиці й Венесуелі чільне місце у системі освіти дорослих посідає університетська професійно-андрагогічна та післядипломна андрагогічна освіта. Професійна підготовка андрагогів у закладах формальної освіти розпочалася у Латинській Америці з 1972 р. У цей час у Венесуелі в Університеті «Санто Домінго» було відкрито першу програму ліценціату з освіти дорослих. Згодом у 1974 р. у Венесуелі було відкрито Національний експериментальний університет «Симон Родрігес»,

який вперше у Латинській Америці запровадив андрагогічну університетську модель. Ще через два роки у 1976 р. було відкрито ліценціат з андрагогіки в Університеті інків «Гарсіласо де ла Вега» (Перу). На рівні ліценціату професійно-андрагогічну підготовку з 1984 р. здійснює Міжамериканський університет дистанційного навчання Панами, а також з 1989 р. Національний перуанський педагогічний університет Кантути (Alvarez, 1999, p. 112).

Напочатку 80-х рр. ХХ ст. набула розвитку латиноамериканська система післядипломної андрагогічної освіти. Так у 1977 р. у структурі Національного експериментального університету Венесуели «Симон Родрігес» з'явилася перша у Латинській Америці магістратура з андрагогіки, а за чотири роки потому відкрилася перша докторантура (там само, р. 114). Загалом 15 університетів країн Латинської Америки мають ліценціат, магістратуру і докторантуру зі спеціальності «андрагогіка», серед яких є і три педагогічних університети (Національний педагогічний університет Мексики, Національний перуанський педагогічний університет Кантути, Педагогічний університет Бразилії).

Метою післядипломної андрагогічної освіти у латиноамериканських країнах є теоретико-методологічна підготовка фахівців, спрямована на поглиблення й систематизацію попередньо набутих знань з андрагогіки, аналіз проблем освіти дорослих у регіоні загалом та виявлення особливостей кожної окремої країни задля створення стратегій і заходів для їх вирішення. Зміст куррікулярних магістерських й докторських програм з андрагогіки включають вивчення сукупності предметів теоретичного (теоретичні засади андрагогіки; психологія дорослих; соціальна андрагогіка тощо) і практичного (методи навчання дорослого; розробка науково-дослідних проектів з андрагогіки; андрагогічні програми тощо) спрямування.

Зауважимо, що суттєву роль у підготовці педагогічного персоналу для системи дорослих у латиноамериканських країнах відіграє неформальна ланка. Зокрема, у перші роки існування КРЕФАЛу (1951–1969 рр.) переважали програми з неформальної підготовки викладачів для навчання дорослих, зміст яких охоплював питання соціальної антропології, соціальної психології, педагогіки, методики соціальних та документальних досліджень, соціології та теорії фундаментальної освіти. Починаючи із другого десятиріччя ХХІ ст., діяльність КРЕФАЛ спрямована на створення програм з неформальної професійної підготовки та підвищення кваліфікації латиноамериканських інструкторів для роботи з дорослими, що

ґрунтуються на ідеї саморефлексії та критичного ставлення щодо власної педагогічної діяльності, обміну педагогічним досвідом, обговорення реальних навчальних ситуацій тощо. КРЕФАЛ пропонує шорокий спектр курсів різноманітних тематичних напрямів, різних за своєю модальністю, тривалістю, рівнями, спеціалізацією (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 2010).

Окрім КРЕФАЛу спеціалізовані курси для викладачів та волонтерів, які працюють з дорослими, але не мають професійно-педагогічної освіти, запроваджують Міжамериканська федерація освіти дорослих, Міжнародний інститут андрагогіки, Рада з освіти дорослих Латинської Америки (СЕААЛ), Національний інститут освіти дорослих Мексики, Національні університети, Національні педагогічні університети та інші установи.

6. Висновки

Інтенсивний розвиток освіти дорослих, який відбувається у сучасному суспільстві, зумовлений як соціально-економічними, соціокультурними, так і політичними та демографічними чинниками, а сама проблема професійної підготовки педагогів дорослих стає міжнародною і потребує пильної уваги.

Серед чинників, що впливають на посилення уваги до питання підготовки кадрів для системи освіти дорослих як гаранта ефективного функціонування цієї системи, важливе місце посідає інтенсивний розвиток освіти дорослих та ролі і функції, виконувани педагогами-андрагогами у процесі суб'єктної взаємодії з дорослою аудиторією (вчителі, просвітителі, дослідники, аніматори, критичні аналітики, громадські діячі, тренери, фасилітатори, модератори, носії культури та ін.).

Загалом зарубіжні країни – і європейські, і країни Північної та Латинської Америки – мають давні традиції і цікавий досвід підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Система цієї підготовки має певні особливості, притаманні кожній країні, проте загалом цей процес характеризується багатьма спільними рисами, які набули характеру тенденцій. Провідними з них є: 1) системний характер такої підготовки, пріоритетність формальної складової, здійснюваної на магістерському й бакалаврському (ліценціатському) рівнях з одночасним посиленням ролі неформальної освіти; 2) динамічність, гнучкість, адаптивність; увиразнене зростання форм, методів; здатність швидко й адекватно реагувати на

потреби суспільства, економіки та особистості; 3) диверсифікація спостережувальних органів за якістю викладання та підвищенням кваліфікації фахівців системи освіти дорослих; 4) спрямованість програм підготовки андрагогів на формуванні п'яти основних видів компетентностей (спеціальної (власне андрагогічної); соціально-психологічної; методичної; комунікативної; рефлексивної).

Поглиблене вивчення досвіду підготовки педагогів-андрагогів у Словацькій Республіці та країнах Латинської Америки висвітлює певні особливості підготовки у кожній країні. Так, у Словаччині існує наявність усталеної традиції на засадах інтердисциплінарного, андрагогічного, особистісного та компетентнісного підходів з урахуванням загальноєвропейських тенденції та вимог ринку праці. Перевага надається магістерському рівню.

У країнах Латинської Америки надається суттєва увага підготовці педагогічного персоналу для роботи з дорослими, що має як формальну, так і неформальну складову. Відповідна підготовка здійснюється на магістерському і ліценціатському (бакалаврському) рівнях, увага також приділяється і докторським програмам підготовки андрагогів. Особливу увагу привертає підготовка інструкторів-андрагогів у системі неформальної освіти

До перспективних напрямів подальших досліджень належить вивчення підготовки фахівців для підсистеми неформальної освіти, а також механізмів визнання результатів освіти, здобутої поза межами формальної освіти.

АНОТАЦІЯ: Розкрито чинники, що впливають на посилення уваги до питання підготовки кадрів для системи освіти дорослих як гаранта ефективного функціонування цієї системи. Серед таких чинників важливе місце посідає інтенсивний розвиток освіти дорослих, що відбувається у сучасному суспільстві, та ролі і функції, виконувані педагогами-андрагогами у процесі суб'єктної взаємодії з дорослою аудиторією. Доведено, що підготовка фахівців для роботи з дорослими має певні особливості, притаманні кожній країні, проте загалом цей процес характеризується багатьма спільними рисами, які набули характеру тенденцій. Провідними з них автори вважають: системний характер такої підготовки формальна (магістерський, бакалаврський (ліценціатському) рівні, докторські програми) і неформальна складові (курси); динамічність, гнучкість, адаптивність; уявлене зростання форм, методів; диверсифікація підходів за якістю викладання та підвищенням кваліфікації фахівців у системі освіти дорослих; спрямованість програм підготовки андрагогів на формуванні п'яти основних видів компетентностей (спеціальної (власне

андрагогічної); соціально-психологічної; методичної; комунікативної; рефлексивної). Представлено результати поглиблено вивчення досвіду підготовки педагогів-андрагогів у Словацькій Республіці та країнах Латинської Америки.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: педагоги-андрагогі, педагогічний персонал для роботи з дорослими, андрагогічна підготовка

ABSTRACT: The article reveals the factors influencing the strengthening of attention to the issue of training for the adult education system as a guarantor of the effective functioning of this system. Among such factors, the intensive development of adult education in modern society and the roles and functions performed by andragogy educators in the process of subjective interaction with the adult audience are important. It is proved that the training of specialists to work with adults has certain features inherent in each country, but in general this process is characterized by many common features that have become a trend. The leading authors consider: 1) the systemic nature of such training formal (master's, bachelor's level, doctoral programs) and informal components (courses); 2) dynamism, flexibility, adaptability; pronounced growth of forms, methods; 3) diversification of approaches to the quality of teaching and professional development of specialists in the adult education system; 4) the focus of andragogy training programs on the formation of five main types of competencies (special (actually andragogical); socio-psychological; methodological; communicative; reflexive). The results of in-depth study of the experience of training andragogy teachers in the Slovak Republic and Latin America are presented.

KEYWORDS: andragogy teachers, pedagogical staff to work with adults, andragogy training

Бібліографія

- Дистервег, А. (1956). *Руководство к образованию немецких учителей*. Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз.
- Отієнко, О. (2008). Скандинавський досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*, 12, 147–152.
- Самойленко, О. (2019). *Розвиток освіти дорослих у Словаччині: тенденції та перспективи*: монографія. Житомир: Вид-во О. О. Євенок.
- Хойтен, К. (2005). Пробуждение воли: принципы и процессы в обучении взрослых: перевод с английского. Киев: Наирі.
- Чугай, О. (2016). *Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти для дорослих у США*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ.
- Alvarez, A. (1999). Desarrollo histórico de la andragogía. Alcalá A. *Andragogía. Libro Guía de Estudio*. Caracas: Postgrado UNA.

- Campero, C. (2006). *Entretejando miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadores y educadoras de jóvenes y adultos*. – México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Universidad Pedagógica Nacional
- Crandall, J., Ingersoll, G. & Lopez, J. (2008). *Adult ESL Teacher Credentialing and Certification*. Maryland: UMBC.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA (2010). URL: http://www.inea.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=18
- Houle, C. (1960). The education of adult education leaders. In M.S. Knowles (Ed.), *Handbook of adult education in the United States*. Chicago: Adult Education Association of the USA, 117–137.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed). NY: Routledge Falmer.
- Mc Carron, J.J. (2006). *Crisis or opportunity: An investigation to determine the state of graduate programs in adult education in the United States and recommendations for survival in the 21st century*. (A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education). School of Education, Duquesne University.
- Merriam, Sh.B., Caffarella, R.Sh. & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: JosseyBass.
- Narodna rada Slovenskej republiky (2009). *Zakon 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (sprístupnené 03/06/2019)*.
- Palán, Z., Langer, T.(2008). *Základy andragogiky*. Praha: UJAK
- Smith, K. (1996). *Non-formal education*. URL: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>.
- UNESCO (1997). *The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Hamburg: UNESCO.
- Wereszczyński, K. (2004). *Potrzeby akademickiego kształcenia specjalistów z zakresu edukacji dorosłych*. W E. A. Wesołowska (Red.), *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu*. Płock. 649–655.

Waldemar Furmanek

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID ID: 0000-0002-1032-4266

NOWA PRACA NAUCZYCIELI. NOWY NAUCZYCIEL WYZWANIEM DLA PEDAGOGIKI

THE NEW JOB OF TEACHERS.
A NEW TEACHER AS A CHALLENGE FOR PEDAGOGY

НОВА РОЛЬ УЧИТЕЛЯ.
НОВИЙ УЧИТЕЛЬ ЯК ВИКЛИК ДЛЯ ПЕДАГОГІКИ

*XXI wiek będzie stuleciem oświaty.
Karl Popper*

1. Wstęp

Praca nauczyciela? Czym jest, jaka jest jej charakterystyka prowadzona z punktu widzenia zawodoznawstwa? W jakich relacjach pozostaje ona do pracy w ogólności? Pytania takie, chociaż formułowane werbalnie inaczej, pojawiają się systematycznie w historii wychowania i pedeutologii (kim jest nauczyciel!?).

Pedeutologia to dział pedagogiki zajmujący się zagadnieniami dotyczącymi nauczyciela (określenie oznaczające zawód, misję lub powołanie); główne kierunki badań pedeutologicznych: osobowość nauczyciela, jego uzdolnienia i autorytet, predyspozycje kandydatów do zawodu oraz kształcenie, doksztalcanie, doskonalenie, rekwalifikację nauczycieli. Istnienie i rozwój tego działu pedagogiki jest wyrazistym wskaźnikiem szczególnego znaczenia zawodu nauczyciela; zawodu zaufania społecznego. Czy obecnie każdy nauczyciel to profesjonalista, człowiek przyjazny, kochający młodzież – taki, którym można powiedzieć „dobry człowiek”; godny zaufania?

W prezentowanym opracowaniu zarysuję niektóre problemy wymagające pilnego podjęcia w badaniach nad zmieniającą się edukacją, szkołą i pracą nauczycieli. Systemowe podejście do tych problemów wymaga odnoszenia ich do szerszego kontekstu. I tak praca nauczyciela odniesiona być powinna do pracy ludzkiej; analiza środowiska szkolnego do analizy współczesnego środowiska pracy.

2. Zarys problematyki

Współczesność została doświadczona wieloma syndromami czynników zmianotwórczych. **Po pierwsze przemiany cywilizacyjne** związane z koegzystencją trzech modeli cywilizacji: agrarnej, industrialnej i informacyjnej. Poszukiwanie optymalnych rozwiązań w tym zakresie nie należy do łatwych. Obserwujemy względną stabilizację zjawisk opisujących komponent industrialny, a jednocześnie rozrost komponentu usług i ograniczanie znaczenia komponentu agrarnego (w którym także następują znaczące przemiany). **Po drugie, przemiany w świecie kultury**, coraz wyraźniej zarysowujące się zjawiska przemian i homogenizacji kultury w skali globalnej, przepływy zjawisk zmianotwórczych, rozrost postmodernizmu i jego wyrazisty wpływ na treść owych zjawisk. Uwidaczniają się one w zamęcie aksjologicznym, zagubieniu się człowieka w świecie wartości; w podejmowanych jakże często nieracjonalnych działaniach, jakże często przesyconych chamstwem i wulgaryzmami. **Po trzecie, uwypuklenie zagrożeń bezpieczeństwa, w tym trwająca pandemia.**

Edukacja jest sprawą człowieka w świecie. To stwierdzenie eksponuje fakt, że wymienione powyżej czynniki wpływają na wszystkie komponenty systemu edukacji. Pandemia ze znaczną siłą bardzo wyraziście ukazała niedostosowanie edukacji do procesów przemian zachodzących współcześnie w otoczeniu człowieka. Owa **dysfunkcjonalność edukacji** generuje stwierdzenie, że **pilnie konieczna jest nowa edukacja, w tym nowa szkoła i nowy w niej nauczyciel.** Nie jest wystarczająca tzw. reforma i *reforma reformy*¹.

W tej sytuacji sprawą pilną jest prowadzenie badań rekonesansowych i diagnostycznych nad wszystkimi komponentami systemu edukacji. W tym pilnie potrzebna jest świadomość tego, że obecnie **praca nauczyciela jest pracą odmienną od tej jaką znamy z własnych doświadczeń** i historii wychowania (red. Skibska, Wojciechowska, 2006).

Oczekiwania dotyczące nowej szkoły dotyczą zarówno strony przedmiotowej jak też ideowej. Potrzebne są nowe obiekty szkolne, tzw. inteligentne

¹ „Młodego wina nie wlewa do starych bukłaków” (Łk 5, 33–39).

budynki z odpowiednim kompleksowym dopełnieniem. Niezbędna jest nowa filozofia edukacji, wyraźnie skorelowana z filozofią człowieka; nowa teleologia edukacji i nowa dydaktyka. Niezbędne są zmiany systemowe w administrowaniu edukacją.

Podstawowe założenia dotyczące podejmowanych analiz wynikają z przyjmowanych w humanistycznej pedagogice pracy paradygmatów. One opisują najogólniejszy punkt widzenia na analizowane zjawiska². Wskażmy w tym miejscu tylko na dwa z nich. **Pierwszy** z paradygmatów ma charakter metodologiczny (o nim wspomniałem we wstępie). Stwierdzamy w nim **konieczność podejścia systemowego do analizowanych problemów pracy (ludzkiej)**³. Paradygmat **drugi** ma charakter merytoryczny i wynika ze specyfiki humanistycznej pedagogiki pracy. Wskazuje on na **prymat człowieka nad pracą**. Oznacza to konieczność **homocentrycznego względu badań**. Nie da się zrozumieć istoty i sensu pracy bez jakiegos rozumienia człowieka. Stąd sięgamy do filozofii i psychologii. Jak pisze A. Maryniarczyk: klasyczny porządek był następujący: obraz filozoficzny był podstawą dla obrazu psychologicznego. Porządek taki wynikał z ogólności tych obrazów. Odwrócenie tego porządku odbija się przede wszystkim szkodliwie na psychologii (Maryniarczyk, 1995, s. 77–99).

Kiedyś nauczyciele mieli jeszcze gorzej

Nauczycielom nie podobają się planowane zmiany w oświacie. Zapowiadają je-sienią strajki po to, by zachować obecne przywileje. Jednak nie zawsze to, co stare, jest lepsze. Dla przykładu: warunki pracy według Kodeksu Nauczyciela z 1872 roku:

- Nauczyciel każdego dnia powinien zadbać o to, aby lampy były napełnione a kominek czysty.
- Każdy nauczyciel winien codziennie przynosić wiadro wody i kubek węgla.
- Pióra należy przygotowywać starannie. Końcówki piór można ostrzyć zgodnie z indywidualnymi upodobaniami wychowanków.
- Nauczycielowi płci męskiej zezwala się na wykorzystanie jednego wieczoru w tygodniu na sprawy osobiste (bądź też dwóch wieczorów, jeśli regularnie uczęszcza do kościoła).
- Po spędzeniu dziesięciu godzin w szkole, nauczyciele mogą oddać się czytaniu Biblii lub innych pożytecznych ksiąg.

² Dokładniej katalog tych paradygmatów omawiam w książce: *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, Rzeszów 2013.

³ Zwroty: „praca ludzka”, „praca człowieka” zawierają pewną tautologią. Wszak pracuje wyłącznie człowiek.

- Nauczycielki, które wychodzą za mąż bądź angażują się w romanse dostaną natychmiastowe wypowiedzenie.
 - Nauczyciel, który pali, używa alkoholu w jakiegokolwiek formie, uczęszcza do kasyna lub domu publicznego, lub też goli się u fryzjera, dostarcza znakomitych dowodów, by żyć poważne wątpliwości co do jego wartości, zamiarów, prawości i uczciwości.
- I najlepsze ;)**
- Nauczyciel powinien odkładać drobne sumy z każdej wypłacanej mu pensji, aby w latach starości nie stać się ciężarem dla społeczeństwa⁴.

3. Wymiary obecnej nowej pracy (także pracy nauczycieli)

Uświadamiamy sobie to, że praca współcześnie realizowana **jest pracą odmienną w swoich konstytutywnych cechach od pracy z minionych lat**. Dla pełniejszej i uporządkowanej prezentacji istoty rewolucji w pracy zatrzymajmy się na najważniejszych komponentach systemu **praca człowieka**. Stanowią go: przemiany w środowisku zewnętrznym, które odzwierciedla poziom doskonalenia świata, jako wynik pracy ludzi; przemiany w środowisku sprzężonym, w jakim realizowana jest praca; przemiany w stosowanych tworzywach pracy; wykorzystywanych technologiach; rozpowszechnionych metodach i formach organizacji pracy; uzyskiwanych wynikach pracy, stosunku człowieka do swojej pracy i wymaganiach, przed jakimi ta nowa praca stawia każdego człowieka.

Współcześnie praca realizowana jest przez człowieka w **nowej** i ciągle zmieniającej się globalnej gospodarce, przez to także uzyskuje **nowe** wymiary cywilizacyjne i kulturowe. Jej wyniki są towarami na globalnym rynku towarów i usług. Świadomi jesteśmy faktu, iż praca zmienia się i będzie dalej się zmieniać w inną pracę człowieka w najbliższej – dającej się przewidzieć – przyszłości. Poznane prawidłowości i cechy pracy osoby ludzkiej w tworzącej się cywilizacji, społeczeństwie i jego **gospodarce opartej na wiedzy** – a obecnie głosi się tezę, o kształtowaniu społeczeństwa i **gospodarki opartej o aplikacje komputerowe** – pozwalają zarysować obraz przyszłej pracy człowieka.

To wszystko wyznacza nowe zadania pedagogiki pracy, rodzi nowe pola penetracji naukowej⁵. Dziś praca realizowana jest w **nowym** i ciągle zmieniającym się **nowym środowisku i nowej infrastrukturze w nowym środowisku**,

⁴ http://forum.gazeta.pl/forum/w,33,85945325,85945325,Kiedys_nauczyciele_mieli_jeszcze_gorzej_.html.

⁵ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, Rzeszów 2013.

z wykorzystaniem nowego instrumentarium i nowej organizacji pracy. Realizowana jest **nowymi metodami i nowymi technologiami.** Zauważmy iż takie stwierdzenie dotyczy także pracy nauczyciela. Szkoła – podstawowe miejsce pracy nauczyciela – zmieniła swój charakter pod względem urbanistycznym, architektonicznym i technicznym. Coraz częściej mówimy o potrzebie budowy szkoły jako **inteligentnego obiektu edukacyjnego**⁶.

Tak rozumiana praca **prowadzi do uzyskiwania nowych wyników** (w tym do utworów i usług cyfrowych). Te wyniki uzyskiwane są z **nowych tworzyw** (**nowych** materiałów, nowych źródeł energii, systemów informacji); wymaga **nowych kompetencji twardych**, wymuszają konieczność **nowego stosunku do pracy.** Ogólnie możemy powiedzieć iż, praca realizowana wspólnie od pracującego człowieka wymaga nowych **kwalifikacji pracowniczych.** Jednoznacznie tę tezę udokumentował czas pandemii w odniesieniu do pracy nauczycieli.

Dodajmy także, że ta nowa praca jest w znaczącym stopniu istotną dla współczesności **siłą etyczną, jest wartością i źródłem wartości, umożliwia także urzeczywistnianie wartości osobowych i społecznych.** Sytuacje pracy współcześnie realizowanej przez człowieka są w istocie **sytuacjami aksjologicznymi**, sytuacjami przesyconymi wartościami. Ta **nowa praca nieustannie stawia człowieka w sytuacjach koniecznych wyborów** (w konieczności podejmowania decyzji), w których urzeczywistniają się preferowane przez niego wartości; i ciągle na **nowo modeluje** (utwierdza lub przebudowuje) **przestrzeń aksjologiczną człowieka pracującego**⁷. Równoległe z tym syndromem zjawisk zaobserwowane w rzeczywistości polskiej pracy zjawiska pozwalają stwierdzić, że w tych **nowych warunkach cywilizacyjnych** człowiek może łatwo **zagubić swoją drogę rozwoju**, zagubić sens pracy, a także zagubić sens swojego życia⁸. Staje więc przed **nowymi wyzwaniem aksjologicznymi.**

Banalnym jest stwierdzenie, że praca jest zjawiskiem historycznym, dynamicznie zmieniającym swoje konstytutywne właściwości. Jej odmienność wyraziście uświadamiamy sobie dokonując analiz pracy w różnych fazach rozwoju

⁶ Por. W. Furmanek, *Inteligentna szkoła* [w:] *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, red. E. Sałata, Radom 2009, s. 287–291; W. Furmanek, *Dobra szkoła rozwinięta cywilizacyjnie*, (w:) *TECHNIKA – INFORMATYKA – EDUKACJA*, t. V, red. W. Wałat, Rzeszów 2006, s. 13–26; *Szkoła w perspektywie XXI wieku. teraźniejszość i przyszłość*, Część III. *Integralność wartości z edukacją w perspektywie XXI wieku*. Pod red. B. Zawadzkiej. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Kielce 2008.

⁷ Furmanek W., *Nowa praca człowieka w cywilizacji informacyjnej. Zarys problematyki*, (w:) „Szkoła – Zawód – Praca”, 2014, Numer 7/8.

⁸ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Rzeszów 2013.

cywilizacji. Szczególnie wyrazista jest kwestia problemów pracy w ujęciu wertykalnym: praca wczoraj – dziś i jutro widziana przez pryzmat podstawowych sfer działalności gospodarczej: rolnictwa, przemysłu, **usług**. Inny był jej charakter w przeszłości, także w tej z nieodległej cywilizacji przemysłowej. Inny jest już dziś i będzie inny w najbliższej – dającej się przewidzieć – przyszłości rozwijającej się cywilizacji informacyjnej, cywilizacji wiedzy. W czym wyrażać się będzie ta odmienność? Czy na podstawie zjawisk aktualnie dominujących w opisach pracy możemy wyprzedzająco powiedzieć coś o tym jaka będzie przyszłość pracy człowieka? Jaką będzie przyszła praca? Jaka będzie przyszła praca nauczycieli?

Wyeksponowana tutaj problematyka wymaga podejmowania analiz w ujęciu systemowym. Tylko na tej drodze dokumentować możemy zmiany, które jej dotyczą wszystkich wymiarów pracy ludzkiej. W tym opracowaniu mówiąc o pracy człowieka mamy na uwadze przede wszystkim **pracę zawodową (nauczycieli), jako dominującą formę pracy człowieka**. Nie możemy jednak pomijać faktu, że człowiek podejmuje w swoim życiu wiele rozmaitych form działalności. Nie są to zjawiska wolne od rozmaitych trudności w pracy. Z tego zaś faktu wynikają ważne – i podejmowane obecnie coraz szerzej w badaniach – trudności ze znalezieniem optymalnych relacji pomiędzy czasem pracy zawodowej a czasem poza pracą.

4. Antropologia podstawą analiz teoretycznych szkoły i nauczyciela

Pedagogika jest jedną z nauk o człowieku. Jej zadanie w obszarze antropologii pedagogicznej (a zwłaszcza pedagogiki antropologicznej) polega na uzyskaniu i odnawianiu wiedzy o człowieku dojrzewającym do odnalezienia owej istotowej podstawy swego życia, która w postaci sensu wyrasta z jego duchowej samodzielności, zakorzenionej i zarazem potwierdzanej umiejętnością poruszania się w świecie wartości.

Dziedziną filozofii zajmującą się istotą i naturą człowieka jest **antropologia filozoficzna**. Jako interdyscyplinarna dziedzina nauki interesuje się problemami na pograniczu nauk humanistycznych, społecznych i przyrodniczych. Zajmuje się **badaniem człowieka jako jednostki w społeczeństwie w kontekście historycznej zmienności**, biorąc pod uwagę warunki socjalno-ekonomiczne oraz kulturowe; poszukuje zrozumienia roli kultury i struktur władzy w życiu człowieka.

Podstawowym **zadaniem filozofii wychowania**, określającym jej istotę, jest przede wszystkim **poszukiwanie**, czy też odsłanianie **sensu** wychowania „wbudowanego” w **sens** ludzkiej egzystencji. To poszukiwanie ma również wymiar

perspektywiczny i określa się poprzez to, co jest możliwe. Chodzi o to, że **poszukując sensu wychowania** filozofia ta zarazem ów sens „projektuje”, określając np. jego główne wartości i cele, wskazując zarazem na jego kategorie ontologiczno-egzystencjalne, które jednocześnie ów sens konstytuują.

Refleksja nad istotą człowieka – jako bytu szczególnego rodzaju – towarzyszyła człowiekowi od dawna. Ma ona podstawowe znaczenie na terenie filozofii i antropologii, ale także etyki i metafizyki, które poszukują odpowiedzi na pytania o naturę człowieka. Te odpowiedzi pozostają w ścisłej zależności do pytań stawianych przez pedagogów o to, jak stawać się człowiekiem? Jak sprawiać by istota stawała się człowiekiem? Pomocne w formułowaniu odpowiedzi okazuje się filozoficzne pojęcie człowieczeństwa. Pozwala ono doprecyzować pytania pedagogiczne: jak realizować człowieczeństwo? Jak budować człowieczeństwo w człowieku?

Warto zauważyć, że wszystkie najważniejsze systemy filozoficzne – znane z historii filozofii – dotyczyły człowieka. Nieustannie toczy się dyskurs naukowy o wzajemne relacje filozofii i pedagogiki. Dla pedagogiki, jako systemu dyscyplin naukowych **wychowanie człowieka** jest kategorią wpisaną w misję każdej dyscypliny pedagogicznej. Praktycznemu wymiarowi wychowania „przypisuje” się **określoną koncepcję człowieka** wywodzącą się z rozważań filozoficznych. Można wówczas mówić o pewnej filozofii wychowania lub też filozofii dla wychowania, a więc o filozofii stosowanej.

Antropologia pedagogiczna – pozostając w koneksji do filozofii człowieka – rozpatrywana jest jako:

- metodologia nauk o wychowaniu i jako swoista podstawa pedagogiki ogólnej, do której wchodzi wyniki wiedzy naukowej na temat człowieka w procesie wychowania;
- jednolita i systemowa wiedza o człowieku wychowywanym i wychowującym i jako samodzielny kierunek o nauczaniu;
- jako integracyjna nauka o człowieku – podmiocie i przedmiocie kształcenia;
- jako nauka uogólniająca różnorodną wiedzę o człowieku – podmiocie wychowania, co z kolei wymaga określenia jej metod, przedmiotu, podmiotu, celów i zadań;
- antropologia pedagogiczna i międzykulturowa, która systematyzuje i podsumowuje cały system wiedzy, umożliwiający regulowanie zarówno problemu Ja, jak i problemu współzależności Ja z innymi Ja oraz pracę w systemie „człowiek–człowiek” (Harbatski, 2018).

5. Model człowieka

Ponowoczesny spór jest tym bardziej żywy, bo dotyczy **człowieka**. A jest on ciągle obiektem naukowego poznania, daleko niedoskonałego. Człowiek pozostaje ciągle nieodgadnioną tajemnicą⁹.

Wychodzimy z założenia, iż nie ma sensu podejmowanie tematyki dotyczącej koncepcji wychowania człowieka, bez uprzedniego **wprowadzenia określonych założeń antropologicznych, odpowiadających na pytania „kim jest człowiek?” Jest osobą. Jakie są jego konstytutywne właściwości?**¹⁰

Spośród znanych z literatury modeli człowieka wspominam w tym opracowaniu tylko modele wynikające z personalistycznego widzenia człowieka jako osoby (Maryniarczyk, 1995, s. 77–99).

Człowiek traktowany jest jako osoba, która posiada predyspozycje wrodzone, stanowiące podstawę dla rozwoju i tworzenia własnej osoby¹¹. Wewnętrzna struktura człowieka to jego cechy dziedziczne i ukryte, dają one potencjalne możliwości działania człowieka. Już z tego wynika konieczność szacunku i godności człowieka. Centralnym założeniem tej koncepcji jest ludzkie stawanie się człowiekiem poprzez wchodzenie w relacje z naturą, innymi ludźmi i samym sobą¹². Człowiek nieustannie się rozwija, dąży do samorealizacji i aktualizacji ukrytych możliwości poprzez pracę, miłość, altruizm, twórcze przeżycia i rozwój własnego „ja”¹³.

Przyjęty w naszych badaniach **model człowieka** odpowiada założeniom metodologii **badan w ujęciu systemowym**¹⁴. Taki model nazwany został przez psychologów humanistycznych **integralną koncepcją człowieka**.

K. Olbrycht odnosząc się do **koncepcji człowieka jako osoby** stwierdza, że: „Kategoria osoby przekracza, grożące zamykaniem się na świat i innych,

⁹ W. Furmanek W., *Człowiek niekończącą się tajemnicą – wokół istoty człowieka*, (w:) Furmanek W., red., *Teoria i praktyka wartości w pedagogice*. Wyd. UR Rzeszów 2011, s. 13–40.

¹⁰ J. Salij, *Trzy antropologie i trzy pedagogiki*, [w:] https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TD/wy-bierajmy_zycie/3pedagogiki.html Trzy%20antropologie%20i%20trzy%20pedagogiki%20-%20Jacek%20Salij%20OP%20-%20Portal%20OPOKA.html.

¹¹ W. Furmanek, *Osoba podstawą antropologiczną humanistycznej pedagogiki pracy*, (w:) *Personalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje*, red. Adam Solak i Justyna Bluszcz, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa, 2017.

¹² W. Furmanek, *Człowiek jest osobą, stając się i staje się będąc nią* [w:] „Wychowanie. Socjalizacja. Edukacja”. Red. M. Chrost i K. Jakubiak. Wyd. Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018, s. 101–124.

¹³ Por., W. Furmanek, *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie*, Rzeszów 1995.

¹⁴ Furmanek W., *Model człowieka odniesieniem do opisu przedmiotu badań pedagogiki wartości*. (w:) *Wartości w pedagogice. Uczenie się*, pod redakcją naukową W. Furmanka i A. Długosz Wyd. UR Rzeszów 2018.

kategorii indywidualności, jaźni, „ja”. Jest jednocześnie potocznie, a więc intuicyjnie, interpretowana jako coś więcej niż osobowość. Kojarzona bywa z osobnością, odrębnością, byciem podmiotem, rzadziej – z tak ważnym w tej orientacji – wychyleniem ku drugiemu, ku innemu, ku wspólnocie” (Olbrycht, 2002, s. 155). Problematyka ta stanowi centralne zagadnienie **psychologii personalistyczno-egzystencjalnej**¹⁵

Portret człowieka w psychologii humanistycznej

- Człowiek jest osobą, personą, *per-se* stającą się; odrzuca się koncepcje człowieka reaktywnego.
- Człowiek jest całościowym podmiotem przyjmującym w środowisku za cel rozwój własnego „ja”. To stanowi o jego unikalności – niepowtarzalności.
- Podstawową właściwością natury ludzkiej jest rozwój uwarunkowany przez czynniki wewnętrzne.
- Główną siłą napędową działania ludzi jest dążenie do samorealizacji i aktualizacji ich potencjalnych szans.
- Człowiek z natury jest dobry, a jego dążenia są konstruktywne i pozytywne.
- Człowiek jest wartością.

6. Personalistyczna koncepcja człowieka

Poszukując definicji pojęcia człowiek Karol Wojtyła w dziele *Osoba i czyn* odwołuje się do definicji Boecjusza, który mocno akcentuje **rozumność** natury ludzkiej: *persona est rationalis naturae individua substantia*. Podkreśla, że ani pojęcie natury (rozumnej), ani też jej **indywidualizacja** zdają się nie oddawać owej specyficznej pełni, jaka odpowiada pojęciu osoby. Owa pełnia bowiem to nie tylko konkretność, to już raczej **jedyność i niepowtarzalność**. Osoba to *sui iuris esse* (być samodzielny), ale jakże inny od wszystkich, które otaczają człowieka w widzialnym świecie. Charakteryzuje każdą osobę, który jest podmiotem przenika inność to jest dysproporcja, na jaką wskazują zaimki „ktoś” i „coś”.

Cz.S. Bartnik mocno akcentuje **wyjatkową niepowtarzalność osoby**: „Cała rzeczywistość zmierza ku osobie jako swemu «podmiotowi», swemu zapodmiotowaniu, i osoba jest również «podmiotem czynnym», podmiotem ad extra, czyli źródłem działania, życia egzystencji. Strumień rzeczywistości w osobie

¹⁵ Por. K. Popielski, *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Lublin 2008; także A. Gałdowa, *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, „Przegląd Psychologiczny” 1990, nr XXXIII/1; M. Straś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław 1997.

odnajduje swoje absolutne miejsce i czas, w aspekcie idealnym osoba jest alfa i źródłem wszelkiej rzeczywistości” (Bartnik, 2000, s. 175).

Portret człowieka w personalizmie

- Człowiek jest unikalną osobą, złożoną i wielowymiarową całością;
- Poszukuje sensu własnej aktywności życiowej i sensu własnego życia.
- afirmacja każdego człowieka jako wartości podstawowej i naczelnej
 - **jestem osobą, tzn. mam nieocenioną wartość;**
prymat życia duchowego w człowieku w stosunku do innych dziedzin życia
 - **jestem osobą, tzn. uznaję w sobie prymat ducha;**
człowiek nie może być zredukowany (do ciała, zmysłów, do fizjologii, do producenta, robota), urzeczowiony (używany jako przedmiot) i traktowany instrumentalnie (jako narzędzie i środek)
 - **jestem osobą, tzn. nie mogę być urzeczowiony;**
osoba ludzka jest podmiotem tkwiących w naturze ludzkiej niezwykłych praw; nie są one darowizną społeczności, władzy, ale tkwią w naturze ludzkiej – rozumnej, wolnej, zdolnej do odpowiedzialności, samoświadomości i samokierowania
 - **jestem osobą, tzn. mam niezbywalne prawa;**
 - afirmacja osoby i jej praw oznacza również świadomość powinności osoby wobec innych, w oparciu o zasady sprawiedliwości
 - **jestem osobą, tzn. mam zobowiązania i powinności;**
 - odrzucam totalitaryzm i liberalizm
 - **jestem osobą.**

Totalitaryzm (od *totus* = cały) gubi, niszczy osobę w imię masy, rasy, partii, jakiegoś *totum*; przykładami totalitaryzmu są faszyzm, komunizm.

Liberalizm (od *liber* – wolny) uważa, że wartością podstawową jest wolność, indywidualna wolność jednostki, a nie osoba i nie dobro wspólne (Szewczyk, 2000).

7. Integralna koncepcja osoby

*Człowiek jest jednością, jako byt najdoskonalszy w świecie,
wśród bytów złożonych z materii i zasady konstytuującej, czyli formy.
Jest więc człowiek całością nierozzerwalną materii i ducha.*

Św. Tomasz

Człowiek jako osoba jest „jednością wielości”. Jego działania kierowane są od wewnątrz w sposób rozumny i wolny, aż do osiągnięcia celu. To działanie jest

czynnikiem sprawczym w ciągłym rozwoju człowieka i sprawia, że w pełni staje się osobą. W. Granat proponuje definicję **osoby integralnej**. Sformułowanie to już na samym początku należy uściślić, bowiem osoba jako taka zawsze jest czymś integralnym. „Personalizm wszystkich odcieni – pisze W. Granat – o ile pragnie zająć się rzeczywistym człowiekiem i określić jego samoistość i wartość, jego stosunek do świata przyrody i społeczeństwa, musi pod groźbą zatracenia kontaktu z rzeczywistością szukać pojęcia integralnej ludzkiej osoby” (Granat, 1976).

Wszystkie definicje cząstkowe, jakkolwiek byłyby pożyteczne w ograniczonym zakresie, nie mogą być dobrym narzędziem dla integralnego i realistycznego personalizmu.

Integralny opis osoby umożliwia rozpatrywanie jej w aspekcie etycznym i aksjologicznym: integralna osoba ludzka jest to **jednostkowy substancjalny i całkowity podmiot cielesno–psychiczno–duchowy zdolny działać w sposób rozumny, dobrowolny i społeczny** (w celu harmonijnego ubogacania siebie i ludzkości w zakresie całego bytu, ale także doskonalenia swojego środowiska). Zwracamy szczególną uwagę na komponent duchowości człowieka.

Portret człowieka w ujęciu integralnym

- Człowiek jako osoba jest „jednością wielości”.
- Czynnikiem sprawczym rozwoju jest działanie;
- Poprzez „ja działam” akcentuje świadomość osoby;
- Poprzez działanie następuje wieloaspektowe odsłanianie wnętrza osoby;
- Rozwój ujawnia cały system osobowych wartości;
- Szczególne znaczenie w przestrzeni wartości pełnią: wolność, odpowiedzialność, godność.

8. Misja pedagogiki jako systemu nauk o edukacji

*Im lepszy będzie nauczyciel,
tym lepszy będzie świat i życie każdego człowieka.
Grzegorzewska¹⁶*

Obiektem zainteresowań systemu nauk pedagogicznych jest człowiek, z całym katalogiem swoich potrzeb rozwojowych, jakie ujawniają się w biegu życia, od

¹⁶ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1947, s. 21.

poczęcia do naturalnej śmierci¹⁷. Praca nauczycieli (działalność pedagogiczna) wiąże się z wielorakim wspomaganie człowieka w jego całościowym rozwoju.

Co oznacza wspomagać? Synonimy do słowa wspomagać: wspierać, podpierać, popierać, pomagać, dopomagać, firmować, dofinansowywać, sponsorować, dokładać się; dawać wsparcie, nieść/okazywać komuś pomoc, być/stać za kimś, stać przy czyimś boku, **stać u czyjegoś boku, być/stać po czyjejś stronie, służyć komuś ramieniem, udzielać komuś pomocy, przychodzić komuś z pomocą**. Wspomaganie jest procesem świadomego działania człowieka ukierunkowanego na dobro człowieka. Wszak w istocie człowiek jest bytem aksjologicznym¹⁸.

Co oznacza wspomagać poprzez działalność pedagogiczną? A w tym, co oznacza wspomagać człowieka w procesach wprowadzania w świat wartości? Wspomagać człowieka w jego dochodzeniu do pełni dojrzałości aksjologicznej. Wspomagać człowieka w procesach wprowadzania i życiu człowieka w przestrzeni aksjologicznej.

Misją pedagogiki jest wielostronne wspomaganie osoby w procesach jej świadomego działania ukierunkowanego na dobro własne i innych ludzi; dokładniej mówiąc wspomaganie w procesach dochodzenia do pełni człowieczeństwa. Wspomagać człowieka w procesach wprowadzania i życiu człowieka w przestrzeni aksjologicznej. Wspomagać człowieka w JEGO dochodzeniu do pełni człowieczeństwa; wspomagać w stawaniu się człowiekiem. Dodajmy, stawaniem się osobą, która swoją radość życia, będzie czerpać z godnego wykorzystywania osiągnięć cywilizacyjnych.

Co oznacza stwierdzenie stawanie się osobą? **Osoba? Kim jest?** Co znaczy dojrzałość osoby? Można to pojęcie analizować w ujęciu: biologicznym; psychologicznym; prawnym; pedagogicznym; innym:

- **Addytywnie;** i wówczas wyróżniamy:
 - dojrzałość emocjonalna
 - dojrzałość fizjologiczna;
 - dojrzałość morfologiczna;
 - dojrzałość płciowa;
 - dojrzałość szkolna;
 - dojrzałość umysłowa;

¹⁷ Może mieć ono charakter działań: kreatywnych (gdy zamierza np. wywoływać, ukształtować); optymalizujących (gdy zamierza np. wzmocnić, zwiększyć); minimalizujących (gdy zamierza np. osłabić, ograniczyć); korekcyjnych (gdy zamierza np. przekształcić, zmienić).

¹⁸ Por. Furmanek W., *Człowiek w badaniach współczesnej pedagogiki zorientowanej personalistycznie*, Wyd. UR Rzeszów 2019.

- **holistycznie.** Na przykład hermeneutyka podkreśla dwa sposoby interpretacji tego pojęcia: a) dojrzały to produkt gotowy do np. spożycia, użycia; b) dojrzeć, dopatrzeć to, czego wcześniej nie spostrzegano; widzieć więcej, pełniej, szerzej;
- **systemowo;** co oznacza z uwzględnieniem wszystkich podsystemów i ich komponentów: ogólnych (kulturowych, ideowych, społecznych); lokalnych (tradycji); rodzinnych, itd.

Egzystencjalne korzenie humanistycznego myślenia o człowieku wiążą się z uznaniem jej za jednostkę wolną, mniej lub bardziej odpowiedzialną za swoje postępowania. Świadome działania osób dorosłych, zmierzające do umożliwienia człowiekowi rozwoju w kierunku jaki on wybiera, nazywamy **wspomaganiem człowieka w jego rozwoju, ku pełni dojrzałości.**

Co znaczy **dojrzałość osoby** inaczej **dorosłość**? Oznacza osiągnięcie oczekiwanych poziomów rozwoju wszystkich sfer osoby: biotyczności, psychiczności i duchowości. Wyraża się ona w postępowaniach w życiu osobowym i wspólnotowym.

Przykładowo: dojrzałość umysłowa to umiejętność koncentrowania się na wykonywanych czynnościach i oznacza także jedną z niezbędnych cech aby być np. rodzicem, pracownikiem.

Dojrzałość umysłowa – uzewnętrznia się w kierowaniu się w życiu rozsądkiem, mądrością, rozumem i poczuciem odpowiedzialności. Pokazuje to, że człowiek nie mówi, nie robi i nie myśli tego, co nie trzeba. Osoba dojrzała umysłowo posiada swobodną umiejętność odpowiadania za swoje słowa, czyny, postępy i zachowania. Dojrzały człowiek jest osobą roztrofną, rozważną i odpowiedzialną za swoje życie i zdrowie.

Proces dochodzenia do tak rozumianej dojrzałości obejmuje; rozpoznawanie, diagnozowanie, wybór kierunku działania i jego programowanie, realizację – a po tym ocenę efektów i optymalizowanie kolejnej fazy działań. Tak rozumiany rozwój osobowy pozwala, osobie stanąć ponad rzeczami, ponad samą sobą, tak i na tyle by potrafiła ona zapanować nad sama sobą i sytuacją w jakiej podejmuje swoją aktywność. Pozwala to na przekraczania barier swego życia (transgresję) i wiązania go z dążeniami do osiągnięcia wyższej jego jedności, korzystniejszego dobrostanu.

Inaczej dojrzałość postrzegają przedstawiciele psychologii pozytywnej. Wskazuje oni, że człowiek dąży do osobistego szczęścia, do takiego sensownego przekształcania jakości świata, na tyle aby zapewnić sobie warunki do dalszego rozwoju.

- **1. Wspieranie** naturalnego rozwoju przez tworzenie optymalnego środowiska wychowawczego; co wymaga odwoływania się do podstawowych prawidłowości rozwoju człowieka. Działania mają charakter działań kreatywnych (gdy zamierza np. wywoływać, ukształtować).
- **2. Planowanie i korygowanie**, co wymaga diagnozowania poziomu rozwoju, identyfikacji deficytów i urazów. Działania mają charakter działań optymalizujących (gdy zamierza np. wzmocnić, zwiększyć).
- **3. Kształtowanie, rozwijanie psychiki człowieka** przez wywoływanie i utrwalanie pożądanych zmian w systemie czynności, zachowań i postępowań. Konieczne staje się tutaj odwołanie do wartości. Często działania mają charakter działań korekcyjnych (gdy zamierza np. przekształcić, zmienić).
- **4. Zapobieganie zagrożeniom** na podstawie znajomości zjawisk negatywnych i ich wpływu na człowieka; działania oparte być powinny na prawidłowościach dotyczących funkcjonowania zagrożeń. Działania mają charakter działań minimalizujących (gdy zamierza np. osłabić, ograniczyć).

9. Szkoła formą realizacji misji pedagogiki

Zasadnicza zmiana, która musi zajść w kształceniu nauczycieli wynika z faktu, że podstawowym ich zadaniem będzie odtąd kształcenie osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi rzeczywistego świata
Raport UNESCO: Uczyć się, aby być

Podstawową funkcją szkoły przez wieki jej istnienia było świadczenie usług na rzecz układów dla niej zewnętrznych, ze względu na które była uruchamiana jako instytucja. Przez wieki szkoła była miejscem zdobywania wiadomości. W zasadzie praca w szkole była prosta – przekazywanie wiadomości przez tych, którzy przez jakiś czas je zdobywali, zanim przyszedli do szkoły jako nauczający.

Nauczanie było jednocześnie wychowaniem – głównie przez dyscyplinę, ale także przez wdrażanie wartości przy okazji realizacji poszczególnych przedmiotów szkolnych (dziedzin edukacji). Do szkoły chodził każdy, bądź prawie każdy. Szkołę każdy zna, choć nie zawsze ją lubił. Jak pisze S. Dylak – „przecież każdy do szkoły chodził... i leży mu na sercu wychowanie młodych pokoleń, i ma własne marzenia w tym względzie...”¹⁹.

¹⁹ *Jaka szkoła była i jaka już nie będzie*, red. S. Dylak, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1130&Itemid=8.

Cechy szkoły w konexji do cech modeli społeczeństwa

Cecha podstawowa	Spółczenstwo przedprzemyslowe	Spółczenstwo przemyslowe	Spółczenstwo informacyjne
Język	Łacina i greka	Języki narodowe	Angielski
Uczniowie	Dzieci elity	Młodzi ludzie	Każdy
Wiek uczniów	6–20 lat	6–16 lat	W każdym wieku
Kto płaci za naukę	Rodzice	Podatnik	Uczeń
Organizator	Kościół	Państwo	Korporacje
Miejsce nauki	Siedziby wiedzy	Miasta	Wszędzie
Czas nauki	Wzajemnie ustalony	Ustalony	Kiedykolwiek
System ekonomiczny	Gospodarka tradycyjna	Taylorizm	Neoliberalizm
Źródło programów nauczania	Nauczyciel	Państwo	Potrzeby ucznia

Źródło: J. Tiffin, Ł. Rajasingham, *In serach of the virtual class. Education In an information society*. London 1995.

Cechy modelu	Model tradycyjny	Model informacyjny
Teoria	Behawioryzm (nagrody i kary, stopnie szkolne)	Psychologia poznawcza i humanistyczna (wewnętrzne samozadowolenie)
Metoda	Podręcznik, wykład	Wspólny projekt badawczy
Umiejętności	Zapamiętywanie, prezentowanie problemu, sprawozdanie	Komunikowanie, negocjowanie sposobów rozwiązania problemów, prezentowanie alternatywnych rozwiązań
Rola Ucznia	Przyswajanie wiedzy	Uczeń jako badacz, sprawozdawca, syntetyzator
Rola Nauczyciela	Ekspert	Nauczyciel jako uczeń
Władza/ Autorytet	Nauczyciel	Nauczyciel/uczeń
Ocena	Nauczyciel	Nauczyciel uczeń
Środowisko Ucznia Się	Współzawodnictwo, recytacja, ocena myślenia uczniów przez nauczyciela	Współpraca, spolegliwość grupowa, uprawianie myślenia wyższego rzędu

Teleologia edukacji płaszczyzną wartościowania szkoły

W powyższym kontekście odczytujemy myśl B. Suchodolskiego: rzeczą najważniejszą w wychowaniu jest kształtować ludzi tak, aby: umieli oni żyć w warunkach współczesnej cywilizacji, potrafili podołać zadaniom, które im stawia, korzystali z możliwości kulturalnego rozwoju, którego im dostarcza; wiedzieli, ku czemu i jak dążyć, z jakich źródeł czerpać radość życia (Suchodolski, 1990).

Podstawą wartościowania szkoły, jako całości, jest zawsze odniesienie zjawisk rzeczywistych występujących w życiu szkoły do obrazu planowanego, określonego w postulowanych funkcjach teleologicznych. Ów planowany obraz szkoły to ideowy jej model wyprowadzony z filozofii wychowania (antropologii) i językowo zapisany w modelu człowieka.

W tym właśnie sensie teleologia, jako dział refleksji nad celami edukacji, staje się działem pedagogiki szczególnie ważnym, w okresie jej wewnętrznych przemian. W niej poszukiwać powinniśmy systemu kryteriów wartościowania rzeczywistych osiągnięć konkretnej szkoły. A źródłem i fundamentem dla teleologii jest **filozofia edukacji**. Z pedagogicznego punktu widzenia problem wiąże się z **modelowaniem sylwetki tzw. wykształconego człowieka**²⁰.

Kanon wykształcenia ogólnego, (ale także adekwatnie do niego, kanon wykształcenia zawodowego) jest pewnym wzorcem edukacji wyznaczającym przebieg procesów kształcenia ogólnego²¹. Jego interpretacja zależna jest od tego, jak będziemy ujmować rozumienie stosunków społecznych, politycznych czy wartości etycznych w danym modelu życia społecznego. A jego treść zależy w dużym stopniu od tego, jak ujmujemy **powinności edukacji wobec człowieka i ludzkości wynikające z wyzwań cywilizacyjnych**. Aktualnie stosunki społeczne wyznaczane są przez cechy dwóch dominujących modeli społecznych: modernistycznego i postmodernistycznego.

- **Modernistyczny model społeczny** wywodzi się z ideałów Oświecenia, podkreśla znaczenie kultury, postępu, moralności i sprawiedliwości społecznej, poprawną organizację życia społecznego, demokrację przedstawicielską, wolne wybory i wolny rynek.
- **Postmodernistyczny model społeczny** głoszący prymat różnic, prawo każdej jednostki do konstruowania własnej tożsamości; stawiający na podmiotowość człowieka, różnorodność prawa i potrzeb mniejszości, tolerancję dla wszelkiej odmienności, dekonstrukcję kanonów kultury. Bliższe

²⁰ Por. B. Suchodolski, red., *Model...*, op. cit.

²¹ A. Bogaj, *Relacje między kształceniem ogólnym a zawodowym*, (w:) *Kształcenie...*, op. cit., red. S. M. Kwiatkowski; A. Bogaj, red., *Kanon wykształcenia ogólnego*, Raport tematyczny nr 4, Warszawa 1995.

jego poznanie prowadzi nas do wniosku o sensowności odrzucenia z dalszych analiz proponowanych przez postmodernizm tez. Szczególnie tych, które głoszą antyhumanizm, depersonalizację koncepcji człowieka, etnocentryzm, aksjologiczny relatywizm, epistemologiczny subiektywizm²².

Na ile wymagania owych modeli społecznych powinny być odzwierciedlane w filozofii edukacji, w teleologii a przez to w konstruowaniu kanonu wykształcenia obywateli?

Szkoła okresu cywilizacji industrialnej depozytariuszem wiedzy

Szkoła nastawiona była od wieków – i tak jest niestety nadal – na **przekazywanie wiedzy**. Była *skarbnicą wiedzy, gdyż w przeszłości* informacja i wiedza była cennym i trudno dostępnym dobrem. **Dawniej było – szkoła miała niemalże monopol na wiedzę**. Taki model, który został ukształtowany w XIX wieku i coraz bardziej rozmija się z rzeczywistymi potrzebami współczesnego człowieka i społeczeństwa.

Tak rozumiana funkcja szkoły znajdowała pełne uzasadnienie w cywilizacji przemysłowej, szczególnie w jej wstępnych fazach rozwoju, gdy tempo zmian w zasobach i strukturze wiedzy było wolne, jej funkcje w życiu zawodowym były inne niż obecnie. Twórca systemu masowej produkcji przemysłowej, Henry Ford, pisał, że w jego fabrykach samochodów 96% zatrudnionych ludzi musiało umieć tyle, ile potrzeba by powiesić poprawnie płaszcz na wieszaku²³.

W takiej rzeczywistości szkoła była podstawową instytucją społeczną przekazującą wiedzę, a nauczyciel był jej **depozytariuszem**. Na tej podstawie pracujący w niej nauczyciel budował swój autorytet pedagogiczny i całą strategię swoich działań. Wówczas zadaniem dobrej szkoły i nauczyciela było doprowadzić do sytuacji, w której uczniowie byli w stanie zapamiętać dużą ilość wiadomości.

Wiedza w szkole przyszłej

Społeczeństwo informacyjne jest społeczeństwem, którego fundamentem aksjologicznym jest system informacji i wiedzy oraz kompetencje do ich wykorzystywania w tworzeniu nowej wiedzy. Obecnie **operatywność stosowania wiedzy staje się podstawową kompetencją uczących się**.

Wiedza pełni w życiu człowieka w społeczeństwie informacyjnym inne funkcje niż miała to miejsce wcześniej. Jest **tworzywem**, służącym do

²² Por. S. Kowalczyk, *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004, s. 114; B. Kostrubiec, *Obrazy postmodernizmu*, Lublin 2004.

²³ Henry Ford – twórca motoryzacji dla każdego; http://www.flota.com.pl/we_flocie/3400/henry-ford-tworca-motoryzacji-dla-kazdego.html.

uzyskiwania nowych wyników ludzkiej pracy, utworów cyfrowych i świadczenia tzw. usług cyfrowych. Dzięki aktywności intelektualnej człowieka powstaje nowa wiedza, jest więc ona **wynikiem** pracy. Trzecią funkcją jest to, iż to właśnie wiedza pozwala człowiekowi formułować reguły sensownego działania. Pełni także rolę swoistego **narzędzia** w działalności człowieka.

Zmienione funkcje wiedzy wymuszają konieczność zmian w stosowanej dydaktyce

Z omawianymi problemami wiąże się kolejne. Oto pierwszy z nich. Wiedza już obecnie jest towarem. Jak każdy towar ma swoją cenę, która zależy od jej wartości. *Dobra wiedza* kosztuje więc więcej. Pytaniem jest, które rodzaje wiedzy, jaką wiedzę można nazwać dobrą lub złą. **Kompetencje wartościowania wiedzy**, jej filtrowania, segregacji czy sortowania stają się kompetencjami ważnymi cywilizacyjnie. I przed wspomaganie ich rozwoju szkoła przyszłości się nie uchroni.

Drugi problem ma inny charakter. Ciągłe w oszałamiającym tempie **narasta ilość wiedzy**. Mówimy już o nadmiarowości informacji. W tej sytuacji żyjemy w smogu informacyjnym. Kompetencje radzenia sobie w takich sytuacjach **nadmiarowości informacji** nie należą do łatwych.

Trzecia grupa problemów z narastającą ilością informacji wiąże się z **przeciążeniem informacyjnym człowieka**. Jak każde przeciążenie rodzi zagrożenia dla życia i zdrowia. Ciągłe życie w stresie informacyjnym prowadzi do **zaburzeń w funkcjonowaniu człowieka**. Zaś wielorakość form prezentacji informacji wymusza konieczność dynamicznego rozwoju procesów poznawczych, które umożliwiają i warunkują efektywność procesów uczenia się. Wśród wielorakich wyzwań zwróćmy uwagę także na konieczność włączenia do systemu pedagogicznego szkoły polskiej postulatów wynikających z **wymagań edukacji ustawicznej**.

Uczyć się, uczyć i jeszcze raz uczyć – to idea ważna dla nowej szkoły przyszłości. Tymczasem obserwujemy rosnącą niechęć młodych ludzi do uczenia się. Ale także rosną liczby tych, którzy nie tylko nie chcą się uczyć ale i nie chcą pracować (warstwa NEET). Jak należy już dziś redefiniować pojęcie uczenia się? Europejskie Ramy Kwalifikacji określają zakresy niezbędnych kompetencji dla każdego okresu życia człowieka.

Zauważyć jednak tutaj należy, iż owe kompetencje nie muszą być wyłącznymi zadaniami szkoły. Człowiek może je opanować w systemach edukacji pozaszkolnej lub poprzez samokształcenie. Wśród wielorakich wyzwań zwróćmy uwagę także na konieczność włączenia do systemu pedagogicznego szkoły polskiej wymagań edukacji ustawicznej.

Szkoła a technologie informacyjne

Wszechobecność technologii informacyjno-komunikacyjnych nie omija polskiego systemu edukacji²⁴. Wiąże się to z koniecznością wyposażenia systemu edukacji w odpowiedni sprzęt i oprogramowanie. Wymusza dokształcanie i doskonalenie nauczycieli w zakresie kompetencji w użytkowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych. Czas pandemii wymusił konieczność dostosowania stylu pracy nauczycieli do nowej rzeczywistości. Zmienił się społeczny ogląd na całą edukację.

Polska edukacja w czasie i po pandemii²⁵

- Edukacji zdalnej towarzyszy problem „znikania uczniów i uczennic z systemu”.
- Edukacja zdalna wpływa na kondycję psychiczną dzieci, w tym szczególnie dzieci najmłodszych.
- Nauczyciele i nauczycielki rzadko uzyskują wsparcie psychologiczne.
- Pandemia pogłębiła zgłaszane już wcześniej przez wiele środowisk problemy z nierealistyczną, nadmiernie rozbudowaną i zbyt szczegółową podstawą programową.
- Dla wielu uczniów i uczennic w klasach 1–3 edukacja zdalna oznacza po prostu brak systematycznej nauki i utrudnioną socjalizację.
- Edukacja zdalna, nie tylko zresztą w Polsce, prowadzi do pogłębiania się nierówności.
- Kompetencje cyfrowe uczniów często nie odpowiadają potrzebom skutecznej zdalnej edukacji.
- Pandemia pokazała problemy z przywództwem na szczeblu centralnym oraz brakiem zaufania do dyrektorów, szkół i nauczycieli²⁶.

²⁴ W. Furmanek, *Nowoczesne technologie dla edukacji. Zarys problematyki*, (w:) *Edukacja i człowiek w czasach nowych technologii. Szanse, nadzieje i zagrożenia*, red. Wojciech Ratajek (rozdział w monografii), Wyd. Humanistyczne, Seria Edukacja XXI wieku. Centrum Inicjatyw Edukacyjnych, 2018.

²⁵ A. Czetwertyńska, *Polska edukacja w czasie i po pandemii. Problemy, zaniechania i pytania do władz*, [w:] <https://centrumcyfrowe.pl/czytelnia/polska-edukacja-w-czasie-i-po-pandemii-problemy-zaniechania-i-pytania-do-wladz/>.

²⁶ *Centrum Cyfrowe, Edukacja zdalna w czasie pandemii cz. I, cz. II*, [w:] <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>; także <https://centrumcyfrowe.pl/spoled/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-2-edycja/>.

10. Praca nauczyciela. Cechy konstytutywne

*Wychowanie jest służbą,
którą człowiek pełni wobec człowieka*

M. Gogacz

Praca nauczycieli należy do prac usługowych, ma charakter **służebny** (Petlak, 2008, s. 177). Według *Słownika języka polskiego* i innych opracowań leksykograficznych pojęcie służba ma bardzo bogatą treść²⁷.

W znaczeniu czynnościowym służba jest to:

- praca na rzecz jakiejś wspólnoty, wykonywana z poświęceniem;
- praca w urzędzie państwowym, instytucji użyteczności publicznej oraz obowiązki wypełniane w określonych godzinach pracy w niektórych instytucjach *wachta; służba; dyżur; misja*.

W znaczeniu przedmiotowym to wszelkie instytucje użyteczności publicznej lub wojsko; oraz pracownicy tej instytucji; instytucja powołana do wykonywania pewnej czynności na rzecz społeczeństwa; służba to także praca, a w zasadzie dyżur w takiej instytucji, dzięki której możemy mówić o działalności tych instytucji. Mówimy więc o służbach specjalnych; służbach mundurowych; służbach porządkowych; służbie wojskowej, służbie zdrowia.

W znaczeniu podmiotowym:

- służba to **osoby wynajęte do służenia** lub zobowiązane do tego (np. z racji pochodzenia); służenie komuś; ale to także działanie dla jakiejś idei;
- **wykonywanie pracy służącego** w czyimś domu, gospodarstwie itp. zawsze za wynagrodzeniem; osoby wykonujące takie prace»; godziny pracy, okres sprawowania jakichś obowiązków w niektórych instytucjach;
- służący, ale także: *służąca, sługa, służka, ordynans*, ale także: *pomoc domowa podręczna, posługacz, posługaczka, pacholek* to pracownik (zwykle fizyczny), który pracuje (a bardzo często także mieszka) w domu (zwykle majątnego) pracodawcy.

Służący tym się odróżniają od niewolników i chłopów pańszczyźnianych, że otrzymują za swoją pracę i usługi zapłatę (i inne profity wymagane przez prawo pracy). Zwykle mogą także wypowiedzieć (lub porzucić) swoją pracę w dowolnym momencie (w niektórych krajach ze względu na lokalne warunki socjalno-ekonomiczne może być to problematyczne). Służących zalicza się do służby domowej.

²⁷ *Słownik języka polskiego pod redakcją W. Doroszewskiego*; <http://doroszewski.pwn.pl/haslo/s%C5%82u%C5%BC>.

W zależności od specyfiki pracy, którą się zajmuje można wyróżnić m.in. następujących służących (w dawnych czasach podział ten był bardzo bogaty)²⁸:

- obsługą domu: np. *kamerdyner lokaj, hajduk; gosposia pokojówka; opiekun, opiekunka; klucznik, odźwierny; kucharz, pomoc kuchenna; pracznica, sprzątacznica*;
- obsługą otoczenia domu i gospodarstwa: *ogrodnik; koniuszy; kawalkator (ujeżdżacz koni)*;
- osoby zajmujące się dziećmi: *niania; guwernantka; mamka*.

W pedagogice pracy mało miejsca poświęcamy tej właściwości pracy nauczycieli. A tymczasem, począwszy od *służby zdrowia*, przez *służbę wojskową, graniczną, celną, służbę dyplomatyczną* i inne formy pracy służebnej zasługują na szersze zainteresowanie badaczy. Tym bardziej, że właśnie w tych formach pracy zawodowej uwidaczniają się bardzo wyraziście zjawiska aksjologiczne i etyczne ludzkiej pracy.

Mówimy, iż aktualnie mamy do czynienia z **nową pracą nauczycieli**²⁹. Jakich nauczycieli ma polska szkoła? Jakich nauczycieli potrzebuje polska szkoła przyszłości, szkoła ukierunkowana na wyzwania cywilizacyjne? Obecnie, na skutek rozpowszechniania się technologii informacyjnych oraz procesów globalizacyjnych, utrzymanie wysokiego poziomu profesjonalizmu przez nauczycieli różnego typu szkół tylko przez kilka lat po skończeniu studiów, stało się problemem palącym. Tym bardziej iż doświadczamy wyraźnie brak myślenia o opracowaniu i wdrożeniu w polskim systemie oświaty racjonalnego i zgodnego z wyzwaniami cywilizacyjnymi systemu selekcji do zawodu, systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli.

Praca nauczyciela jest siłą etyczną

„Przecież w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować ładny i wygodny dom; inżynier, który przebił tunele, pobudował drogi i mosty – mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza; zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałby na pewno, że jest złym człowiekiem. A już nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością. Nauczyciel taki może tego lub innego czasem nauczyć rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie uczniowi obcym, w życiu

²⁸ Tutaj dotykamy jednej grupy problematyki ewolucji zawodów (śmierć zawodów).

²⁹ Por. W. Furmanek, *Nowa praca człowieka w cywilizacji informacyjnej. Zarys problematyki*. (w:) „Edukacja ustawiczna Dorosłych”, nr 4(87)2014, ss. 202; E. Sałata red. *Kompetencje zawodowe nauczycieli. Rozwój zawodowy nauczycieli*, Radom 2014.

jego żadnego wpływu nie odegra. Dlaczegoż tak jest? Co stanowi istotę nauczyciela, co sprawia, że ktoś jest nauczycielem „z urodzenia”, z powołania?”³⁰.

Nauczyciel moim zdaniem, jest od lat niezmiennie taki sam, kochający ludzi, etyczny, profesjonalny, otwarty, przyjazny, krótko rzecz ujmując: powinna to być osoba mająca powołanie do tego zawodu, dobry człowiek, jak pisał blisko sto lat temu J.W. Dawid (Dawid, 1927, s. 11).

Sądzę, że jest to istotą nauczycielskiego powołania, które można za J.W. Dawidem określić jako „miłość dusz ludzkich”. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy nowy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie jego własnego osobistego życia (Dawid, 1927).

11. Zakończenie

Ostatni rok szkolny 2020/2021 jest szczególnym, z uwagi na konsekwencje rozprzestrzeniającej się pandemii. Można powiedzieć, że był to rok „próby ogniowej” sprawności funkcjonowania systemu oświaty, ale także rok próby dla pracujących nauczycieli. Czas pandemii to wielkie wyzwanie dla całego środowiska edukacyjnego, które musiało błyskawicznie dostosować się do nowych warunków pracy. Sytuacja okazała się wielowymiarowo trudna. Czy polska szkoła po kwarantannie będzie bardziej nowoczesna? Czy zbliży się w swoich rozwiązaniach do cech „dobrej szkoły”?³¹

To wielowymiarowe pytanie dotyczy wszystkich podsystemów: uczniów, nauczycieli i rodziców; dotyczy infrastruktury techniczno-informatycznej; dotyczy problematyki dydaktyk szczegółowych i zmian w nawykach i formach pracy szkół.

Pandemia okazała się testem nie tylko empatii, człowieczeństwa i zwykłej ludzkiej życzliwości, ale też jest papierkiem lakmusowym kompetencji cyfrowych nauczycieli, uczniów i stopnia przygotowania szkół do kryzysowych

³⁰ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1927, s. 7. Cyt. za: Z. Kwiasowski, *Nauczyciel wobec wyzwań współczesnej szkoły*, (w:) <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1536/01--Nauczyciel-wobec-wyzwan-Kwiasowski.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

³¹ W. Furmanek, *Dobra szkoła rozwinięta cywilizacyjnie* [w:] *TECHNIKA – INFORMATYKA – EDUKACJA*, t. V, red. W. Walat, Rzeszów 2006, s. 13–26; tegoż: *Pytania o dobrą szkołę* [w:] *Edukacja jutra, XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Tom 1. Pod red. T. Koszczyca, J.J. Jonkisz i S. Toczek-Werner, Wrocław 2007, s. 275–281.

sytuacji. Nauczyciele znaleźli się w bardzo nietypowej sytuacji i w ekstremalnie krótkim czasie musieli zmienić nawyki pracy.

Praca szkoły w czasie epidemii była związana z przesunięciem ciężaru zarządzania szkołą na dyrektora, który był zmuszony na bieżąco reagować na zagrożenia z możliwością ingerencji nie tylko w przydział godzin, sposób ich realizacji, ale także delegowanie podległych nauczycieli od zadań dydaktycznych do opiekuńczo-wychowawczych. Organizowaniem form realizacji przez nauczycieli zajęć w ramach obowiązującego ich tygodniowego obowiązkowego pensum oraz godzin ponadwymiarowych. Zmiana ta stała się konieczna w związku z ustaleniem dla szkół różnych systemów pracy, które będą wdrażane w zależności od rozwoju sytuacji epidemicznej.

Zajęcia realizowane z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (nauczanie zdalne) nauczyciel realizuje w ramach obowiązującego go tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzonych bezpośrednio z uczniami albo na ich rzecz, a w przypadku godzin zajęć realizowanych powyżej tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych – w ramach godzin ponadwymiarowych.

W systemie edukacji zdalnej należy uwzględnić wprowadzania tzw. „innego sposobu realizacji zajęć”. W poszczególnych szkołach na skutek rozwoju sytuacji epidemicznej może powstać specyficzna sytuacja i na przykład część uczniów a nawet całych klas może wypaść z normalnego toku pracy (objęcie kwarantanną), co będzie skutkowało koniecznością ustalenia tzw. **hybrydowego systemu pracy**, gdzie część zajęć realizowana będzie stacjonarnie a część zdalnie.

Nie wszyscy nauczyciele pracowali dotąd z wykorzystaniem nowych technologii, nie zawsze mają też odpowiedni, bezpieczny sprzęt komputerowy i adekwatne do potrzeb oprogramowanie. Potrzeba też czasu, aby uzupełnić swoje niedostatecznie wysokie **kompetencje cyfrowe i przekonstruować metodykę pracy** na odpowiednią do zdalnej formy nauczania. Szkoły dopiero wdrażają bezpieczne rozwiązania chmurowe, które pomogą w prowadzeniu zdalnych lekcji.

Metodyka nauczania zdalnego jest zupełnie inna od utrwalonych dotychczasowych sposobów pracy. Jej odmienność dostrzegamy także w odniesieniu do różnych dziedzin edukacji i przedmiotów nauczania.

Sytuacja pandemii sprawiła, że wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych stało się faktem. Ogromna większość nauczycieli wykorzystuje możliwości jakie dają nowoczesne technologie. Okazuje się, iż można rozmawiać z uczniami poprzez wideokonferencje, komunikować się z nimi za pomocą różnych platform edukacyjnych; można wprowadzić na lekcji różne

aktywności od filmów począwszy a skończywszy na wspólnej pracy wszystkich uczniów nad jednym dokumentem zamieszczonym w chmurze; można w taki sposób prowadzić lekcje, że są one atrakcyjne, że uczeń się nie nudzi.

Sytuacja w jakiej się teraz znalazła edukacja pokazuje, że nie ma znaczenia czy lekcja odbywa się w normalnych warunkach w klasie, czy prowadzimy ją łącząc się z uczniami przez Internet, jesteśmy w stanie sobie świetnie radzić w każdych warunkach³².

Nie zawsze jednak poprawnie diagnozuje się zagrożenia jakie są generowane przez te wymuszone zmiany. Przykładowo, **eksperti z zakresu zdrowia psychicznego uczniów** alarmują, że dzieci zgłaszających znaczne obniżenie nastroju, stany lękowe i myśli samobójcze jest znacząco więcej niż przed pandemią. 36 proc. badanych nauczycieli wskazało uzależnienie od telefonu/tabletu/Internetu jako najpoważniejszy problem swoich uczniów i uczennic, a 47 proc. jako najczęściej wśród nich występujący. Konieczność spędzania większości dnia przy komputerze lub innym urządzeniu umożliwiającym odbywanie nauki zdalnej przyczynia się do pogłębienia problemu z uzależnieniem dzieci i młodzieży od nowych technologii³³.

Zasygnalizowane tutaj problemy wyraziści ilustrują tezę o tym, że praca nauczycieli współcześnie realizowana jest nową pracą. I do niej należy przystosować systemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

STRESZCZENIE: Edukacja jest sprawą człowieka w świecie. Przemiany cywilizacji wymuszają zmiany w pracy. Zmiana pracy generuje zjawiska społeczeństwa informacyjnego. Generuje to wyzwania dla edukacji i pracy nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: Edukacja, przemiany cywilizacyjne, praca nauczycieli, nowa szkoła

SUMMARY: Education is a human affair in the world. The changes of civilization necessitate changes in work. Changing jobs generates information society phenomena. This creates challenges for the education and work of teachers.

KEYWORDS: Education, civilization changes, teachers' work, a new school

³² <https://szkolawchmurze.pl/blog/edukacja-w-czasie-pandemii/>

³³ A. Czetwertyńska, *Polska edukacja w czasie i po pandemii. Problemy, zaniechania i pytania do władz* [w:] <https://centrumcyfrowe.pl/czytelnia/polska-edukacja-w-czasie-i-po-pandemii-problemy-zaniechania-i-pytania-do-wladz/>.

Bibliografia

- Banach C., Rajkiewicz A., *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 1.
- Bartnik C., *Personalizm*. Lublin, 2000.
- Bereźnicka M., *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*, Kraków 2010.
- Bogaj A., *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998.
- Bogaj A., *Kanon wykształcenia ogólnego – ciągłość i zmiana*, (w:) Bogaj A., red., *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa 1997.
- Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Piwowarski R., *Wskaźniki edukacyjne – Polska 2000*, IBE Warszawa 2001.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M, Szymański M.J., red. *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa 1997.
- Bogaj A., red., *Kanon wykształcenia ogólnego*, Raport tematyczny nr 4, Warszawa 1995.
- Bogaj A., *Relacje między kształceniem ogólnym a zawodowym*, (w:) Kwiatkowski, red., *Kształcenie zawodowe. Rynek pracy, pracodawcy*. Warszawa 2000.
- Bogaj A., *System edukacji w Polsce na tle porównawczym*, (w:) *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa 1997.
- Bogaj A., *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*, (w:) Redakcja naukowa: A. Bogaj, S. Kwiatkowski, *Szkoła a rynek pracy* Warszawa 2006.
- Bogaj A. [i in.], *Edukacja w procesie przemian społecznych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1998.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1927.
- Denek K., *Ku lepszemu edukacji*, (w:) *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko Pilipczuk, Szczecin 2005.
- Edwards C.H., *Dyscyplina i kierowanie klasą*, Warszawa 2006.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, Rzeszów 2013.
- Furmanek W., *Człowiek w badaniach współczesnej pedagogiki zorientowanej personalistycznie*. Wyd. UR Rzeszów 2019.
- Furmanek W., *Nowa praca człowieka w cywilizacji informacyjnej. Zarys problematyki*, (w:) „Szkoła – Zawód – Praca”, 2014, Numer 7/8.
- Furmanek W., *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie*. Rzeszów 1995.
- Furmanek W., *Dobra szkoła rozwinięta cywilizacyjnie*, (w:) *TECHNIKA – INFORMATYKA – EDUKACJA*, t. V, red. W. Walat, Rzeszów 2006, s. 13–26;
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Rzeszów 2013.
- Furmanek W., *Inteligentna szkoła [w:] Problemy dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, red. E. Sałata, Radom 2009, s. 287–291.

- Furmanek W., *Nowa praca człowieka w cywilizacji informacyjnej. Zarys problematyki*, (w:) „Edukacja ustawiczna Dorosłych”, nr 4(87)2014, ss. 202.
- Furmanek W., *Model człowieka odniesieniem do opisu przedmiotu badań pedagogiki wartości*, (w:) *Wartości w pedagogice. Uczenie się*, pod redakcją naukową W. Furmanka i A. Długosz, Wyd. UR Rzeszów 2018.
- Furmanek, *Osoba podstawą antropologiczną humanistycznej pedagogiki pracy*, (w:) *Personalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje*, red. Adam Solak i Justyna Bluszcz, ISBN 978-83-64953-73-6, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa, 2017.
- Furmanek W., *Człowiek jest osobą, stając się i staje się będąc nią* [w:] „Wychowanie. Socjalizacja. Edukacja”, red. M. Chrost i K. Jakubiak, Wyd. Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018, s. 101–124.
- Gałdowa A., *Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej*, „Przegląd Psychologiczny” 1990, nr XXXIII/1.
- Granat W., *U podstaw humanizmu chrześcijańskiego*, Poznań 1976.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1947.
- Guilbert J., *Zarys pedagogiki medycznej*, Warszawa 1983.
- Harbatski A., *Antropologia pedagogiczna i (między)kulturowa jako samodzielna dziedzina stworzona przez Konstantego Uszyńskiego*, „EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA”, 1(8)/2018.
- Henry Ford – twórca motoryzacji dla każdego http://www.flota.com.pl/we_flocie/3400/henry-ford-tworca-motoryzacji-dla-kazdego.html.
- http://forum.gazeta.pl/forum/w,33,85945325,85945325,Kiedys_nauczyciele_mieli_jeszcze_gorzej_.html
- Jaka szkoła była i jaka już nie będzie*, red. S.Dylak http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1130&Itemid=8.
- Kostrubiec B., *Obrazy postmodernizmu*, Lublin 2004.
- Kowalczyk S., *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004.
- Kupisiewicz Cz., *Kanon wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1995.
- Kwiatkowski Z., *Nauczyciel wobec wyzwań współczesnej szkoły*, (w:) <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1536/01>.
- Kwiatkowski S.M., *Cele i treści kształcenia w szkołach zasadniczych*, (w:) *Zmiany na rynku pracy a kształcenie zawodowe*, red. E. Drogosz-Zabłocka, Warszawa 1996.
- Kwiatkowski S.M., Symela K., *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Praktyka*, Warszawa 2001.

- Kwiatkowski, red., *Kształcenie zawodowe. Rynek pracy, pracodawcy*. Warszawa 2000.
- Lewandowska-Kidoń T., *Nauczyciel wobec wyzwań współczesnej szkoły*, [w:] *Nauczyciel – zawód – powołanie – pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin 2009.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995.
- Maryniarczyk A., *Filozoficzne „obrazy” człowieka a psychologia*, „Człowiek w Kulturze”, nr 6–7/1995, s. 77–99.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002.
- Panek A., *Zajęcia pozalekcyjne w reformowanej szkole*, Kraków 2002.
- Petlak E., *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*, Warszawa 2008.
- Popielski K., *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*. Lublin 2008.
- Rzęsikowski S., *Czego potrzeba naszej oświacie?*, (w:) *Ku lepszej szkole*, red. S. Rzęsikowski, Kraków 2001.
- Salij J., *Trzy antropologie i trzy pedagogiki*, [w:] https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TD/wybierajmy_zycie/3pedagogiki.
- Sałata E. red., *Kompetencje zawodowe nauczycieli*. Rozwój zawodowy nauczycieli, Radom 2014.
- Słownik języka polskiego pod redakcją W. Doroszewskiego* <http://doroszewski.pwn.pl/haslo/s%C5%82u%C5%BC>
- Straś-Romanowska M., *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław 1997.
- Strategia rozwoju edukacji narodowej na lata 2001–2006*, Warszawa, 16.10. 2001 r.
- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Suchodolski B., red., *Model wykształconego Polaka*, Wrocław 1980.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- Szewczyk W., *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. Tarnów, 2000.
- Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość i przyszłości*, Część III. *Integralność wartości z edukacją w perspektywie XXI wieku*. Pod red. B. Zawadzkiej, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, Kielce 2008
- Sztompka P., *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa 2000.
- Tofler A., *Trzecia fala*. Warszawa 1997.
- Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, redakcja naukowa J. Skibska i J. Wojciechowska, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków 2016.
- Żukowska Z., Żukowski R., red., *Wychowanie przez sport*, Warszawa 2003.

Наталія Авшенюк

ORCID ID: 0000-0003-1012-005X

ЯК ЗАБЕЗПЕЧИТИ ЯКІСНУ ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ: СЕКРЕТИ ІНСТИТУЦІЙНОЇ АКРЕДИТАЦІЇ БРИТАНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

JAK ZAPEWNIĆ JAKOŚĆ SZKOLENIA NAUCZYCIELI: TAJEMNICE
INSTYTUCJONALNEJ AKREDYTACJI UNIWERSYTETÓW BRYTYJSKICH

HOW TO ENSURE QUALITY TEACHER TRAINING: SECRETS
OF INSTITUTIONAL ACCREDITATION OF BRITISH UNIVERSITIES

1. Постановка проблеми

У спільному документі ЮНЕСКО та МОП щодо підготовки педагогічного персоналу, наголошується, що якість професійної кваліфікації вчителя є важливим чинником успішних досягнень учнів, і хоча цей феномен по-різному визначається багатьма експертами, все ж залишається головною проблемою для всіх, хто причетний до організації педагогічної освіти й підготовки вчителів. Якісно підготовлені вчителі – це результат упровадження якісних освітніх програм, освітньої політики та практики її реалізації (UNESCO/ILO, 2010, р. 20).

Наші багаторічні дослідження забезпечення якості вищої педагогічної освіти у Великій Британії, переконують, що організаційні й функціональні зміни, які здійснювались з кінця ХХ ст. – й дотепер урядом Великої Британії в освітній системі, включаючи шкільну й педагогічну галузі, спрямовуються на досягнення більш високих якісних показників її діяльності. У результаті змін в організації та управлінні педагогічна освіта

стала високо централізованою й регульованою галуззю. Здійснені реформи передали управління педагогічною освітою під міністерський контроль, включаючи повний контроль над базовою (університетською) підготовкою (initial teacher training – ІТТ). Розвиток педагогічної освіти стає нерозривно пов'язаний з національним рухом до підвищення стандартів та якості шкільної освіти. Головною метою державної політики проголошується організація зв'язків та механізмів підзвітності всіх складових частин системи. У контексті стандартоорієнтованих реформ британської освітньої системи вимоги та ставлення до вчителя кардинально змінились: його підготовка, діяльність і професійний розвиток починають розглядатися як частина проблеми якості освіти. Конкуренція, ринкові підходи та залучення приватного сектора визначаються чинниками, що сприяють підвищенню якості підготовки вчителів та досягненню цілей їхнього професійного розвитку. Програми базової підготовки вчителів інспектуються і постійно вдосконалюються, а результати перевірок публікуються у таблицях суспільного рейтингу (Авшенюк, 2005).

2. Аналіз останніх досліджень

Аналіз автентичних документів із проблеми дослідження засвідчив, що провідним механізмом забезпечення якості педагогічної освіти в країні дослідження, є акредитація освітніх закладів і програм. У глосарії ЮНЕСКО «Забезпечення якості та акредитація: глосарій базових термінів і понять» термін «акредитація» визначається як «процес, за допомогою якого (не)/ урядова або приватна інституція оцінює якість надання освітніх послуг ЗВО в цілому або в межах конкретної освітньої програми з метою формального визнання її відповідності заздалегідь визначеним мінімальним критеріям або стандартам (UNESCO, 2007). Результатом цього процесу є, як правило, присвоєння на підставі позитивного чи негативного рішення певного статусу, визнання/не визнання, а іноді й надання ліцензії на здійснення діяльності з обмеженим терміном дії. Акредитація може передбачати первинне і періодичне самооцінювання, а також зовнішню оцінку експертами по галузі. Процес акредитації, як правило, реалізується у три етапи:

1) перший етап: самооцінювання, що може здійснюватися адміністрацією закладу вищої освіти, його керівництвом, викладачами закладу або групою забезпечення освітньої програми, в результаті якого складається звіт щодо відповідності освітнього процесу стандартам та критеріям, визначеним акредитаційною організацією;

2) другий етап: ознайомчий візит (виїзд експертної групи) групи експертів, які обрані акредитаційною організацією. Експертна група переглядає надані у звіті самооцінювання докази, відвідує приміщення закладу вищої освіти, а також проводить інтерв'ювання академічного й адміністративного персоналу закладу, в результаті чого готує оцінювальний звіт, що містить рекомендації для прийняття рішення акредитаційною організацією;

3) третій етап: вивчення Комісією акредитаційної організації фактів, доказів і рекомендацій щодо якості освітнього процесу та/або освітньої програми; підготовка остаточного рішення про результати акредитації; ознайомлення закладу освіти та інших установ за необхідності з рішенням акредитаційної організації (UNESCO, 2007).

Як показало вивчення, урядові й незалежні професійні інституції, виконуючи різні функції й обов'язки в галузі професійної підготовки і діяльності вчителів, спрямовують свої зусилля, передусім, на поліпшення якості педагогічної освіти шляхом встановлення стандартних вимог та узгоджених заходів контролю для забезпечення їх виконання. Основним механізмом управління якістю освіти в цілому та педагогічної зокрема, в усьому світі визнано акредитацію освітніх закладів (інституційна) або програм/курікулумів (програмна), за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів. У широкому сенсі ключова категорія нашого дослідження «інституційна акредитація» потрактовується вченими як: «процес, що передбачає аналіз інституційних процедур щодо забезпечення якості освіти, а також оцінювання умов і заходів щодо досягнення заявлених цілей» (Deu, 2011); «акредитація освітньої установи, включаючи всі її освітні програми, сайти та способи надання освітніх послуг, що спрямовані на забезпечення якості освітніх програм закладу» (UNESCO, 2007). Натомість, «програмна акредитація / спеціалізована акредитація» – це офіційна експертиза, що здійснюється уповноваженою інституцією/агентством з метою встановлення відповідності підготовки за цією програмою визначеним агентством вимогам (CHEA, 2020); акредитація окремої освітньої програми, шляхом визначення дотримання встановлених спеціальною акредитаційною організацією стандартних вимог до освітньої програми та змісту навчального курсу (UNESCO, 2007).

Наголосимо, що у різних країнах, як і в різних галузях вищої освіти, і, навіть, у різних агентствах забезпечення якості використовуються різні визначення поняття «акредитація», а відтак і різне розуміння цілей та завдань цього процесу. Водночас, у більшості випадків сутність програмної

акредитації полягає у підтвердженні того, що обсяг, рівень і якість освіти за певною програмою відповідає мінімальним вимогам освітніх стандартів, що визначають обсяг, зміст і рівень навчання та встановлюють показники (критерії) акредитації, які застосовуються у кожному конкретному агентстві, у кожній країні. Отже, будь-який тип акредитації базується на стандартах і є нормативною й організаційною основою освітнього простору (міжнародного, національного, регіонального).

Мета дослідження. У зв'язку із зазначеним, мета нашого наукового пошуку – з'ясування сутнісних характеристик і особливостей реалізації інституційної акредитації закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів у Великій Британії. Варто також підкреслити, що ці проблемні питання ми плануємо розкрити за допомогою порівняльно-педагогічного дослідження теоретичних і практичних підходів до забезпечення якості педагогічної освіти у Великій Британії, яка вже понад двадцять років системно здійснює реформування педагогічної освіти.

3. Виклад основного матеріалу

У Великій Британії інституційна акредитація здійснюється центральним урядом країни, зокрема Департаментом освіти (Department for Education) з метою встановлення адміністративного контролю над цілями і результатами діяльності закладів освіти різних типів (університетів, педагогічних коледжів, шкільних консорціумів підготовки вчителів з центром у школі тощо), які надають освітні послуги в галузі професійної підготовки вчителів. На думку А. Сбруєвої, це передбачає встановлення відповідальності закладів освіти за виконання законів, норм, правил і регулювань, які становлять легітимну основу їх діяльності, а також систематичного звітування перед вищими адміністративними інстанціями за результати своєї діяльності згідно із визначеною системою показників (Сбруєва, 2004; 210).

Усі провайдери освітніх послуг, що забезпечують базову педагогічну освіту і післядипломну педагогічну освіту (INSET) у Великій Британії повинні бути акредитовані Держсекретарем з освіти, відповідно до «Положення про освіту (Кваліфікація шкільних вчителів)» від 2003 року (S.I. 2003/1662) зі змінами (Department, 2019). Наявність акредитації, отриманої від Департаменту освіти, є необхідною умовою функціонування закладу педагогічної освіти у Великій Британії. Адже лише акредитований заклад отримує державне фінансування на підготовку майбутніх учителів, обсяги якого визначаються відповідно до кількості набраних

абітурієнтів, яка, у свою чергу, також регламентується цією урядовою організацією. Це положення вперше було зафіксоване в Законі «Про освіту» (1994 р.), в якому акредитований заклад педагогічної освіти визначено як «...акредитований заклад, що здійснює професійну підготовку педагогів за різними курікулами, які відповідають вимогам Міністерства освіти і кваліфікацій» (Her Majesty's, 1994).

Вивчення інструктивних документів, в яких розкрито особливості процедури інституційної акредитації, засвідчило, що заклад освіти, який має намір здійснювати професійну підготовку вчителів повинен у своїй пропозиції (Proposals), насамперед, продемонструвати представникам Департаменту освіти, чи відповідають його фінансові, людські й інші потужності встановленим Державним секретарем критеріям до базової педагогічної освіти та вимогам до оцінювання якості професійної підготовки вчителів, що розроблені Офісом стандартизації освіти, навчання та підготовки дітей (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills – OfSTED). Перед початком акредитації передбачається, що новий заклад освіти здійснить вивчення попиту та пропозиції на місцевому й регіональному ринках освітніх послуг та врахує його у плануванні своєї діяльності (Department, 2019).

За акредитацію закладів педагогічної освіти відповідають Акредитаційний комітет (Accreditation Committee) та Група оцінювання якості (Quality Assessment Team), що входять до складу Департаменту освіти. Саме співробітники цих підрозділів вивчають й оцінюють відповідність розроблених закладами пропозицій професійної підготовки вчителів державним вимогам, які б гарантували високу якість педагогічної освіти і отримання випускниками статусу кваліфікованого вчителя (Foster, 2019).

Успішне проходження акредитаційної процедури залежить від повноти викладу пропозицій щодо реалізації професійної підготовки майбутніх учителів. Заклади освіти мають детально описати кожен пункт плану-пропозиції, щоб переконати Акредитаційний комітет у своїй спроможності здійснювати професійно-освітню діяльність згідно з державними вимогами. Критеріями оцінювання таких пропозицій є вимоги, зазначені у розробленому Департаментом освіти документі «Механізм акредитації базової підготовки вчителів» (Department, 2019).

Проаналізуємо цей документ детальніше. Він охоплює чотири розділи, зокрема: вступу, опису акредитаційної процедури, опису критеріїв бізнес-пропозиції та опису критеріїв освітнього процесу. Опис акредитаційної процедури передбачає розклад, в якому визначено часові межі

(останній термін) виконання кожного етапу акредитаційної процедури для забезпечення закладами освіти своєчасного проходження акредитації. У табл. 1. розміщено розклад, спланований у такий спосіб, щоб надати можливість освітній інституції ретельно підготуватися і вчасно завершити всі етапи акредитації.

Таблиця 1. Розклад акредитації провайдера педагогічної освіти у Великій Британії

Етапи акредитації	Термін виконання
1. Збори робочої групи щодо складання проекту плану професійної підготовки	кінець листопада
2. Проект плану професійної підготовки необхідно надіслати не пізніше	31 березня
3. Департамент освіти розглядає проект і дозволяє працівникам закладу завершити роботу над планом	до 30 квітня
4. Департамент освіти проводить семінари для робочих груп, які розробляють плани	травень
5. План необхідно подати на розгляд Департаменту освіти не пізніше	31 липня
6. Акредитаційний візит співробітників Департаменту освіти	вересень
7. Засідання Акредитаційного комітету Департаменту освіти щодо розгляду результатів акредитаційної процедури	а) на початку жовтня; б) на початку листопада
8. Департамент освіти повідомляє про результати акредитації	до кінця грудня
9. Департамент розробляє цілі та завдання підготовки і визначає обсяги фінансування	до кінця лютого

Як бачимо, від подачі на розгляд проекту плану підготовки вчителів і до початку її здійснення, зазвичай, проходить щонайменше 18 місяців. Наприклад, заклади освіти, що подали проект у березні, можуть розпочати роботу, за умови акредитації, лише у вересні наступного року. У цьому розділі також наголошується на вимогах до характеру і якості усіх документів, що подаються на розгляд Департаменту освіти, а саме: на електронну пошту подаються лише оригінали пронумерованих і ретельно відредагованих документів нових потенційних, а не діючих, провайдерів професійної підготовки вчителів, які засвідчують відповідність установленим критеріям у порядку їх наведення в тексті з використанням сучасної термінології; документи не мають містити додатків, окрім тих, що передбачені вимогами.

Обсяг третього розділу «Бізнес пропозиція» відповідно до вимог має бути не більше 3.000 слів і містити структуровану інформацію за такими пунктами:

1. Чітка аргументація на користь прагнення закладу отримати акредитацію задля здійснення освітніх послуг з базової підготовки вчителів. Тут слід розкрити: візію та місію закладу; переконливий план зростання пропозиції освітніх послуг (з акцентом на перші три роки діяльності); свідчення попиту на абітурієнтів, відповідно до існуючих пропозицій у районі, де розташований заклад; докази на користь набору абітурієнтів за предметними галузями, в яких існує дефіцит учителів на ринку праці; аналіз попиту та поточної конкуренції у базовій підготовці вчителів визначеної предметної галузі з урахуванням досліджень ринку освітніх послуг; докази того, як запропоновані вами освітні послуги сприятимуть задоволенню потреб шкіл, зокрема вчителями дефіцитних спеціальностей; розгляд фінансової спроможності забезпечення освітніх послуг щодо кількості студентів, партнерів, персоналу та інших витрат.

2. Прогнозована кількість студентів в розрізі галузей освіти, предметних спеціальностей, джерел фінансування тощо.

3. Назва, адреса, рейтинг Офісу стандартизації освіти та тип організацій, що беруть участь в освітньому партнерстві з підготовки вчителів, зокрема ЗВО. Опис повинен містити: інформацію про попередній досвід кожного партнера з базової підготовки вчителів в межах запропонованого партнерства та аргументацію на користь їх запрошення; статистику набору та утримання студентів на будь-яких попередніх курсах підготовки; докази, що підтверджують якість надання послуг з підготовки вчителів та здатність партнерства забезпечувати високоякісні послуги протягом тривалого часу.

4. Назва та тип закладу, що підлягає акредитуванню, передбачуваний рік початку надання освітніх послуг.

У розділі «Основні критерії» усі вимоги розподілено за шістьма напрямками, які складають відповідно шість пунктів цього документа:

- Зарахування і відбір студентів.
- Партнерство.
- Програми і дисципліни.
- Оцінювання студентів.
- Забезпечення якості.
- Управління фінансами.

У першому пункті, зазначається, що заклади, здійснюючи набір абітурієнтів мають знати, чи володіють останні відповідними особистісними й розумовими якостями, щоб стати вчителями, і чи вони потенційно спроможні досягти вимог Стандарту кваліфікованого вчителя. Уважне вивчення документів про попередню освіту вступника є невід'ємною частиною прийому до навчального закладу. Отже у цьому розділі вказано на необхідні документи, що підтверджували б академічні й особистісні досягнення майбутнього студента. Так, рівень знань абітурієнтів з математики, англійської мови і природничих наук має відповідати рівню «С» Сертифіката про загальну середню освіту (GCSE). Вступники на післядипломне відділення педагогічних закладів повинні мати ступінь бакалавра чи магістра у певній галузі наук або відповідну професійну кваліфікацію.

Здійснюючи набір абітурієнтів, університети Великої Британії враховують їхні особистісні й розумові якості, а саме: вміння налагоджувати ефективну комунікацію з учнями і вчителями; наявність почуття гумору; прагнення працювати в команді; схильність до професійно-особистісного спілкування; здатність вирішувати складні життєві та педагогічні ситуації; стійка відданість педагогічній професії; наполегливість і мотивація до професійного розвитку і саморозвитку; високий рівень функціональної грамотності. Особлива увага приділяється психічному і фізичному здоров'ю абітурієнтів, які повинні відповідати державним вимогам (An overview, 2020).

Провайдери освітніх послуг зобов'язані перевіряти інформацію про те, що абітурієнти не були засуджені, не були звільнені з учительської посади або з іншої, пов'язаною роботою з дітьми. Навчальні заклади мають детально описати, в який спосіб вони проведуть співбесіди з абітурієнтами.

Згідно з вимогами другого пункту, всі заклади, що здійснюють професійну підготовку вчителів, мають визначити загальні положення управління соціальним освітнім партнерством між закладами вищої освіти і школами в межах спільної діяльності щодо професійної підготовки вчителів. Відповідно до документа, партнерство передбачає: узгоджене планування і здійснення базової підготовки вчителів; відбір абітурієнтів; оцінювання майбутніх учителів. Акцентуємо, що останніми роками у Великій Британії партнерство у педагогічній освіті реалізується, як правило, трьома основними шляхами:

- між школами та закладами вищої освіти в межах базової (undergraduate) та післядипломної (postgraduate) програм підготовки вчителів;

– між декількома школами без залучення закладів вищої освіти в межах програми базової підготовки вчителів з центром у школі (school-centered initial teacher training);

– між школами, закладами вищої освіти і місцевими органами освіти в межах індивідуальної програми підготовки вчителів, що оснований на працевлаштуванні (employment-based route) (Foster, 2019).

Критерії третього пункту, є надзвичайно важливими, оскільки в них розкриваються особливості розроблення освітніх програм і змісту навчальних дисциплін. Відповідно до них кожний заклад зобов'язаний:

1. мати чітку структуру та зміст професійної підготовки, щоб уможливити досягнення студентами стандартів кваліфікованого вчителя;

2. гарантувати, що навчальні досягнення студентів постійно і ретельно оцінюються згідно з критеріями Стандарту кваліфікованого вчителя;

3. гарантувати, що професійна підготовка здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб кожного студента;

4. здійснювати підготовку майбутніх учителів до викладацької діяльності, відповідно до, принаймні, двох послідовних ключових рівнів шкільної освіти, до яких неодмінно має входити «базовий рівень» або до викладання у закладах середньої освіти з інклюзивною складовою.

5. гарантувати, що майбутні вчителі проходять педагогічну практику в школах у таких обсягах навантаження: 32 тижні – за 4-річними програмами підготовки вчителів; 24 тижні – за програмами післядипломної освіти для вчителів середньої школи; 18 тижнів – за програмами післядипломної освіти для вчителів початкової школи. Додатковою умовою є необхідність проходження кожним студентом-майбутнім учителем педагогічної практики щонайменше у двох школах.

У четвертому пункті викладено критерії, якими необхідно керуватися під час перевірки заходів, спрямованих на організацію неупередженого і добросовісного оцінювання навчальної діяльності студентів в освітньому процесі. Потенційний провайдер освітніх послуг відповідно до вимог, передбачених цим пунктом має детально описати процес оцінювання, модерування та реєстрації освітнього прогресу студентів відповідно до стандартів статусу кваліфікованого вчителя. Під час акредитації важлива увага приділяється вивченню інституційних процедур оскарження студентами оцінювання їх успішності. Заклад педагогічної освіти зобов'язаний розробити відповідні процедури і засвідчити їх дієвість.

Мета вимог, викладених у п'ятому пункті – гарантування забезпечення якісної професійної підготовки всіма закладами педагогічної освіти.

Процедура забезпечення якості стосується усіх аспектів надання освітніх послуг, насамперед, навчання, оцінювання та управління навчальним процесом. Забезпечення якості здійснюється через створення системи моніторингу й оцінювання процесу підготовки в цілому і навчальних досягнень студентів зокрема. На забезпечення якості помітно впливає управління освітнім процесом у закладі освіти: відбір і професійне вдосконалення викладачів, їх залучення до планування процедури внутрішнього контролю якості тощо.

У шостому пункті передбачається подання повної інформації щодо розподілу коштів, виділених Департаментом освіти на фінансування професійної підготовки педагогів. Виконуючи свою провідну функцію – фінансування педагогічної освіти – ця урядова структура впродовж перших двох років виплачує кожному закладу освіти, який здійснює підготовку вчителів, гарантовану фінансову дотацію. Зазначені кошти, зазвичай, витрачаються на проектування й організацію курсів професійної підготовки та подальшого розвитку педагогічного персоналу, а також на придбання матеріально-технічних і науково-методичних засобів навчання тощо. Зазначимо, що фінансування закладів педагогічної освіти у Великій Британії здійснюється з урахуванням кількості прийнятих на курси підготовки студентів за певною спеціальністю. Саме тому, заклад педагогічної освіти, розробляючи необхідний для акредитації план, зобов'язаний вказати кількість студентів за спеціальностями, які здобуватимуть вищу професійну освіту (Department, 2019).

4. Висновки

Отримавши акредитацію і розпочавши освітню діяльність, заклади педагогічної освіти повинні зареєструватися в Офісі стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей з метою подальшого підтвердження акредитації та проходження обов'язкової процедури оцінювання якості професійної підготовки вчителів. Як показало дослідження, ці процедури є взаємопов'язаними, оскільки наявність акредитації лише надає право педагогічному закладу здійснювати освітню діяльність. Оцінювання – спрямовується на перевірку якості освітньої діяльності закладу й передбачає присудження йому певного рівня за результатами перевірки. Розроблена Офісом стандартизації освіти система ранжування закладів педагогічної освіти дозволяє Уряду Великої Британії здійснювати цільове

диференційоване фінансування освітніх інституцій і у такий спосіб впливати на якість їх роботи (Office, 2020).

Отже, аналіз нормативно-правових документів щодо організації і проведення інституційної акредитації потенційних провайдерів освітніх послуг з підготовки вчителів у Великій Британії дав змогу обґрунтувати такі узагальнення: 1) акредитація необхідна для отримання фінансування програм професійної підготовки вчителів, а також для того, щоб мати право присвоювати випускникам закладу професійну кваліфікацію – «статус кваліфікованого вчителя»; 2) акредитація надається закладам освіти одноразово і поширюється на всі освітні програми; 3) акредитація може бути скасована/анульована, якщо буде виявлено невідповідність освітніх програм вимогам і критеріям Департаменту освіти. За таких обставин скасування акредитації поширюється на весь заклад; 4) під час акредитації Департамент освіти враховує попередній досвід шкіл-партнерів з професійної підготовки вчителів; 5) важливим є наявність інших закладів відповідного профілю в регіоні чи районі, зокрема наявність подібного закладу педагогічної освіти в радіусі 15 миль; 6) під час акредитації особлива увага приділяється аналізу кількості зарахованих абітурієнтів з метою встановлення відповідності ресурсних можливостей провайдера здійснювати освітні послуги.

АНОТАЦІЯ: Здійснено аналіз нормативно-правових документів щодо організації і проведення інституційної акредитації потенційних провайдерів освітніх послуг з підготовки вчителів у Великій Британії. З'ясовано, що: надання університетам акредитації Департаментом освіти уможливує отримання ними фінансування програм професійної підготовки вчителів, а також надає право присвоювати випускникам професійну кваліфікацію – «статус кваліфікованого вчителя»; акредитація надається університетам одноразово і довічно, вона поширюється на всі освітні програми; акредитація може бути скасована/анульована, якщо буде виявлено невідповідність освітніх програм вимогам і критеріям Департаменту освіти; акредитація визначає потенційну життєздатність програм професійної підготовки вчителів та ресурсних можливостей провайдера, що визначається, зокрема, за кількістю зарахованих абітурієнтів.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: педагогічна освіта, підготовка вчителів, вимоги до базової підготовки вчителів, інституційна акредитація, програмна акредитація, критерії акредитації, Велика Британія

ABSTRACT: The article devoted to analyse of the normative documents on the organization and conduct of institutional accreditation of potential providers of educational services for teacher training in the UK. It was found that: the accreditation of universities by the Department of Education makes it possible for them to receive funding for teacher training programs, and also gives the right to assign graduates a professional qualification – “qualified teacher status”; accreditation is granted to universities once and for life, it applies to all educational programs; accreditation may be canceled if educational programs do not meet the requirements and criteria of the Department of Education; accreditation determines the potential viability of teacher training programs and the resource capabilities of the provider, which is determined, in particular, by the number of enrolled applicants.

KEYWORDS: pedagogical education, teacher training, requirements for basic teacher training, institutional accreditation, program accreditation, accreditation criteria, Great Britain

Бібліографія

- Авшенюк Н.М. (2005). *Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Миколаївна Авшенюк, К.*: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
- Сбруєва А.А. (2004). *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)*. Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня», Видавництво «Козацький вал».
- An overview of the application process. Retrieved from: <https://getintoteaching.education.gov.uk/an-overview-of-the-application-process>
- Council for Higher Education Accreditation (2020). *About Accreditation*. CHEA (USA). Retrieved from: <https://www.chea.org/about-accreditation>
- Department for Education. (2019). *Arrangements for ITT accreditation submissions*. London: DFE.
- Dey, N. (2011). *Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in India*. Academic Research International, 1(1), 104–110.
- Her Majesty's Stationary Office. (1994). *Education Act 1994*. London: HMSO.
- Foster D. (2019). Initial teacher training in England. Briefing Paper. London: The House of Commons Library. Retrieved from: <https://commonslibrary.parliament.uk/category/social-policy/education/>
- Office for standards in Education (2002). *Framework for the Inspection of Initial Teacher Training*. London: OFSTED.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2020). *Initial teacher education inspection framework and handbook*. Manchester: OFSTED.

- UNESCO. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Papers on Higher Education (ed.) Leland Conley Barrows. Bucharest: UNESCO – CEPES.
- UNESCO/ILO. (2010). *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel: Report 2009*. Paris: UNESCO. Retrieved from: https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/WCMS_364850/lang--en/index.htm.

Sebastian Taboř

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu

ORCID ID: 0000-0002-7348-2173

ZARYS REFORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI WEDŁUG FRANTIŠKA DRTINY

OUTLINE OF TEACHER EDUCATION REFORM
ACCORDING TO FRANTIŠEK DRTINA

НАРИС РЕФОРМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ
ЗА ФРАНТИШКОМ ДРТІНОЮ

1. Wstęп

Szkielec czeskiego systemu kształcenia rozpoczął się formować już w 1850 roku, gdy uchwalono w Wiedniu *Organizację gimnazjów i szkół realnych* oraz *Ogólny program studiów* przeznaczony dla studentów/kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Ówczesna szkoła czeska, w połowie XIX wieku była podporządkowana władzy cesarskiej Austro-Węgier, a szkoła średnia funkcjonowała na wzór idei opracowanej przez Exnera i Bonitza (Veselá, 1996, s. 78). Wiele energii w kształtowanie systemu kształcenia nauczycieli włożył również Gustav Lindner, który kształcił Františka Drtinę, któremu poświęcone jest to opracowanie.

Po zakończeniu I wojny światowej wiele państw europejskich zainteresowało się sposobem kształcenia przyszłych nauczycieli. Do tych państw należy zaliczyć Czechosłowację¹, która odzyskała niepodległość 28 października 1918 roku. Czechosłowacy stawiali wysokie wymagania przyszłej szkole,

¹ Swoje naukowe dociekania koncentrują tylko na ziemiach czeskich.

w tym nauczycielom. Uważali, że szkoła i nauczyciele powinni przyczynić się do rozwoju państwa. Jednak, aby to nastąpiło, niezbędna była reforma programów nauczania, kształcenia nauczycieli oraz opracowanie nowych podręczników. Jednym z propagatorów nowego, nowoczesnego kształcenia nauczycieli, dostosowanego do nowych wymagań cywilizacyjnych państwa, był František Drtina. Ponadto reformatorzy edukacji, w tym także omawiany Drtina myśleli, że z chwilą odzyskania niepodległości kwestia kształcenia nauczycieli zostanie szybko rozwiązana. Prace posuwały się szybko do przodu także za sprawą ówczesnego ministra szkolnictwa Gustava Habrmana, człowieka o bogatym doświadczeniu dydaktycznym, ogromnej wiedzy, słuchający rad swojego sekretarza prof. Františka Drtiny.

František Drtina w dziejach czeskiej myśli pedagogicznej jest postacią bardzo ważną. Swój bogaty dorobek naukowy poświęcił m.in. reformie oświaty, w tym reformie kształcenia nauczycieli. Jego starania koncentrowały na tym, aby na nowo zdefiniować nie tylko pedagogikę jako naukę, ale również pojęcie kształcenia nauczycielskiego. Pracę nad tymi dwiema koncepcjami zaburzył wybuch I wojny światowej. Drtina ponownie wrócił do opracowywania systemu kształcenia nauczycieli po odzyskaniu przez Czechów i Słowaków niepodległości.

Drtina uważał reformę szkolnictwa za bardzo ważne zadanie przy odbudowywaniu niepodległego państwa czechosłowackiego. Jakość funkcjonowania państwa zależała, jego zdaniem, od systemu szkolnictwa, którego trwałym elementem jest nauczyciel. Miał ogromne doświadczenie jako nauczyciel akademicki wykładający pedagogikę oraz filozofię. 14 lat pracował jako nauczyciel w szkole średniej, ucząc filologii klasycznej. Pracował także jako nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Karola w Pradze, na którym prowadził seminarium pedagogiczne. Redagował także wiele czasopism, w których publikowano prace z zakresu pedagogiki i reformy szkolnictwa czechosłowackiego. Sam Drtina opublikował mnóstwo artykułów oraz innych prac z zakresu pedagogiki i filozofii. Uczestniczył w pracach nad reformą szkolnictwa. Odbił wiele naukowych podróży do Niemiec, Francji, Anglii, Stanów Zjednoczonych, aby zapoznać się systemami edukacji tych krajów (Pešková, 1991, s. 5 i n). Wychował i wykształcił do pracy nauczyciela wielu studentów. W związku z tym przygotował i przeprowadził wiele seminariów i kursów pedagogicznych dla nauczycieli. Podnosił także kulturę pedagogiczną i filozoficzną społeczeństwa czeskiego organizując wykłady. W roku szkolnym 1904/1905 w Prostějovie Drtina przeprowadził cykl wykładów nt. „Rozwój myśli nowożytnej”, w których udział wzięło 375 osób, w Pilźnie w tym samym roku szkolnym przeprowadził cykl wykładów

nt. „*Życie i działalność Jana Amosa Komeńskiego*”, w którym udział wzięło 400 osób. W roku szkolnym 1911/1912 w wykładach otwartych zorganizowanych w Všetinie wzięło udział 733 osoby (Wiengart, 1921, s. 57–62). To dowodzi, jak bardzo Drtinie zależało na przyszłych nauczycielach, stale podnosząc ich kulturę pedagogiczną.

2. Zarys reformy kształcenia nauczycieli

W latach 1903–1913 Drtina uczestniczył w wielu zjazdach nauczycielskich, spotkaniach, na których miał okazję przedstawić swoją ideę reformy kształcenia nauczycieli. Zarys reformy kształcenia nauczycieli został przedstawiony przez Drtinę m.in. na pierwszym Zjeździe Nauczycielskim w wolnej Czechosłowacji zorganizowanym w 1920 roku. Zjazd ten został zorganizowany, ponieważ taką konieczność widział także prezydent I republiki Tomáš Garrigue Masaryk. Udział w nim wziął, oprócz wspomnianego prezydenta, także minister szkolnictwa Gustav Habrman, sekretarz ministra szkolnictwa František Drtina oraz rektor Uniwersytetu Karola w Pradze prof. Josef Zubatý. Uczestnicy zjazdu zastanawiali się wraz z Drtiną, w jaki sposób kształcić nauczycieli, aby mieli oni wpływ na poziom zdobywanego wykształcenia w szkołach różnego typu. Drtina postulował, aby kształcenie nauczycieli odbywało się na uniwersytetach, a samo kształcenie trwało 4 lata (8 semestrów). Jednak po zapoznaniu się z ustaleniami tego zjazdu może zaskakiwać fakt, że kwestia kształcenia nauczycieli nie była tak ważna, jak wychowanie do osiągnięcia umiejętności współżycia społecznego oraz wyrównywanie szans edukacyjnych. Prezydent Masaryk, który przez wiele lat pracował jako nauczyciel akademicki Uniwersytetu Wiedeńskiego oraz Uniwersytetu Karola w Pradze zajął się sprawą kształcenia biednych dzieci, wychowaniem do pracy oraz nawiązaniem w wychowaniu szkolnym do idei Jana Amosa Komeńskiego.

Wydawałoby się, że po zakończeniu zjazdu szybko przejdzie się do opracowywania schematu kształcenia nauczycieli. Ministerstwo Szkolnictwa powołało w tej kwestii specjalną komisję, której pierwszym zadaniem było zsumować ustalenia Zjazdu Nauczycielskiego, także dotyczące zawodu nauczycielskiego oraz przygotowywania kandydatów do tego zawodu. Z ustaleń ze Zjazdu wynika, że istotną kwestią jest, by przyszli nauczyciele zdobywali wiedzę z zakresu pedagogiki i filozofii, o co także zabiegał Drtina.

Drtina wspólnie z innymi wybitnymi pedagogami, w tym z ministrem szkolnictwa Habrmanem założył nowoczesną instytucję, która miała inicjować zmiany w systemie szkolnictwa czeskiego. Ta instytucja nazywała się

Československý pedagogický ústav² J. A. Komeňského i rozpoczęła swoją działalność 1 maja 1919 roku (Veselá, 2005, s. 23). Osobą, która kierowała tym instytutem był prof. Otakar Kádner, pracownik naukowy Uniwersytetu Karola w Pradze. Jednym z głównych zadań, jakie sobie ta instytucja (instytut) było gromadzenie wszelkich książek i pomocy naukowych, które przyczyniłyby się do odpowiedniego kształcenia przyszłych nauczycieli. Instytut ten miała także swoją bibliotekę oraz czytelnię, w której studenci pedagogiki mogli zapoznawać się z najnowszą literaturą pedagogiczną: czeską i europejską. Drtina zabiegał także o to, aby instytut ten także organizował seminaria, konferencje, na których przyszły i aktualnie pracujący w zawodzie nauczyciele mogli stale wzbogacać swoją wiedzę o światowy dorobek pedagogiczny.

Reforma szkolnictwa czeskiego, w tym także kształcenia nauczycieli, zaczęła się klarować już na początku XX wieku. Zdaniem Drtiny reforma edukacji ma za zadanie przede wszystkim służyć społeczeństwu a nie tylko wybranej grupie ludzi – arystokracji. Reforma ta ma odpowiadać powadze czasów, w jakich przyszło wieść egzystencję narodowi czeskiemu. Czeski reformator zauważył także, iż do stanu nauczycielskiego nie może się kwalifikować tylko duchowieństwo, które co prawda zdobyło gruntowne wykształcenie, ale jest ono „skażone pierwiastkiem ideologicznym”. Drtina podczas reformowania systemu kształcenia nauczycieli chciał, aby wytworzyła się grupa nauczycieli świeckich, także gruntownie przygotowana do wykonywania tego zawodu pod względem merytorycznym i metodycznym. Z tego względu Drtina był zwolennikiem „odkościelenia zawodu nauczycielskiego” (Drtina, 1932, s. 201). Uważał, że nauczyciel staje się urzędnikiem państwowym, który przejmuje obowiązki duchownych uczących w szkołach. Ponadto Drtina postuluje, aby zawód nauczycielski traktować z takim samym szacunkiem, jakim darzy się stan duchowny, lekarzy czy prawników. Zawód ten musi także zostać wyróżniony spośród innych m.in. poprzez wynagrodzenie, ponieważ nauczyciel pełni ważne zadanie w budowaniu nowoczesnego państwa, kształtując umysły dzieci, które w przyszłości będą wykonywać wiele istotnych zadań w państwie. Pragnął, aby znaczenie i waga pracy nauczyciela w państwie była dostrzegana przez wszystkich obywateli czeskich (Kasperová, 2018, s. 9–12).

Zdaniem Drtiny nauczyciele mogą być kształceni w ramach studiów uniwersyteckich oraz seminariów nauczycielskich, które należycie przygotowywałyby nauczycieli do pracy w szkole na różnych etapach kształcenia. Kształcenie uniwersyteckie w czeskim środowisku naukowym nigdy nie budziło wątpliwości.

² Czechosłowacki Instytut Pedagogiczny.

Jednak starania Drtiny, by kształcenie nauczycieli w zakresie seminaryjnym także nie budziło wątpliwości spełży na niczym. Czeski reformator miał świadomość, że kształcenie seminaryjne nie ma przyszłości i należy je całkowicie zlikwidować (Walasek, 2012, s. 45).

Jak wcześniej wspomniałem, prof. Drtina odbył szereg podróży do wielu miejscowości, w których przeprowadził wiele seminariów adresowanych do nauczycieli, na których starał się podnosić kulturę oraz wiedzę pedagogiczną. Drtina był jednym z pierwszych reformatorów, który wysunął projekt rozszerzenia i pogłębiania programów kształcenia nauczycieli. Reformator ten zdawał sobie sprawę z tego, że przyszły nauczyciel powinien zdobyć wykształcenie akademickie, uniwersyteckie, a edukacja seminaryjna to tylko półśrodek, który jest w stanie uzupełnić braki w tym zakresie. Jednak Drtinie zależało na tym, aby przyszły nauczyciel zdobył nie tylko odpowiednie wyższe, pedagogiczne wykształcenie, ale także wyższy poziom kultury oraz przygotowania metodycznego.

Ważnym zadaniem pracy nauczyciela ma być także przygotowywanie uczniów do wypełniania ważnych zadań obywatelskich. Nauczyciel ma nie tylko rozwinąć intelektualnie ucznia, ale także kształtować jego poczucie obowiązku wobec społeczeństwa oraz wnieść moralność na wyższy poziom. Czy nauczyciele spełniają swoje zadanie dostatecznie dobrze, będzie to widoczne, zdaniem Drtiny, w poziomie rozwoju państwa w obszarze kultury (Walasek, 2012, s. 45).

František Drtina uważał, że kształceniem nauczycieli powinny zająć się uczelnie wyższe: uniwersytety, akademie, wyższe szkoły. W 1919 roku Senat Uniwersytetu Karola w Pradze odrzucił projekt, aby w ramach tej uczelni na Wydziale Filozoficznym kształcić nauczycieli szkół narodowych. Był to dla F. Drtiny cios. Z tego też powodu w 1921 roku na prywatnej uczelni w Wyższej Szkole Studiów Pedagogicznych w Pradze powołano Wydział Pedagogiczny a rok później powołano Akademię Pedagogiczną w Brnie, na których przygotowywano przyszłych nauczycieli do pracy w szkole. Zajęcia na praskiej uczelni odbywały się w soboty i niedzielę, a czeska kolej zwolniła studentów wydziałów pedagogicznych z opłat za przejazdy na uczelnię.

Pierwszych kandydatów do zawodu nauczycielskiego zaczęto kształcić w roku akademickim 1921/1922. Na pierwszym roku zdobywali wiedzę z zakresu: wstępu do filozofii, psychologii, logiki, dydaktyki, pedagogiki eksperymentalnej, historii wychowania, etyki, biologii, higieny szkolnej oraz wychowania fizycznego. Na roku drugim (rok akademicki 1922/1923) studenci mieli zajęcia z: logiki, psychologii eksperymentalnej, pedagogiki i psychologii, historii pedagogiki, pedagogiki eksperymentalnej, dydaktyki, socjologii, wychowania

fizycznego oraz szkolnej higieny (Veselá, 2005, s. 25). Kiedy nastąpił trzeci rok studiów Drtina już nie angażował się w jego przebieg, ponieważ dosyć poważnie podpadł na zdrowiu. Zbyt intensywna praca organizacyjna, dydaktyczna oraz naukowa spowodowała, że w 1924 roku Drtina miał tak poważne problemy zdrowotne, że nie był w stanie w ogóle angażować się w jakiegokolwiek formie w pracy nad kształceniem nauczycieli.

Potrzeby państwa w zakresie nauczycieli były ogromne, gdy tymczasem tylko dwie uczelnie w całym kraju kształciły przyszłych nauczycieli. Fakty te bardzo mocno utrudniały Drtinie zrealizowanie swojej idei. Dopiero po śmierci Drtina w 1925 roku na terenie ziem czeskich powołano wiele wydziałów pedagogicznych jako filie uczelni wyższych, na których kształcono nauczycieli. Takie filie powstały w: taborze, Czeskich Budziejowicach, Pardubicach, Młada Boleslav (Kasperová, 2018, s. 13).

Drtina uważał, że kształcenie nauczycieli powinno być organizowane na wydziałach filozoficznych, a na całym terytorium Czechosłowacji kształcenie to powinno mieć jednolity program nauczania, uzależniony od etapu kształcenia oraz nauczanego przedmiotu. Nauczyciele podczas studiów powinni:

- zdobyć pogłębioną wiedzę teoretyczną w zakresie filozoficzno-pedagogicznym, z uwzględnieniem także takich dyscyplin jak: psychologia, socjologia, biologia i etyka,
- zdobyć pogłębioną wiedzę teoretyczną w zakresie metodyki nauczania oraz dydaktyki,
- zdobyć praktyczne umiejętności nauczania podczas odbywania praktyk.

Aby te postulaty mogły być spełnione, Drtina uzależniał to od bogato wyposażonych bibliotek uczelni wyższych zwłaszcza w literaturę pedagogiczną, dydaktyczną oraz pomoce dydaktyczne (Drtina, 1932, s. 63).

Drtina zabiegał także, aby kandydaci do zawodu nauczycielskiego podczas 8 semestrów, dwa z nich poświęcili na praktykę nauczycielską odbywaną w wyznaczonych szkołach ćwiczeniowych. Początkowo studenci mieli tylko hospitować zajęcia, by potem asystować nauczycielowi w wypełnianiu przez niego obowiązków, by pod koniec 2 semestru przejść do przeprowadzenia całej lekcji pod okiem doświadczonego nauczyciela. Ponadto Drtina planował, aby podczas studiów akademickich studenci zdobyli wiedzę z zakresu wiedzy o uczniu, higieny, organizacji szkolnictwa, prawa oświatowego i administracji szkolnej (Veselá, 2005, s. 83).

W ciągu 8 semestrów nauki przyszli nauczyciele mieli po 2 godziny tygodniowo poświęcać na studiowanie: filozofii, psychologii, pedagogiki, metodyki. Z tych przedmiotów studenci mieli zdawać egzaminy.

W wizji Drtina nauczyciel jawił się jako człowiek, który posiadał wszechstronną i gruntowną wiedzę o współczesnym świecie. Niezwykle ważne dla niego było to, aby ta wiedza miała także charakter użyteczny. Do pracy nauczycielskiej może ubiegać się tylko osoba, która zdobyła wykształcenie wyższe – akademickie. Osoba, która ukończyła studia pedagogiczne powinna, zdaniem czeskiego reformatora, podejść do egzaminu nauczycielskiego najdalej po dwóch latach od ukończenia studiów i podjęciu pracy nauczyciela. Wyższe wymagania stawiał nauczycielom, którzy wybrali pracę na uczelniach wyższych lub planują zostać dyrektorami placówek oświatowych. Zdaniem Drtina tacy kandydaci powinni ukończyć dodatkowe szkolenia organizowane na uniwersytetach. Po zdaniu egzaminu osoba taka może starać się o zatrudnienie na uczelni lub zostać dyrektorem. Studia te mają mieć charakter wysoce specjalistyczny, które faktycznie podnoszą kwalifikacje.

Drtina chciał także, aby na uczelniach wyższych, na wydziałach filozoficznych, ewentualnie pedagogicznych, jeżeli takie zostały utworzone, były organizowane seminaria pedagogiczne, które byłyby prowadzone przez naukowców, których dorobek oscylowałby wokół dydaktyki, metodyki nauczania, pedagogiki lub filozofii wychowania (edukacji). Dodatkowym atutem takiej osoby, kierującej seminarium powinno być doświadczenie w pracy dydaktycznej. Należy sobie uświadomić trudność spełnienia wymagań Drtina w zakresie kształcenia nauczyciela. Na terenie Czechosłowacji funkcjonowały tylko dwa uniwersytety: Uniwersytet Karola w Pradze (rok założenia 1348) oraz Uniwersytet w Brnie (rok założenia 1920, po śmierci prezydenta Tomaša Garrigue Masaryka nazwany jego imieniem). Także miejsc, gdzie można byłoby kształcić nauczycieli, było za mało. Ponadto Drtina miał także wymagania co do szkół, w których przyszli nauczyciele mieli odbywać praktyki. Uważał, że owe zajęcia praktyczne mogły odbywać się tylko w szkołach wzorowych, lecz niestety w swoich pracach nie doprecyzował, co znaczy „szkoła wzorowa”.

3. Zakończenie

Prace naukowe Františka Drtina poświęcone reformie kształcenia nauczycieli są fundamentem kształtowania się systemu edukacji w Czechach. Niestety reformator w 1924 roku poważnie zachorował a w roku następnym zmarł. Swój ideał nauczyciela nie zdążył dopracować, doprecyzować, dlatego można mówić

jedynie o zarysie idei kształcenia nauczycieli, choć w tej materii Drtina miał ogromne doświadczenie, którego nie zdążył w całości przekazać swoim następcom. Jest to przykład naukowca, który swój dorobek naukowy poświęcił filozofii i pedagogice. Tacy naukowcy jak Drtina należą do rzadkości, ponieważ potrafili nie tylko znakomicie prowadzić swoje zajęcia ze studentami, ale także ich inspirować i zachęcać do permanentnego rozwoju, czego sam był przykładem.

STRESZCZENIE: Ukazana została w zarysie reforma kształcenia nauczycieli opracowana przez wybitnego czeskiego reformatora edukacji Františka Drtiny. Miał ogromne doświadczenie edukacyjne. Odbył wiele podróży do krajów europejskich oraz USA, podczas których zdobywał wiedzę o funkcjonowaniu systemu kształcenia. Reforma nie nabrała nigdy ostatecznego kształtu.

SŁOWA KLUCZOWE: Czechosłowacja, nauczyciel, reforma edukacji, František Drtina

ABSTRACT: It outlines the reform of teacher education developed by the František Drtina Czech education reformer. He had a great educational experience. He made many trips to European countries and the USA, during which he gained knowledge about the functioning of the education system. The reform never took final shape.

KEYWORDS: Czechoslovakia, teacher, education reform, František Drtina

Bibliografia

- Kasperová D., *Československá obec učitelská – aktér a „garant” profesionalizace učitelstva*, „Historia scholastica” 2018, nr 2.
- Pešková J., *Podstavy české pedagogiky. Svazek 18: František Drtina (1861–1925)*, Praha 1991.
- Spisy Františka Drtiny, Svazek V: Univerzita a učitelstvo. Soubor statí*, [w:] F. Drtina, *Učitelské vzdělání dle návrhu Jednoty Komenského*, Praha 1932.
- Veselá Z., *Přípravné učitelské vzdělávání včetně historického aspektu pedeutologie*, „Pedagogická orientace” 1996, nr 18–19.
- Veselá Z., *Příspěvek k historii učitelského vzdělávání*, „Pedagogická orientace” 2005, nr 4.
- Walasek S., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce i Czechosłowacji na tle europejskich i amerykańskich rozwiązań organizacyjnych (lata 1918–1939). Zarys problematyki*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 3–4.
- Wiengart M., *František Drtina a vysokoškolská exstense*, [w:] J. V. Klíma (red.), *Sborník vzpomínek a prací vydaný ku počtě univertyitní prof. dra Františka Drtiny*, Praha 1921.

Людмила Дяченко

ORCID ID: 0000-0001-6897-124X

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

AKTUALNE PROBLEMY PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO PRZYSZŁYCH
NAUCZYCIELI LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W NIEMCZECH

CURRENT PROBLEMS OF SECONDARY SCHOOL
TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING IN GERMANY

1. Вступ

Стратегічними напрямами розвитку вітчизняної освіти задекларовано необхідність модернізації її структури, змісту та організації на засадах компетентнісного підходу, що переносить акценти з процесу накопичення знань, умінь і навичок в площину формування та розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях. Це, безумовно, актуалізує потребу пошуку ефективних форм і методів професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Доцільним і актуальним вважаємо звернення до німецького досвіду професійної підготовки майбутніх учителів з метою критичного осмислення й визначення перспектив використання його прогресивних ідей у системі вищої педагогічної освіти України. Федеративна Республіка Німеччина (ФРН) має багаті історичні традиції освіти та значний досвід

реформування освітньої галузі, зокрема впровадження компетентнісного підходу до підготовки педагогічних працівників.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Українськими вченими накопичено значний досвід вивчення зарубіжних систем педагогічної освіти. Інтерес науковців зосереджується на таких аспектах, як: виявлення чинників розвитку освітніх систем (А. Алексюк, Н. Бідюк, В. Жуковський, О. Локшина, М. Нікандров, Л. Пуховська, О. Рибак); теорія та методологія професійної освіти (Н. Абашкіна, С. Абдувахидов, Т. Кучай, О. Матвієнко, Е. Таршис, С. Тітович); цільові та процесуальні аспекти професійно-педагогічної підготовки вчителів у зарубіжних країнах (Н. Авшенюк, І. Задорожна, К. Корсак, М. Лещенко, О. Мілютіна, О. Овчарук, Є. Спіцин); реформування шкільної і професійної освіти (Г. Алексевиц, Т. Вакуленко, А. Василюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Кузнецова, Н. Лавриченко) та інші.

За роки незалежності нашої держави посилюється інтерес дослідників-компаративістів до вивчення системи освіти у ФРН. Різні аспекти німецької моделі підготовки педагогічних кадрів досліджували Н. Абашкіна, В. Кравець, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська та інші. Напрями освітньої політики ФРН висвітлені у працях Б. Мельниченка. Модернізацію освітньої системи в Східних землях Німеччини досліджувала С. Павлюк. Реформування системи педагогічної освіти в цій країні проаналізувала Н. Махиня. Особливості підготовки вчителів для закладів професійної освіти розкрив у своїй дисертації А. Турчин. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів проаналізувала Н. Козак. Теорію і практику підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини вивчала Л. Чулкова. Практико-орієнтовану спрямованість професійної підготовки вчителів у цій країні проаналізував С. Бобраков. Особливості системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників у ФРН розглянула Т. Вакуленко. Водночас аналіз вітчизняної наукової літератури засвідчив недостатнє висвітлення проблемних аспектів професійної підготовки вчителів у цій країні на початку ХХІ ст.

Для з'ясування ключових аспектів та актуальних проблем підготовки майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти в Німеччині важливим є опрацювання наукового доробку німецьких вчених. Зокрема такі науковці, як: М. Краул (M. Kraul), Е. Терхарт (E. Terhart), Х. Шнабель-Шюле (H. Schnabel-Schüle), Й. Шютценмайстер (J. Schützenmeister) у своїх працях

проаналізували стан та проблеми професійної педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у ФРН на початку ХХІ століття; К. Бауер (K. Bauer), Ю. Баумерт (J. Baumert), Е. Вешенфельдер (E. Weschenfelder), М. Кунтер (M. Kunter), Г. Леман (H. Lehmann), В. Ніке (W. Nieke) обґрунтували структуру професійної компетентності вчителів; Б. Вейянд (B. Weyand), А. Мак (A. Mack), Н.-Й. Рот (H.-J. Roth), Н. Хаверс (N. Havers), М. Фьоллінг-Альберс (M. Fölling-Albers), охарактеризували форми і методи психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів; Д. Аннас-Зілер (D. Annas-Sieler), Х. Брінкман (H. Brinkmann), Й. Майер (J. Maier), Е. Стіллер (E. Stiller), Ф. Фільмер (F. Filmer) розкрили особливості професійно-педагогічної практики студентів у загальноосвітніх школах ФРН.

Важливе значення має широта джерельної бази наукового дослідження, особливо німецькомовні аналітичні матеріали Конференції міністрів освіти і науки федеральних земель, законодавчі акти та нормативно-інструктивні документи федерального і регіонального значення, монографічні дослідження з проблем реформування вищої педагогічної освіти, програмно-методична і навчально-методична документація університетів, що містять систематизовану інформацію про стан професійної педагогічної підготовки в Німеччині. Здійснений на основі цих та інших матеріалів цілісний аналіз проблем професійної підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти в університетах Німеччини дозволив наповнити дослідження фактами.

3. Виклад основного матеріалу

Донедавна основним типом навчальних закладів для підготовки вчительських кадрів у Німеччині були педагогічні вищі школи. В останні десятиліття ХХ століття зафіксовано тенденцію до інтеграції педагогічних вищих шкіл у структуру університетів. Найбільш типовою формою приєднання було створення педагогічних факультетів або інститутів педагогіки як структурних складових університетів (Махія, 2009, с. 10).

Передумови і особливості інтеграції педагогічних вищих шкіл ретельно розкрито у роботах професорів Інституту педагогіки Вестфальського університету імені Вільгельма у місті Мюнстер (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія) Е. Терхарта (Terhart, 2000, с. 85–100) і Й. Шютценмайстера (Schützenmeister, 2002, с. 220–232). Зокрема Й. Шютценмайстер у монографії «Професіоналізація і полівалентність у педагогічній освіті» зазначає, що інтеграційні процеси набули найбільшого розвитку на по-

чатку 70-х років ХХ століття і мали значний вплив на розвиток систем педагогічної освіти у ФРН. Завдяки цим реформаційним перетворенням професійна підготовка майбутніх учителів була зосереджена в університетах, що надало педагогічній освіті нового статусу. Однак, як підкреслює вчений, не були враховані особливості та специфіка підготовки педагогічних кадрів (Schützenmeister, 2002, с. 235–264).

Нами з'ясовано, що під час тривалих наукових дискусій наприкінці ХХ століття серед німецьких науковців і представників педагогічної громади відбулося усвідомлення того, що підготовка вчителів має низку особливостей, які не можуть бути повною мірою враховані в умовах класичного університету. У зв'язку з цим Конференція ректорів вищих навчальних закладів своєю постановою від 15 травня 1995 року висловила критику академічної фази підготовки вчительських кадрів і звернула увагу на необхідність ретельного перегляду змісту і форм педагогічної освіти, рекомендувала заснувати центри підготовки вчителів при університетах для забезпечення взаємозв'язку теоретичної підготовки з практикою (Terhart, 2000; Schützenmeister, 2002).

Для вирішення означених проблем на федеральному і регіональному рівнях було створено спеціальні комісії для здійснення аналізу стану професійної педагогічної підготовки у ФРН. Узагальнений підсумок роботи комісій розміщено у аналітичних матеріалах збірника «Реформи практичної складової першої фази професійної підготовки вчителів» від 2013 р., підготовлених «Асоціацією донорів розвитку науки в Німеччині» (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft) – зареєстрованої організації, яка забезпечує фінансову підтримку та реалізацію наукових досліджень актуальних питань розвитку науки і суспільства. Зокрема, у пункті 2.2 «Початок хвилі реформ на межі тисячоліть» окреслено результати роботи експертної комісії Конференції міністрів освіти і культури на чолі з Е. Терхартом (2000), Наукової Ради (Wissenschaftsrat, 2001), спільної комісії експертів федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія (2006), які засвідчили наявність таких проблем у процесі підготовки вчителів в університеті: недостатня професійна спрямованість; брак зв'язків між наукою і практикою; недостатня увага до вивчення методики викладання предмету; відсутність взаємодії між фазами університетської підготовки, стажуванням та подальшим професійним розвитком учителів; недостатня увага до ролі особистісного зростання майбутніх учителів (Offenberg, Walke, 2013, с. 14–16).

При детальному вивченні аналітичних звітів вищезгаданих груп експертів, нами було виявлено ряд положень, що мають значення у контексті теми дослідження. Зокрема, на 287-му пленарному засіданні Конференції міністрів освіти і культури від 21–22 жовтня 1999 р. було представлено висновки за результатами роботи експертної комісії на чолі з Е. Терхартом (1999), у яких означено такі перспективні напрями розвитку педагогічної освіти у ФРН:

- підготовка вчителів в університеті повинна бути професійно спрямованою, орієнтованою на набуття студентами необхідних спеціально-предметних, предметно-дидактичних і професійно-педагогічних компетентностей;
- забезпечення змістової і структурної єдності у педагогічній освіті, що означає реінтеграцію стажування в університетський курс підготовки вчителів і налагодження взаємодії університетів з регіональними інститутами, що контролюють проходження практики в школі;
- налагодження зв'язку «теорія – практика» через утворення центрів підготовки учителів на базі університетів для забезпечення взаємодії зі школами;
- залучення студентів до дослідницької діяльності та науково-дослідних проектів на базі школи;
- забезпечення тематичного взаємозв'язку між стажуванням майбутніх учителів у школі та семінарами на базі центрів шкільної практичної підготовки;
- забезпечення спеціальної підготовки фахівців-педагогів, які супроводжуватимуть майбутніх учителів під час практики та стажування в школі.

Результати досліджень з проблем підготовки учителів опублікувала також Наукова Рада (Wissenschaftsrat) – найважливіша науково-аналітична установа, що здійснює наукове обґрунтування і розроблення рекомендацій з розвитку змісту і структури вищої освіти та консультує Федеральний уряд і уряди земель з питань розвитку науки і наукових досліджень. У «Рекомендаціях до майбутньої структури підготовки учителів» від 16 листопада 2001 р. експерти Наукової Ради підкреслюють, що підготовка учителів в університетах повинна здійснюватись на міждисциплінарній основі за такими блоками: спеціально-предметний, предметно-дидактичний, науки про освіту, практика в школі (Wissenschaftsrat, 2001, с. 11–13).

Зазначимо, що результатом реформаційних перетворень педагогічної освіти ФРН на початку ХХІ ст. стало утвердження саме такої структури підготовки майбутніх учителів, а рекомендації Наукової ради стали основою формування змісту професійної педагогічної освіти, де особливого значення набув блок «Науки про освіту». Цей блок відображає зміст психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах Німеччини. Його основною функцією є забезпечення педагогічної професіоналізації і сприяння формуванню педагогічної ідентичності. Фундаментальна задача блоку «Науки про освіту» полягає у розвитку рефлексивної компетентності, під якою розуміється не лише здатність інтеріоризувати теоретико-методологічні знання, а й прагнення постійно розвивати їх і перевіряти на практиці – у відповідних ситуаціях з відповідними партнерами по взаємодії (2001, с. 12).

Наукова Рада у своїх рекомендаціях особливо наголошує на тому, що під час навчання в університеті практика у школі має бути обов'язковою. Вона має на меті надати можливість студентові – майбутньому вчителеві спостерігати за навчальним процесом з метою встановлення взаємозв'язків між навчанням і вихованням та має бути обов'язковою умовою для складання першого державного екзамену (2001, с. 14).

Нами з'ясовано, що дослідження особливостей підготовки учителів було також проведене спільною комісією експертів федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, котру очолив Ю. Баумерт (Baumert u. a., 2007), науковий співробітник Інституту досліджень у галузі освіти імені Макса Планка (Берлін), та до складу якої увійшли представники земельних міністерств і професори 12-ти університетів. Цією комісією було окреслено ряд проблемних питань змісту та організації підготовки вчителів, які потребують негайного вирішення, зокрема:

- розподіл змісту підготовки вчителів на велику кількість дисциплін значно скорочує час на вивчення найважливіших для вчителя педагогіки і педагогічної психології;
- потреба у формуванні основного курікулуму за всіма тематичними блоками підготовки учителів, а особливо за блоком «Науки про освіту»;
- необхідність інтеграції шкільної практики в університетську підготовку;
- раціональний розподіл навантаження за предметами між програмами підготовки вчителів освітніх ступенів бакалавра і магістра;

- розробка та запровадження для подальшої апробації моделі полівалентності у підготовці вчителів освітнього ступеню «Бакалавр» з метою забезпечення мобільності фахівців на ринку праці, що закріплено Болонською декларацією (Baumert u. a., 2007, с. 3–5].

Як експериментальний варіант, членами спільної комісії федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, була запропонована для апробації модель полівалентності у підготовці вчителів, яка виявилася протилежною звичній моделі професіоналізації. Згідно з новою моделлю студент – майбутній учитель не повинен вивчати педагогічні дисципліни паралельно з науковими предметами; навпаки – після вивчення будь-якого предмета і здобуття ступеня бакалавра, він може продовжити вивчення педагогічних наук з метою здобуття ступеня магістра і професії вчителя. Якщо в традиційній німецькій моделі педагогічної освіти основною метою навчання визначається професіоналізація, то в цьому альтернативному варіанті мова йде про полівалентності. Полівалентність забезпечує можливість професійного використання предметно-наукової основи як фундаменту для подальшої підготовки вчителів і безпосередньо для початку професійної діяльності в економіці чи управлінні. Якщо особа, яка здобула ступінь бакалавра за моделлю полівалентності, захоче стати вчителем, вона має продовжити навчання. За один або два роки магістерської програми підготовки студент здобуває науково-методичну кваліфікацію, що дозволяє йому стати вчителем після стажування в школі (Baumert u. a., 2007, с. 36–38).

Дискусії щодо переваг і недоліків моделі полівалентності у підготовці вчителів тривають і нині. Ми дотримуємось такої точки зору, що прийнятними можуть бути обидва варіанти – як модель професіоналізації, так і модель полівалентності у підготовці майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл. За будь-якої моделі важливою умовою успішного оволодіння професією вчителя вважаємо свідому і послідовну спрямованість студентів на майбутню сферу професійної педагогічної діяльності, раціональну інтеграцію теорії і практики під час навчання в університеті з метою підготовки кваліфікованих фахівців-педагогів, здатних планувати, організувати й аналізувати процеси навчання і виховання.

Результати роботи вищезгаданої спільної комісії експертів федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія на чолі з Ю. Баумертом не залишились непоміченими. Зокрема у спільній доповіді від 10 грудня 2013 р. про стан розвитку і якість підготовки учителів С. Льорман (2013), міністра освіти, і С. Шульце (2013), міністра інновацій, науки і досліджень

федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, визначено ключові напрями реформування системи професійної педагогічної освіти, де задекларовано, що підготовка учителів повинна бути:

- профільною (відповідати певному типові підготовки учителів, відповідно до типу школи);
- професіоналізованою (визначити для вчителів усіх типів підготовки однакову тривалість навчання; здійснювати професійну підготовку учителів на основі компетентнісного підходу, керуючись стандартами, визначеними Конференцією міністрів освіти і культури);
- практико орієнтованою (забезпечити введення нових практичних елементів в університетську підготовку, актуалізувати питання придатності до вчительської професії до початку навчання в університеті);
- неперервною (відповідати визначеному курікулуму, здійснюватися неперервно) (Löhrmann, Schulze, 2013, с. 5–6).

Результатом реформаційних перетворень педагогічної освіти у ФРН на початку ХХІ ст. стало оновлення структури професійної підготовки майбутніх учителів та утвердження трифазову модель професійної педагогічної освіти, що включає професійну підготовку майбутніх учителів в університеті, під час стажування та подальшу освіту, яка передбачає підвищення кваліфікації і здобуття нової спеціалізації.

Профілізація підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл тісно пов'язана з особливостями німецької системи середньої освіти, зокрема їхня спеціалізація залежить головним чином від типу школи, в якій майбутній учитель здійснюватиме свою педагогічну діяльність, а саме: 1) основна (початкова) школа (1–4 класи); 2) головна (5–9 класи) і реальна школа (5–10 класи), яка забезпечують здобуття учнями базової середньої освіти освіти першого ступеня. Після завершення навчання в одній з цих шкіл випускник має змогу здобувати професію у закладах дуальної системи професійної освіти або у професійних школах.; 3) професійна школа (5–10 класи) і гімназія (5–12 класи, у деяких землях до 13 класу), які гарантують здобуття повної середньої освіти другого ступеня забезпечують. Звернемо увагу, що лише після завершення гімназії випускник має право вступати до університету на обрану спеціальність; 4) спеціальна школа (1–13 класи), де здійснюється навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Кожен з перерахованих начальних закладів має певні

програмні вимога щодо обсягів предметного навантаження (Hasselhorn, 2014, с. 12).

Відповідно до означених рівнів середньої освіти підготовка педагогічних кадрів для кожного з типів шкіл має певні відмінності переважно за обсягами спеціально-предметної і предметно-дидактичної підготовки. Отже, навчання майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл здійснюється за такими типами спеціалізації, основні вимоги до яких закріплені у відповідних Рамкових угодах Конференції міністрів освіти і культури: 1) учитель основної школи та закладів дошкільної освіти; 2) учитель початкової школи і всіх або одного типу середньої школи першого ступеня; 3) учитель усіх або одного типу середньої школи першого ступеня; 4) учитель середньої школи другого ступеня (загальноосвітні предмети) або учитель гімназії; 5) учитель середньої школи другого ступеня (предмети професійного спрямування) або учитель гімназії; 6) учитель спеціальної школи (спеціальна педагогіка). З одного боку така чітка профілізація дає змогу майбутньому вчителю чітко визначитися з типом школи, у якій він буде проходити стажування після закінчення навчання в університеті, а з іншого – обмежує його здатність змінити тип школи як місце роботи.

Головною метою підготовки вчителів у Німеччині є формування їхнього професіоналізму, що проявляється у розвиткові професійних компетентностей. Це положення зафіксовано у відповідних нормативно-правових документах. Наприклад, у законі про підготовку вчителів у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія (параграф 2) вказано, що професійна підготовка і подальша освіти вчителів загальноосвітніх шкіл, включаючи початковий етап самостійної професійної діяльності, спрямовані на розвиток професійних компетентностей, необхідних для ефективного виконання завдань навчання, виховання, оцінювання, діагностики, консультування, розвитку школи, та розширення необхідних наукових знань і творчих умінь відповідно до предмету викладання з одночасним розвитком здатності до індивідуального супроводу учнів та взаємодії у гетерогенних групах (Gerdes, Annas-Sieler, 2013, с. 308).

З використанням такого формулювання у законах про підготовку учителів інших федеральних земель закріплена спрямованість системи педагогічної освіти на розвиток професійних компетентностей майбутнього фахівця-педагога, підготовка якого здійснюється на основі стандартів, затверджених Конференцією міністрів освіти і культури (Bremisches Lehrerausbildungsgesetz, 2006; Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz,

2012; Hessischen Lehrerbildungsgesetzes, 2011; Lehrkräftebildungsgesetz im Land Berlin, 2014).

Виявлено, що в основу системи професійної підготовки майбутніх учителів у Німеччині покладено стандарти підготовки за блоком «Науки про освіту» (від 16 грудня 2004 р. зі змінами від 12 червня 2014 р.) (Kultusministerkonferenz, 2004, 2014), сформульовані з огляду компетентностей. На основі цих стандартів відбувається подальша розробка курікулуму підготовки вчителів регіональними і місцевими органами, університетами. У цих стандартах визначено ключові принципи структуривання змісту підготовки вчителів у закладах вищої освіти Німеччини: модульності, міждисциплінарності, рефлексивності.

Позитивне значення вищезгаданих стандартів для підвищення якості підготовки учителів загальноосвітніх шкіл підкреслили у своїх працях такі науковці: Ю. Олькерс (Oelkers, 2003), Е. Терхарт (Therhart, 2005), Е. Кліме (Klieme, 2006) та ін. Водночас затверджені стандарти отримали ряд критичних зауважень. Критику щодо їх теоретичного обґрунтування та структурної єдності висловив В. Герцог (Herzog, 2005), професор Цюріхського університету (2005, с. 253). На коректність їх формулювання звернула увагу С. Рех (Reh, 2002), співробітниця Німецького інституту міжнародних досліджень у галузі освіти (Франкфурт на Майні). Дослідниця зауважила, що затверджені стандарти не відображають наукову основу професійної педагогічної діяльності (2002, с. 259).

Проблемними залишаються питання укладання навчальних планів за принципом міждисциплінарності. Відзначимо, що блок «Науки про освіту» передбачає створення міждисциплінарного курсу для роз'яснення процесів освіти і виховання, охарактеризування основ функціонування освітніх систем, розкриття їхніх внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків тощо (Kultusministerkonferenz, 2014, с. 2). Але нині в Німеччині укладання змісту навчальних планів університети здійснюють за двома напрямками, зокрема: за предметним принципом – через визначення переліку дисциплін та за принципом міждисциплінарності, що передбачає проведення занять на основі синтезу знань з різних галузей науки і практики та розгляд явищ і процесів шкільного, позашкільного життя з точки зору різних наук у їхній нерозривній єдності.

Тому закономірно, що у ряді публікацій німецькі професори – викладачі закладів вищої педагогічної освіти – Х. Кіпер (H. Kiper) (Ольденбург, Нижня Саксонія), Р. Арнольд (R. Arnold) (Кайзерслаутерн, Північний Рейн-Вестфалія), Ф. Ладентхін (V. Ladenthin) (Бонн, Північний Рейн-Вестфалія)

порушують дискусійні питання про те, які дисципліни входять до блоку «Науки про освіту» (педагогіка, психологія, соціологія, політологія, філософія), у яких співвідношеннях здійснюється розподіл контактних годин для їх викладання тощо (Arnold, 2005; Kiper, 2009; Ladenthin, 2009).

Це також актуалізує потребу пошуку ефективних форм і методів психолого-педагогічної підготовки. Німецькі науковці Е. Терхарт (2000), З. Бльомеке (2002), Й. Шютценмайстер (2003) зазначають, що із впровадженням компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів змінюється роль лекцій у освітньому процесі. Їхній зміст стає методологічною основою і орієнтиром для подальшої роботи студентів. Відповідно перевага надається роботі під час семінарів, де відбувається конкретизація і деталізація означених у змісті лекцій питань. Це вимагає від студента попередньої самостійної підготовки. Зокрема, З. Бльомеке розглядає варіант заміни лекцій на розширені семінари (Blömeke, 2002, с. 140).

Аналізуючи роль лекцій і семінарів як основних форм організації навчання студентів, професор Й. Шютценмайстер зазначає, що під час лекцій майбутні учителі залишаються переважно у пасивній позиції, відповідно розвиток професійних компетентностей та рефлексивних здібностей мало підтримується. Серед можливих форм організації підготовки майбутніх учителів в університеті Й. Шютценмайстер виділяє кооперативне навчання, називаючи його соціальною формою навчання, використання якої допомагає тренувати здібності до співпраці і кооперації. Професор підкреслює, що така форма організації підготовки вимагає застосування інтерактивних методів навчання, коли кожен член групи відповідає не тільки за власний навчальний процес, а й допомагає іншим, що забезпечує створення продуктивної дослідницької атмосфери (Schützenmeister, 2002, с. 54).

Відповідно до земельних законів про підготовку учителів навчання в університеті завершується складанням першого державного екзамену, після якого дипломований магістр освіти (Master of Edukation) переходить з університету у підпорядкування відповідного відділу земельного Міністерства освіти і культури для проходження стажування. Завершується стажування складанням другого державного екзамену, після якого молодий педагог матиме повне право працювати вчителем у школі відповідного типу. Для налагодження зв'язку «теорія – практика» до університетської підготовки майбутніх учителів було введено нові практичні компоненти та оновлення стажування. Так у 2009–2011 рр. в Німеччині тривалість стажування в школі було зменшено з 24-х до 18-ти

місяців та запроваджено такі види шкільної практики під час навчання в університеті:

- практика на профпридатність – мінімум 20 днів до початку навчання в університеті;
- практика-орієнтування – мінімум 1 місяць на першому році навчання;
- практика професійного поля (може бути шкільна або позашкільна) – мінімум 4 тижні у третьому або четвертому семестрі, метою якої є визначення конкретних професійних перспектив роботи в школі чи поза нею;
- практичний семестр – мінімум 5 місяців під час другого семестру підготовки майбутніх магістрів.

Результати проходження усіх видів практики фіксуються у педагогічному портфоліо, оформлення якого є обов'язковим для допуску до подальшого стажування в школі після завершення навчання в університеті (Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter, 2009, с. 309).

Підвищення якості підготовки майбутніх учителів завдяки введенню нових практичних компонентів та оновлення стажування відзначають представники земельних Міністерств освіти У. Верхьофер (Wehrhöfer, 2013), Е. Стіллер (Stiller, 2013), Б. Ніскенс (Nieskens, 2013) та ін. Ми переконані, що професійно-педагогічна практика дає змогу студентам упевнитись у правильності обраної професії, спостерігати за роботою професіоналів, набути практичного досвіду, сформувати необхідні вміння та навички.

Підкреслимо, що особливого значення для забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів набуло створення центрів підготовки вчителів на базі університетів, ключовою метою яких є забезпечення взаємодії закладу вищої освіти зі школами для ефективної реалізації практичних компонентів університетської підготовки. Відзначимо, що за ініціативи Трірського університету (федеральна земля Рейнланд-Пфальц) науково-дослідною групою на чолі з професором Х. Шнабель-Шюле (2010) було укладено науково-аналітичні матеріали за результатами діяльності центрів підготовки вчителів у ФРН, де окреслено завдання діяльності цих структурних одиниць університетів (Schnabel-Schüle, 2010, с. 9–10):

- підготовка студентів до практики в школі та забезпечення педагогічного супроводу практикантів;

- налагодження взаємодії між університетом і осередками проходження шкільної практики та стажування;
- розробка та впровадження інноваційних концепцій практичного навчання як частини програми професійної педагогічної підготовки, зокрема узгодження змісту теоретичної підготовки та професійно-педагогічної практики;
- узгодження університетської програми підготовки вчителя із реальними викликами і проблемами навчально-виховного процесу в школі;
- підготовка учителів-наставників, що забезпечують педагогічний супровід студентів під час практики;
- методичне забезпечення педагогічної практики та стажування;
- ініціювання та координація міждисциплінарних науково-дослідних проєктів у сфері підготовки вчителя;
- створення відповідних дослідних майданчиків на базі школи;
- заохочення молодих учених до участі у науково-дослідних проєктах;
- організація та проведення науково-практичних масових заходів спільно з партнерами;
- розробка та впровадження програм післядипломної освіти вчителів;
- підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх шкіл;
- проведення семінарів з підготовки вчителів-наставників, що здійснюють супровід студентів під час професійно-педагогічної практики у школі.

4. Висновки

На основі аналізу нормативно-правових документів та науково-методичної літератури з проблем розвитку педагогічної освіти у ФРН можемо зробити ряд висновків.

Створення Європейського простору вищої освіти на початку XXI ст. актуалізувало потребу вивчення реального стану професійної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччина. Дослідження німецьких вчених на федеральному і регіональному рівнях виявили такі проблеми підготовки вчителів: недостатня професійна спрямованість; брак зв'язків між наукою і практикою; недостатня увага до вивчення методики викладання предмету; відсутність взаємодії

між фазами університетської підготовки, стажуванням та подальшим професійним розвитком учителів; недостатня увага до особистісного зростання фахівця-педагога.

Серед основних шляхів подолання проблем професійної підготовки вчителів, виявлених у Німеччині на початку XXI ст. нами виявлено такі: пошук оптимальної моделі підготовки педагога-бакалавра (професіоналізація чи полівалентність); оновлення змісту та організації підготовки вчителів; структурування змісту психолого-педагогічної підготовки на основі принципів модульності, міждисциплінарності, рефлексивності; оптимізація співвідношення лекційних, семінарських занять та самопідготовки; застосування методів інтерактивного, кооперативного, дослідного навчання; введення нових практичних компонентів до університетської підготовки та оновлення стажування; утворення на базі університетів центрів підготовки учителів для забезпечення взаємодії зі школами; створення належних умов для становлення особистості та заохочення розвитку власної професійної Я-концепції на основі рефлексії досвіду педагогічної діяльності.

Нині в Німеччині відбувається активне впровадження та удосконалення структури професійної підготовки майбутніх учителів, яка включає такі блоки: 1) спеціально-предметний (два або три предмети викладання); 2) предметно-дидактичний (за предметами викладання); 3) «Науки про освіту»; 4) практика. Основними векторами реформаційних перетворень педагогічної освіти на початку XXI ст. (які є актуальними й нині) задекларовано такі: забезпечення профільності, професіоналізованості, практико орієнтованості та неперервності педагогічної освіти в Німеччині.

АНОТАЦІЯ: Проаналізовано результати досліджень німецьких вчених щодо виявлення реального стану професійної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у Німеччині на початку XXI ст. Виокремлено актуальні проблем підготовки вчителів в німецьких університетах: недостатня професійна спрямованість; брак зв'язків між наукою і практикою; недостатня увага до вивчення методики викладання предмету; відсутність взаємодії між фазами університетської підготовки, стажуванням та подальшим професійним розвитком учителів; недостатня увага до ролі особистісного зростання майбутніх учителів. Виявлено основні вектори реформування педагогічної освіти на початку XXI ст., які є актуальними й нині: забезпечення профільності, професіоналізованості, практико орієнтованості та неперервності педагогічної освіти. Охарактеризовано основні шляхи подолання проблем професійної підготовки вчителів, виявлених у Німеччині на початку XXI ст.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: професійна підготовка вчителів, практико орієнтованість, професіоналізація, полівалентність, науки про освіту, педагогічна практика, стажування, Федеративна Республіка Німеччина

ABSTRACT: The results of researches of German scientists on revealing of a real condition of professional training of teachers of comprehensive schools in Germany at the beginning of the XXI century are analyzed. The topical problems of teacher training in German universities are singled out: insufficient professional orientation; lack of links between science and practice; insufficient attention to the study of methods of teaching the subject; lack of interaction between the phases of university training, internships and further professional development of teachers; insufficient attention to the role of personal growth of future teachers. The main vectors of reforming pedagogical education at the beginning of the XXI century have been identified, which are still relevant today: ensuring the profile, professionalism, practice orientation and continuity of pedagogical education. The main ways of overcoming the problems of teacher training identified in Germany at the beginning of the XXI century are described.

KEYWORDS: professional training of teachers, practice orientation, professionalization, polyvalence, educational sciences, pedagogical practice, internship, Federal Republic of Germany

Бібліографія

- Махиня, Н. (2009). *Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI ст.)*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Кіровоград.
- Arnold, E. (2005). Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance? *Die Hochschule*. Heft 1, 143–156.
- Baumert, J., Beck, E., Beck, K. und andere. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein- Westfalen: Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wissenschaftsrat. (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Drucksachen 5065/01 von 16. Oktober 2001. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Gerdes, R., Annas-Sieler, D. (2013). Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerbildung in NRW. *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Januar (Nr. 1), 10–13.

- Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014. (2014). *Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin*. Nr. 4 (19.02.2014), 49–54.
- Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen (Bremisches Lehrerausbildungsgesetz) vom 16. Mai 2006. (2006). *Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen*. Nr. 32 (26.05.2006), 259–263.
- Gesetz über die Ausbildung für Lehramter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz) vom 12. Mai 2009 (2009). *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen*. Nr. 14 (25.09.2009), S. 308–313.
- Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehramter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz) vom 18. Dezember 2012. (2012). *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg*. Teil I, Nr. 45 (19.12.2012), 1–11.
- Hasselhorn, M. u. a. (2014). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Autorengruppe: Hasselhorn, M., Baethge, M., Füssel, H.-P. u.a. Bielefeld: Bertelsmann.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standart wollen? Skepsis gegenüber einem teoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*. Nr. 51, Heft 2, 252–258.
- Kiper, H. (2009). Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*. Nr. 3 (37/28), 127–131.
- Klieme, E., Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*. Nr. 52, Heft 6, 876–903.
- Ladenthin, V. (2009). Bildungswissenschaft? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*. Nr. 3 (37/28), S. 132–133.
- Löhrmann, S., Schulze, S. (2013). *Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung: Bericht an den Landtag von 10. Dezember 2013*. Düsseldorf: Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Neufassung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes vom 28. September 2011. (2011). *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen*. Nr. 20 (24.10.2011). – S. 590–614.
- Nieskens, B. (2013). Seiteneinstieg: Neue Lehrkräfte bei der Eignungsabklärung unterstützen. *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Januar (Nr. 1), 29–31.

- Oelkers, J. (2003). Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierungbedarf. *Professionalisierung der Lehrerbildung: Zeitschrift für Erziehungswissenschafts, wissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Lemmermöhle D., Jahreis D. (Hrsg.). Nr. 7, 54–70.
- Offenberg, E., Walke, J. (2013). *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung: eine qualitative Dokumentenanalyse*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Reh, S. (2002). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*. Nr. 51, Heft 2, 259–265.
- Schnabel-Schüle, H. (2010). *Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland: Projektbericht*. Trier: Stifterverband für deutsche Wissenschaft.
- Schützenmeister, J. (2002). *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung*. Marburg: Tectum Verlag DE.
- Kultusministerkonferenz. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Stiller, E. (2013). Das neue Praxissemester. *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Januar (Nr. 1), 26–28.
- Terhart, E. (1999). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. 287. *Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 21. und 22. Oktober 1999*. KMK.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Landsberg: Beltz.
- Terhart, E. (2005). Standarts für die Lehrerbildung – ein Kommenta. *Zeitschrift für Pädagogik*. Nr. 51, Heft 2, 275–279.
- Wehrhöfer, U. (2013). Lehrerausbildungsreform in Nordrhein-Westfalen gut gestartet! Zwischenbilanz und Perspektive. *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Januar (Nr. 1), 6–9.

Kyryl Kotun

ORCID ID: 0000-0002-3661-6689

FEATURES OF LIFELONG PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN NORWAY

ОСОБЛИВОСТІ НЕПЕРЕПВНОЇ ПРОФЕСІНОЇ
І ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У НОРВЕГІЇ

CECHY USTAWICZNEGO KSZTAŁCENIA
ZAWODOWEGO I PEDAGOGICZNEGO W NORWEGII

1. Introduction

The development of the system of continuing education is a necessary condition for the development of the competitiveness of the economy in the face of a decrease in the labor force. Due to demographic changes, the main thing was the formation of a strategy for technical and professional education, retraining in the leading countries of the world. The study of the countries experience that have advanced in this direction will help the effective implementation of Ukraine policy in the field of education and the formation of an integral system management of the adult continuing education process at the regional level and the involvement of the working-age population of the regions in process of lifelong education.

The government views on lifelong professional and pedagogical education as the main instrument for achieving national goals in the economy and employment. Education and professional training are considered as a state responsibility. Lifelong professional and pedagogical education is available to all

citizens of Norway. Equal access to quality education is one of the main political principles in Norway. Norwegian citizens study at state funds. Only a small proportion of adults pay for education from their own funds. The government recognizes the important role of social partners (employers, workers' organizations and trade unions) in the implementation of lifelong professional and pedagogical education.

The article examines the experience of Norway, which has created a successful system of lifelong professional and pedagogical education.

2. Reforms

Lifelong professional and pedagogical education reforms in Norway are still ongoing. The aim of the 1994 reform was to bridge the gap between general and professional education. The reform improved the structure and content of training in professional schools and high schools. In 1998, the Government adopted an Act that distributes the responsibilities and duties of state and private organizations for the implementation of lifelong professional and pedagogical education at the content, organizational and financial levels.

In 2003, the Act relating to Post-secondary Professional Education and Training was approved, which regulates the organization of professional programs from 6 months to 2 years that are not higher professional education programs. The Adult Education Act (1976, last amended 2003) regulates various types of adult education that are not covered by the Education Act. Adult education and training is provided by a variety of state and private institutions. The 1986 Act regulates the issuance of Master Craftsman Certificates. The 2005 law, as amended in 2009, deals with universities and university colleges. It regulates the organizational and managerial aspects of higher professional education, ensuring the quality of education.

3. Management and financing

Norway has a high degree of decentralization at all levels of government: federal, regional and municipal. Municipalities are responsible for primary and secondary education. Regional authorities are responsible for state gymnasiums / schools, including curriculum development, examinations and student quality assurance and school personnel policies. The Ministry of Education and Research of Norway has overall responsibility for national education policy and the management of education and professional training at all levels, from

kindergarten to higher education, including adult education. Regional authorities are responsible for most of the funding after secondary professional education, but several institutions are funded by the Ministry of Education and Research of Norway (2018).

The Ministry of Education and Research of Norway, as part of its responsibilities for the development of the educational programs content, attracts experts from among educational institutions and employers. The same experts prepare professional profiles for the approval of new qualifications at the request of the labour market. To develop new curricula, groups are created from among those proposed by employers and teachers lifelong professional and pedagogical education. In addition, the Ministry of Education and Research of Norway has developed and implemented a monitoring system for the implementation of curricula. The purpose of which is to obtain information about a more holistic and systematic state of affairs in curricula (Ministry of Education and Research of Norway, 2018).

4. Social partners

National lifelong professional and pedagogical policy is built on close collaboration between government authorities and social partners on a formal and informal basis. The legal basis for interaction between them is the International Labour Organization Convention (No.142 of June 23, 1975), ratified by Norway in 1976. The Convention stipulates that employers' organizations and trade unions must influence and participate in the development of professional guidance and training. The social partners have representatives in all important advisory and policymaking bodies at national and regional levels, for example: in the National Council for Professional Training; in twenty national professional and pedagogical training organizations in various sectors of the economy and professions; in regional professional training committees; at regional examination boards and national boards of appeal. Such a wide representation, social partners are directly involved in the structure and content of training, recognition of professions, development of curricula, etc. The participation of students in the educational process and the assessment of the quality of training is determined by legislative acts on education and training.

5. Continuing Professional Development for Teachers

In Norway there are three main groups of high school teachers and trainers: teachers who provide formal education and school-based learning; trainers and training supervisors in enterprises; specialists in non-formal and informal learning. The formal requirements for the qualifications of a teacher are defined by Education Act (2003). There is no difference between adult teacher trainers and other teachers. Both must have two formal qualifications: in a specific field of knowledge and in teaching; complete a two-year master's program and have a complete professional practical-pedagogical education or professional pedagogical education. Professional teacher education is intended for students who already have a professional education / professional degree certified by a diploma and acquires a teaching qualification. During a one-year full-time program or a two-year part-time program received teacher qualifications. The main courses in this program are pedagogical theory, professional (vocational) didactics, and teaching practice. What requirements need to have: qualifications of an experienced artisan / worker or a bachelor's degree in the some knowledge field; two years of professional work experience; two years of training in professional, vocational, technical, management programs; general school certificate or approved non-formal qualification (Ministry of Education and Research of Norway, 2018).

To qualify as a professional teacher, it is necessary to complete a three-year bachelor's degree program in full-time form. Within the framework of this program, professional and pedagogical disciplines are studied. Graduates are eligible to teach specific subjects in primary and secondary schools. For admission to the undergraduate degree, candidates are required to: have a high school diploma and two years of work experience or relevant non-formal education qualifications with long work experience.

In connection with the introduction of the Norwegian qualifications framework for lifelong learning (NQF, 2020) in accordance with the European Qualifications System within the Bologna Process and the European Qualifications System on Lifelong Education, all educational programs for teacher training are undergoing reorganization and revision. Trainers in professionally qualified enterprises are not required to hold a teaching certificate. Leaders of enterprises or organizations must ensure that trainers from among their employees have the necessary professional training according to the Education Act (2003).

Most adult education teachers in Norway have an undergraduate degree or higher, either in general teacher training studies or in the subject they teach.

Teaching continuing education courses is not part of the teaching duties for academic staff at universities and university colleges. Some universities and university colleges offer special adult education programmes, for instance one-year part-time programmes with flexible learning. Such programmes may also be offered in cooperation with adult education organisations and municipalities. Teachers in formal adult education (both lower and upper secondary) are eligible for Continuing Professional Development (CPD) courses organized by school authorities in mainstream formal education. The free education at these levels, which adults are entitled to, is in principle part of the standard system, and the CPD courses are therefore accessible to all teachers (EURYDICE, 2019a).

Adult education principles are not necessarily an element in initial teacher training, and only one higher education institution offers studies about Adult Learning (Bachelor – and Master programme through the Department of Education and Lifelong Learning at NTNU). Other academic institutions, however, offer postgraduate studies for the continuous professionalization of teachers, combining andragogic and specific competences for specific target groups or sectors of adult learning. One university offers a 30 ECTS study in Adult Learning and Literacy, and another university offers a 30 ECTS course in Adult Learning and Digital Competence. Several academic institutions include topics on Adult Learning in the courses given to future teachers of immigrant students. 30 ECTS courses for teachers of adult immigrants are offered by several universities, some of which were established in cooperation with Skills Norway. Three separate courses are offered by the Inland Norway University of Applied Sciences (the INN University) in Hamar. One of these is targeted at teachers teaching adolescent and adult immigrants with no or limited prior schooling (initial literacy), whereas the other two are more general Norwegian as a second language courses targeted at adult immigrant teaching. One of these requires teacher study specialization in Norwegian language and literature, whereas the other one does not have this requirement. Furthermore, Høgskolen på Vestlandet (Western Norway University of Applied Sciences) in Bergen offers a similar course. Two universities offer web-based studies, the University of Bergen offers a 30 ECTS study called Prisme, whereas Universitetet i Sørøst-Norge (USN) offers a course comprising 15 ECT, In 2019, Skills Norway established a scholarship scheme for teachers of Norwegian to adult immigrants (EURYDICE, 2019a).

Since 2008, Skills Norway has been responsible for the continuing, non-formal training of all teachers of adult immigrants, in two concrete fields: Language and Literacy training, and Social Studies, based on the national curriculum in Norwegian language and social studies for adult immigrants. Implementation

is in the form of short courses held each term in each of the Norwegian counties. Multiplier schemes, using a so-called cascading model, have also been used, gathering groups of experienced teachers from all over the country to be further trained at Skills Norway, and subsequently sent back to their regions to spread this knowledge to further groups of teachers. Continuing training courses for the bilingual teachers of social studies have been offered for several years. The courses consist of 30 lessons covering the relevant topics of National Curriculum in Norwegian language and social studies for adult immigrants (EURYDICE, 2019a).

From 2019 on, there is a change of model. Skills Norway still allocates funds to the county governors, who through cooperating with both regional and local authorities, as well as the university sector, are asked to target and meet the qualification needs of the teachers – based on certain key areas and based on the national curriculum in Norwegian language and social studies for adult immigrants. Skills Norway is also in charge of the implementation of Skills Plus, which is a programme directed towards developing basic skills in working life. Therefore, non-formal, continuing training is arranged for adult basic skills teachers by Folkeuniversitetet, and as web-based training by Skills Norway (EURYDICE, 2019a).

6. Quality assurance

The Norway Professional Training Council provides advice on quality development strategies in the professional (and vocational) education system in the regions and assesses the quality assurance system. The Professional Training Council is also responsible for ensuring the achievement of qualifications in professional education and promoting cooperation between schools and the regional labour market. Other government agencies at the regional and national levels are involved in quality control of education in primary and secondary schools.

The National Quality Assessment System (NQAS) was established in 2003. In 2013 the name was changed to Quality Assessment System (QAS). The name change signalled that the system is primarily intended for schools and school owners. It is an independent agency whose task is to assess the quality of higher education and higher professional education in Norway. This task is implemented using various mechanisms, namely:

- Accreditation of higher education institutions.
- Accreditation of higher education programs and courses.

- Review of accreditation.
- Assessment of quality assurance in higher education institutions.
- Evaluation of certain types of educational services or certain aspects of the educational process.
- Assessment of higher professional education.
- State approving of foreign qualifications.

All courses must be accredited. The list of non-accredited courses is posted on the agency's website. Since 2007, all education institutions providers must ensure that their quality assurance procedures are documented in order to obtain institutional accreditation for their programs within a specific area of expertise (Ministry of Education and Research of Norway, 2014).

7. Conclusion

Equity is a fundamental principle in the Norwegian education system. The life-long adult education system (EURYDICE, 2019) in Norway is well developed. Folk high schools, study associations, and distance learning have a long tradition. During the last decades, the recognition of the importance of lifelong learning has increased even further, resulting in statutory rights to primary and secondary education for adults, as well as free tuition for immigrants. Since 2006, employers have had the opportunity to apply for funding to train employees with low basic skills through the programme SkillsPlus (Skills Norway, 2020). Since 2015, the programme also is directed towards NGOs, supplementing this scheme. In 2016, the Norwegian Government published a white paper (Meld. St. 16 (2015–2016) Fra utenforskap til ny sjanse), proposing a variety of efforts to prevent exclusion from working life. The White Paper was developed by the Ministry of Education and Research in cooperation with the Ministry of Children, Equality and Social Inclusion and the Ministry of Labour and Social affairs, to ensure that the need for collaboration and coordination between key stakeholders were adequately addressed. The OECD Skills Strategy for Norway focuses on how Norway can utilize the skills of the population in better ways. Furthermore, it is important that pupils and students, whatever age they might have, make informed educational choices. The establishment of the National Unit for Career Guidance (Nasjonal enhet for karriereveiledning) and the Ministry of Education and Research's efforts to develop a national system for skills forecasts are important factors in this regard.

In Norway teacher professional development (TIMSS ENCYCLOPEDIA, 2020) is the responsibility of school administrators (i.e., municipalities or

counties) and often is supported by government funding. In 2014, teacher employment regulations were expanded. In addition to general employment requirements, teachers in primary school now are required to hold a minimum of 30 credits in a subject in order to teach it. In lower secondary school, teachers are required to hold 60 credits in mathematics and 30 credits in science in order to teach these subjects, respectively. Since these new regulations came into effect, all teachers who do not fulfil the new requirements and wish to continue teaching are required to undertake further education by the end of 2025. Professional development courses for teachers most often are offered by universities and university colleges.

ABSTRACT: Highlighted features on lifelong professional and pedagogical education in Norway, its reforms and legislative support (Education Act, Adult Education Act etc.). Outlined the management and financing on lifelong professional and pedagogical education; social partners and national lifelong professional and pedagogical policy; features of continuing professional development for teachers; main groups of high school teachers, trainers, adult education teachers in Norway; short formal requirements for the qualifications of a teacher; quality assurance tasks of Quality Assessment System (QAS) that implemented using various mechanisms; general Norway experience, which has created a successful system of lifelong professional and pedagogical education.

KEYWORDS: lifelong professional and pedagogical education, legislative support, education reforms, quality assessment system, teachers, adults, Norway

АНОТАЦІЯ: Висвітлено особливості неперервної професійної та педагогічної освіти у Норвегії, схарактеризовано її освітні реформи та законодавче забезпечення (Закон про освіту, Закон про освіту дорослих та ін.). Окреслено специфіку управління та фінансування неперервної професійної та педагогічної освіти; представлено досвід соціального партнерства та національної політики у сфері неперервної професійної та педагогічної освіти, неперервного професійного розвитку норвезьких вчителів. Виокремлено основні групи вчителів середніх шкіл, тренерів, педагогів у сфері освіти дорослих; визначено формальні вимоги до кваліфікації вчителя. Проаналізовано систему забезпечення якості освіти Норвегії, що реалізується на основі використання різних механізмів. Розглянуто практичний досвід Норвегії щодо створення успішної системи неперервної професійної та педагогічної освіти.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: неперервна професійна та педагогічна освіта, законодавче забезпечення, освітні реформи, забезпечення якості освіти, вчителі, дорослі, Норвегія

Bibliography

- Adult Education Act (1976). Norway. URL: <https://www.kompetansenorge.no/English/Adult-learning-in-Norway/>.
- Education Act. (2000). Norway. URL: [http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=en&p_isn=68581&p_country=NOR&p_count=1505&p_classification=09&p_classcount=42#:~:text=Education%20Act%2C%201998%20\(as%20amended%20up%20to%20June%202000\).,-Country%3A&text=Abstract%2FCitation%3A,home%20and%20lower%20secondary%20levels.](http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=en&p_isn=68581&p_country=NOR&p_count=1505&p_classification=09&p_classcount=42#:~:text=Education%20Act%2C%201998%20(as%20amended%20up%20to%20June%202000).,-Country%3A&text=Abstract%2FCitation%3A,home%20and%20lower%20secondary%20levels.)
- EURYDICE. (2019). Adult education and training. Norway. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-54_en.
- EURYDICE. (2019a). Continuing Professional Development for Teachers and Trainers Working in Adult Education and Training. Norway. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-48_de.
- Ministry of Education and Research of Norway. (2014). Quality in higher education. URL: <https://www.regjeringen.no/en/aktuelt/kvalitet-i-hoyere-utdanning/id2008162/>.
- Ministry of Education and Research of Norway. (2018). Teacher Education 2025. National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education. URL: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/larerutdanningsene-2025.-nasjonal-strategi-for-kvalitet-og-samarbeid-i-larerutdanningsene/id2555622/>.
- Skills Norway. (2020). Adult Skills. URL: <https://www.kompetansenorge.no/English/Basic-skills/#ob=9958&AdultSkills3>.
- TIMSS ENCYCLOPEDIA. (2020). Teachers, Teacher Education, and Professional Development. Norway. URL: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/norway/teachers-teacher-education-and-professional-development/>.
- The Norwegian qualifications framework for lifelong learning – NQF. (2020). Norwegian education. URL: <https://www.nokut.no/en/norwegian-education/the-norwegian-qualifications-framework-for-lifelong-learning/#:~:text=Norway%20has%20non%20qualifications%20at%20level%201.&text=The%20Ministry%20of%20education%20and,are%20enrolled%20in%20the%20NQF.>

Мар'яна Марусинець, Вікторія Іванова

ORCID ID: 0000-0002-9935-3337; 0000-0003-3954-9407

КОМПАРАТИВНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ Й УКРАЇНИ

ANALIZA PORÓWNAWCZA I PEDAGOGICZNA SPECYFIKI KSZTAŁCENIA
PEDAGOGÓW PRZEDSZKOLNYCH W ZJEDNOCZONYM KRÓLESTWIE
WIELKIEJ BRYTANII I IRLANDII PÓŁNOCNEJ I NA UKRAINIE

THE COMPARATIVE AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF PRESCHOOL
EDUCATION SPECIALIST TRAINING FEATURES IN THE UNITED KINGDOM
OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND AND UKRAINE

1. Вступ

Вивчення світового досвіду дошкільної освіти є одним з найважливіших інструментів розробки і впровадження нових ідей, усвідомлення специфіки підготовки фахівців з дошкільної освіти, запобігання помилок у підготовці фахівців з дошкільної освіти в Україні, упровадженню в навчання основних концепцій, що пройшли випробування часом: поєднання теорії та практики, тісну міждисциплінарну інтеграцію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компаративні дослідження з педагогічної освіти проводили вітчизняні та зарубіжні вчені. Розкрили основні тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах західної Європи: Н. Авшенюк, Н. Бідюк, М. Гагарін, А. Пискунов, Л. Пуховська, А. Сбруєва, С. Сисоєва, А. Соколова, В. Третько. Питання особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти в окремих країнах Європейського Союзу вивчають вітчизняні дослідники: Н. Козак, Н. Мельник та ін.

Метою статті є аналіз особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії і України.

2. Виклад основного матеріалу дослідження

Аналізуючи концепції формування освітніх дошкільних систем Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії зазначаємо, що у XVII ст. англійський вчений Дж. Локк розробив емпірико-сенсуалістську концепцію виховання, в якій пропагувалася ідея вільної особистості. Упродовж тривалого часу освітяни Сполученого Королівства запозичали передові концепції інших країн: у XVIII ст. – Ж.-Ж. Руссо (концепція вільного виховання); у XIX–XX ст. – Й.-Г. Песталоцці (елементарної освіти), О. Декролі (школа для життя і школа через життя), А. Валлона (психічного розвитку дитини), Р. Штайнера (актуалізації творчих можливостей дитини), С. Френе (розвитку творчої особистості), М. Монтесорі (розвитку природної індивідуальності дитини); у XX ст. – К. Роджерса (актуалізації творчих можливостей особистості), Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерса та інших (філософії освіти). У кінці XX – на початку XXI ст. постали нові концепції – забезпечення якості, викладання педагогічного курсу, регулювання педагогічної освіти, традиційної освіти, вищої педагогічної освіти, персоналізованого навчання, неперервної професійної освіти, іноземної мови, дослідницька, формування педагогічної майстерності вчителя й нарешті – головна концепція дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії.

В Україні лише в кінці XIX – на початку XX ст. з'явилася концепція національної освіти виховання (Б. Грінченко), а справжній концептуальний вибух стався із здобуттям незалежності. Наприкінці XX ст. постали концепції педагогічної освіти, концепція соціалізації. Решта концепцій були розроблені вже у XXI ст: концепція професійної підготовки вихователів до формування творчої індивідуальності дітей, розвитку освіти України на період 2015–2025 рр., концепції навчання упродовж життя, креативної освіти, підготовки викладачів дошкільної педагогіки і психології, Державна цільова програма, «кожна дитина має доступ до якісної дошкільної освіти», концепції розвивального середовища закладу дошкільної освіти, розвитку дошкільної освіти на 2010–2016 рр., гармонійного виховання дітей 4–6 років у закладі дошкільної освіти, концепція

Нової української школи від 2016 р., концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку 2020.

Отже, система дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії формується на психолого-педагогічних і філософських концепціях, що мають практичну спрямованість, починаючи з XVII ст., а система дошкільної освіти України формується на схарактеризованих концепціях, починаючи з XIX ст.

Порівнюючи нормативно-правове забезпечення дошкільної освіти у Сполученому Королівстві та Україні, зазначимо таке. Якщо у Сполученому Королівстві існують закони, що безпосередньо регулюють дошкільну освіту, то в Україні за радянських часів подібних законів та інших законодавчих актів щодо дошкілля не було. Статус дошкільної освіти закріплювався загальним законодавством про освіту, а змістово-освітні засади роботи дошкільного навчального закладу визначалися типовою програмою (Кузь & Печенко, 2004, с. 57–58).

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, в тому числі дошкільної, створено правову базу відповідно до Конституції України, Державної національної програми «Освіта. Україна XXI століття», закону України «Про дошкільну освіту». Нами проаналізовано 24 нормативно-правові документи щодо розвитку дошкільної освіти в Україні, які видані в кінці XX та у XXI ст. Нормативно-правове підґрунтя дошкільної освіти у Сполученому Королівстві забезпечується 54 документами, з них упродовж XX ст. було видано 27, решта – у XXI ст. Результати аналізу свідчать, що з метою підвищення освітнього рівня населення Сполученого Королівства:

- проводяться реформи педагогічної освіти (1986 р., 1988 р., 1992 р., 1998 р.), внаслідок яких визначена кваліфікаційна характеристика випускника педагогічного ЗВО, вища освіта приведена до університетського рівня, до навчального процесу введені національні професійні кваліфікації у сфері догляду за дітьми, упроваджено академічні педагогічні ступені. В Україні вища освіта також приведена до університетського рівня;
- видано низку законів – «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про викладання та вищу освіту» (1944 р., 1994 р., 1998 р., 2002 р., 2004 р., 2005 р., 2006 р.), згідно з якими введено підвищення кваліфікації вчителів дошкільної освіти, оновлювалися навчальні програми, підвищувалась якість викладання, встановлювалась платня за

навчання, вдосконалюється професійний розвиток усього персоналу дошкільних закладів;

- на державному рівні підвищується статус вчителя дошкільної освіти. Згідно з програмою «Підвищення стандартів і зменшення робочого навантаження» (2003 р.) відбувається зменшення робочого навантаження вчителів-дошкільників; відповідно до законів «Про педагогічну та вищу освіту» (1998 р.), «Про умови праці та заробітну плату вчителів» (2002 р.) сформовано нову структуру заробітної плати вчителів відповідно до їхньої кваліфікації. Необхідним, на нашу думку, є підвищення статусу вчителя дошкільної освіти в Україні. В результаті запровадження статусу кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status – QTS) та статусу професіонала з дошкільної освіти (EYPS) активізувалася професійна підготовка фахівців, відбулися зміни професійного навчання з процесу на результат. Останнє було б дуже корисним введенням при реформуванні професійної підготовки вчителя-дошкільника і в Україні;
- у 90-ті роки введена обов'язкова бакалаврська освіта для вчителів-дошкільників, а у 2010 р. – обов'язкова магістерська освіта. В Україні на сьогодні також введена двоциклова освіта: бакалавр – магістр;
- згідно з законом «Про викладання та вищу освіту» (Teaching and Higher Education Act), всі кваліфіковані фахівці дошкільної освіти Сполученого Королівства зобов'язані пройти впродовж одного навчального року випробувальний термін вступу на посаду; розроблено програму входження вчителя-початківця у професію. Така система сприяє ліквідації недоліків, пов'язаних з організацією педпрактики у закладах дошкільної освіти, а також систематизації знань та вмій, набутих у процесі навчання; упродовж року вчителі-початківці повинні набувати навичок роботи з батьками. Усе це заслуговує на глибоке вивчення і запозичення;
- підвищення кваліфікації вчителів у Сполученому Королівстві було започатковано у 1944 р. Законом «Про освіту». Законом «Про освіту» 2005 р. було поставлено питання про навчання всього персоналу шкіл та дошкільних закладів, а також про вдосконалення їхнього професійного розвитку. В Україні вчителі дошкільної освіти також проходять підвищення кваліфікації згідно з постановою КМ України «Про гарантії компенсації для працівників, які

направляються для підвищення кваліфікації, підготовки, перепідготовки з відривом від виробництва» (1997 р.) та відповідно до типового положення «Про атестацію педагогічних працівників», затвердженого наказом МОН України (2010 р.). Але значна різниця полягає в термінах навчання в процесі підвищення кваліфікації.

У Законі України «Про дошкільну освіту» (2002 р.) зазначено, що держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної освіти в державних і комунальних закладах дошкільної освіти в межах вимог Базового компонента дошкільної освіти, а також дітям з особливими освітніми потребами та обов'язкову дошкільну освіту дітей старшого дошкільного віку. Законом також визначено базові етапи становлення особистості дитини (вік немовляти, ранній вік, передшкільний вік); принципи дошкільної освіти. Розвиток мережі закладів дошкільної освіти забезпечують районні державні адміністрації, органи місцевого самоврядування (Закон «Про дошкільну освіту», 2002).

Слід зазначити, що в директивних матеріалах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії значна увага приділяється дітям, зокрема й дошкільнятам. Загалом видано 12 документів, у яких йдеться про поліпшення організації роботи з дітьми в закладах дошкільної освіти, в тому числі з дітьми з особливими освітніми потребами; про забезпечення якісної підготовки дітей до школи; про покращення добробуту дошкільнят, про залучення батьків до виховання й навчання дітей з раннього віку тощо.

Відповідно до Закону «Про опіку над дітьми» (Childcare Act) (2017 р.) всі сім'ї, які працюють і мають трирічних або чотирирічних дітей, мають право на безкоштовний догляд за дитиною упродовж 30 годин на тиждень протягом 38 тижнів (1140 годин на рік). До того ж для підтримки працюючих сімей та підготовки дітей до школи розроблена стратегія департаменту освіти на 2015–2020 рр. (DfE strategy 2015–2020), зокрема виділено один мільярд фунтів на рік для догляду за дітьми до 2019/2020 року.

Таким чином, у Сполученому Королівстві забезпечується якісна і безкоштовна підготовка дитини до школи. Порівняємо цей напрям реалізації державної освітньої політики з Україною. У Державній цільовій програмі розвитку дошкільної освіти на період від 2010 до 2017 року було визначено недоліки мережі закладів дошкільної освіти у зв'язку з їх закриттям або використанням не за призначенням.

Помітне скорочення мережі закладів дошкільної освіти почалося вже в 90-х роках ХХ ст. і продовжилося на початку ХХІ ст. У 2007 р. зафіксовано

збільшення їх кількості, адже було поставлено завдання розширити мережу дошкільних закладів різних типів згідно з Законом України «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, Державною базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку. Якщо у 2007 р. в Україні функціонувало 15,3 тис. дитячих садків, що охоплювали 56 % дітей, то у 2008 р. – 15,4 тис. (57 % дітей); у 2018 р. – 68 % дітей від одного до шести років було охоплено дошкільною освітою в міській місцевості та 41 % у сільській. Водночас станом на 1 вересня 2019 р. здобували освіту в інклюзивних групах лише 3987 дітей з особливими освітніми потребами (всього 6,54 % від дітей з ООП) (Концепція державної політики щодо досягнення цілі «Кожна дитина має доступ до якісної дошкільної освіти», 2019).

У наш час розширення мережі закладів дошкільної освіти триває, адже в багатьох закладах спостерігається перевищення граничної наповнюваності вікових груп, що негативно впливає на якість дошкільної освіти. До того ж причинами низької якості дошкільної освіти є слабка мотивація педагогічних працівників до професійного розвитку, а також неконкурентна оплата їхньої праці.

Як видно із зазначеного, Україна визнає пріоритетну роль дошкільної освіти та створює умови для її розвитку, зокрема такі, як подолання черги до закладів дошкільної освіти, розширення мережі приватних ЗДО та для забезпечення інклюзивного доступу до ЗДО; підвищення кваліфікації та мотивації педпрацівників до професійної діяльності в ЗДО, оновлення змісту дошкільної освіти, створення системи забезпечення якості освіти.

Нам імпонує те, що у Плані реалізації державної політики зазначено підвищення статусу викладача дошкільної освіти. Водночас не приділено уваги таким важливим питанням, як підготовка вчителя-дослідника дошкільної ланки, а також запровадження випробувального терміну після закінчення ЗВО.

Слід також зазначити, що відповідно до Закону України «Про вищу освіту», Положення про Міністерство освіти і науки України, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 р., з урахуванням методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти, затверджених наказом МОН України від 1 червня 2016 року, 21 листопада 2019 р. затверджено стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Стандарт уведено в дію з 2019 / 2020 навчального року. В Україні стандарт визначається Базовим компонентом дошкільної освіти, який ґрунтується

на основних положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», інших нормативних актах щодо дитинства.

У зв'язку з тим, що Британська національна програма дошкільної освіти (Early Years Foundation Stage (EYFS)) встановлює стандарти, яких повинні дотримуватися всі учасники освітнього процесу, а Базовий компонент дошкільної освіти є Державним стандартом дошкільної освіти України, є можливість порівняти зміст сфер навчання (освітніх ліній) та розвитку дошкільця обох країн.

Проведений аналіз свідчить, що у програмах обох країн виділено по сім сфер навчання і розвитку, зміст яких в основному перегукується. Лише змісту першої освітньої лінії Базового компонента дошкільної освіти України, на нашу думку, відповідає зміст першої і другої сфер навчання і розвитку Британської національної програми дошкільної освіти. До того ж у Базовому компоненті сьомою освітньою лінією виділена «Гра дитини», тоді як у Британській програмі грі приділяється увага у самому тексті програми.

Продовжуючи порівняння, зазначимо, що Британська програма дошкільної освіти (Early Years Foundation Stage (EYFS)) надає великого значення процесам спостереження і дослідження у змісті різних сфер навчання, зокрема таких, як «Розуміння світу» (передбачено спостереження й дослідження навколишнього середовища), «Математика» (діти досліджують форми предметів, описують їх), «Мистецтво та дизайн» (дослідження кольорів, форм, власних ідей). Під час гри дитина має самостійно долати труднощі, насолоджуватися досягненнями; розробляти власні ідеї, критично мислити. Кожна сфера навчання має реалізовуватися шляхом гри (Department for Education, 2017).

На відміну від цього у Базовому компоненті дошкільної освіти лише у змісті освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» зазначено: «Дитина виявляє інтерес до дослідництва, експериментує з новим матеріалом» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012).

Слід також зазначити, що у Британській національній програмі дошкільної освіти приділяється увага:

- оцінюванню прогресу навчання і розвитку дитини, а по досягненні п'ятирічного віку – заповненню профілю EYFS, в якому відображено спостереження про знання, здібності, рівень розвитку дитини, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами;

- захисту, добробуту, здоров'ю дитини; наданню сучасних знань з питань захисту всім працівникам дитячих установ; дотримання законодавчих правил керівництва «Безпека дітей у навчанні». Весь персонал дитячих закладів повинен мати відповідну кваліфікацію, а також мінімум одна особа – чинний сертифікат надання першої медичної допомоги (PFA), який поновлюється кожні три роки; кожній дитині має бути призначена особа, яка допомагає у навчанні та дбає про задоволення її потреб. Весь персонал, який бере участь у приготуванні та обробці їжі, має пройти курс гігієни харчових продуктів тощо (Department for Education, 2017).

У системах освіти Сполученого Королівства та України також спостерігаються відмінності, зокрема в термінах навчання. В Україні систему освіти представляють: навчальні заклади дошкільної освіти – до 6 років; початкова школа – 4 роки (1–4 класи); основна школа – 4 роки (5–8 класи); старша школа – 3 роки (9–11 класи); педагогічні коледжі, інститути, університети. Працюють також гімназії, коледжі, колеґіуми, ліцеї, приватні школи, які різняться організацією навчально-виховного процесу.

У Сполученому Королівстві функціонують такі навчальні заклади: дошкільної освіти і виховання – до 5 років; початкової школи – від 5 до 11 років (1–6 класи); середньої школи – до 16 років (7–11 класи); старшої середньої школи – до 18 років (12–13 класи); університети, педагогічні інститути, політехнічні інститути тощо. Існують й інші типи середніх шкіл: спеціалізовані школи, комунальні школи, міські технологічні коледжі, релігійні приватні школи, граматичні школи, міські академії, школи-маяки, приватні привілейовані школи (Енциклопедія освіти, 2008, с. 76).

Щодо управління освітою, то в Україні воно має три рівні: вищий – МОН України; середній – відділи освіти облдержадміністрацій; низовий – заклади освіти, де, власне, відбувається освітня діяльність. У Сполученому Королівстві управління освітою здійснюється з великою часткою автономності у кожному територіальному окрузі – Англії, Уельсі, Шотландії, Північній Ірландії. В Англії освітній процес контролює Міністерство освіти і кваліфікацій, в Уельсі навчальні заклади підпорядковані управлінню освіти округу, в Шотландії та Північній Ірландії освітою керують місцеві департаменти освіти (Енциклопедія освіти, 2008, с. 76).

Нормативні документи, які регулюють процес і зміст навчання в досліджуваних країнах, також відрізняються. В Україні вони представлені навчальними планами та освітньо-професійними програмами, тоді як у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії

курукулумами (документами, що визначають цілі, навчальні, виховні й дослідницькі методи для кожного року навчання, методи оцінювання).

Для прикладу наведемо назви декількох модулів і методів оцінювання програми «Бакалавр дошкільної освіти» університету Свонсі (Уельс) (табл.1).

Таблиця 1. Модулі й методи оцінювання програми «Бакалавр дошкільної освіти» університету Свонсі

Назва модуля	Методи оцінювання
Дошкільна освіта в суспільстві	Електронне портфоліо. Курсовий проєкт
Використання гри у дошкільній освіті	Групова презентація навчання через гру. Індивідуальна рефлексія
Мова та культура дитини	Презентація плакатів про певну культуру. Реферат
Ефективна робота з дітьми та сім'ями (методи дослідження)	Есе. Реферат
Професійна практика	Папка документів за результатами практики

Обсяг кредитів для бакалаврського рівня дорівнює в Україні 240 кредитам ЄКТС (1 кредит = 30 годин) = 7200 годин, тоді як у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії – 360 кредитам (1 кредит = 10 годин) = 3600 годин – 3000 годин обов'язкових і 600 годин вибіркового предметів – по 200 годин на один рік, тобто в Україні кредитів удвічі більше.

Компоненти (блоків) навчальних дисциплін і у Сполученому Королівстві, і в Україні поділяються на обов'язкові, що представлені циклами загальної, професійної і практичної підготовки та вибіркової.

Інноваційний розвиток у системі британської професійно-педагогічної освіти пов'язаний переважно з розробленням нових форм і методів навчання, пошуками ефективних форм організації педагогічної практики. Це сприяє виробленню у майбутніх фахівців дошкільної освіти здатності до незалежного і критичного мислення, вміння практичного застосування засвоєних знань і досвіду навчально-дослідницької діяльності (Козак, 2014, с. 249).

При тому, що в обох країнах застосовуються подібні форми навчально-виховного процесу: лекції, семінари, практичні заняття тощо, в їх організації є значні відмінності. Зокрема, в Україні на лекції викладач лише

подає інформаційний матеріал. У Сполученому Королівстві студенти беруть активну участь у лекції: напередодні вони отримують матеріал для підготовки до лекції, що містить основні положення навчального матеріалу; використовуються й інші рекомендовані джерела; слід також назвати метод «груп, що гудуть» (buzz groups) по 7–8 осіб, в яких створюється певне завдання і робляться висновки, або метод М. Аберкромбі (10–12 осіб), коли відбувається «боротьба думок»; вельми ефективними є лекції з мультимедійним супроводом.

На нашу думку, такий підхід до викладання лекційного матеріалу доцільно вивчати і запроваджувати в освітній процес педагогічних ЗВО України.

На семінарських та практичних заняттях у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії використовуються методи активного навчання (методи проєктів, медіатехнологій тощо). Популярним є презентації – як захист висновків, отриманих у процесі дослідження, обґрунтування власної точки зору.

В Україні практичні заняття спрямовуються на формування у студентів умінь і навичок. Основне місце відводиться різноманітним вправам: підготовчим, за зразком, творчим, письмовим, професійним, технічним та ін. У навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи» А. Кузьмінський зазначає, що слід відмовитися від колективного характеру практичних занять, коли один студент виконує завдання на дошці, а інші – на своїх місцях. На його думку, викладач має знайомити студентів з методами самостійної роботи і організувати самостійну роботу кожного студента (Кузьмінський, 2005, с. 303–304).

Неабияку роль у ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії відіграє портфоліо – метод підвищення рівня підготовки фахівця дошкільної освіти.

У центрі університетського навчання у Сполученому Королівстві – тенденція насичення освітніх програм науково-дослідним компонентом, збільшення обсягів фінансування наукових досліджень. Більшість учених цієї країни характеризують педагогічний процес і процес дослідження як єдине ціле. Ця нова парадигма включає дослідницьку діяльність у навчально-виховний процес, зокрема, дослідницькі досягнення (research-led) мають бути орієнтовані на дослідження (research-oriented) у робочих програмах навчальних курсів, а не на подачу готових знань майбутнім учителям дошкільників.

Однією з форм організації освітнього процесу у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії є електронно-дистанційне навчання (Е-ДН), яке дозволяє здобути освіту без відриву від роботи. Е-ДН відбувається за допомогою методів:

- тьюторство – консультації одного-двох або групи студентів із тьютором щодо підготовки проекту чи то дипломної роботи або перед екзаменом. Тьюторство доцільно ширше вводити і в Україні;
- самостійна робота студента, яка перебуває в центрі Е-ДН і виконується за завданням і за керівництва викладача у зручний для студента час, у зручному місці. При цьому використовуються найновіші технології та методи (метод проектів, дослідницький метод, онлайн-навчання, дистанційні конференції). Самостійна робота поширюється і у ЗВО України;
- методи інтерактивного навчання (дебати, ток-шоу, метод «шлях мовчання» та ін.). Деякі з них уже впроваджуються в Україні, що сприяє становленню фахівця-дослідника. Нам імпонує ідея підготовки вчителя-дослідника дошкільної освіти, яку доцільно впроваджувати в освітній процес вищої школи України.

Порівнюємо методи оцінювання знань студентів. Якщо в Україні ці методи представлені (згідно навчальних планів) в основному екзаменами, заліками, курсовими роботами, то у Сполученому Королівстві вони мають творчий характер: есе, доповіді, портфоліо, проекти, курсові роботи, резюме. Іспитів або невелика кількість, або вони відсутні.

В усіх університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії значна увага приділяється виконанню наукової роботи. У деяких університетах знання оцінюються переважно за результатами виконаної наукової роботи на кожному курсі. Наприклад, в університеті Ноттінгем Трент (Nottingham Trent University) – це 100 %; в університеті Бірмінгем Сіті (Birmingham City University) методи оцінювання знань відбуваються такі: екзамени не передбачені; на курсові роботи виділено 66 %, на співбесіди та презентації – 33 %; у Мідлсекському (Middlesex University) методи оцінювання творчі, різноманітні. На відміну від ЗВО України у Сполученому Королівстві завдання для наукової роботи студентів визначаються на кожному курсі.

Розглянемо неперервну професійну освіту в обох країнах. Неперервна професійна освіта (INSET (In-Service Education and Training) фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства добре організована, професійний розвиток забезпечується на державному рівні. Кожен педагог

має пройти щорічне підвищення кваліфікації упродовж 18 днів (30 годин), до того ж, виділено п'ять робочих днів на рік для професійного вдосконалення.

Набули розвитку такі форми професійного розвитку: внутрішні (проводяться в школі) і зовнішні (в учительських центрах). Є така форма як «Атестаційний маршрут»: якщо педагог тривалий час працює у закладі дошкільної освіти, статус кваліфікованого вчителя присвоюється йому на основі оцінювання портфоліо, результатів педагогічної діяльності, зовнішнього оцінювання.

Працюють різні неурядові організації (Агентство з питань підготовки вчителя, Рада з питань атестації вчителів, Інспекційне агентство, Математична асоціація, Національна асоціація викладання англійської мови), які пропонують курси професійного розвитку для вчителів дошкільної освіти. У ХХІ ст. з'являються чартерні вищі школи, що фінансуються безпосередньо від Міністерства освіти і які більш інноваційні та якісні (Сбруева, 2008). Університети Сполученого Королівства також пропонують різноманітні програми неперервного професійного розвитку.

Існує низка моделей неперервної освіти, фахівці можуть обрати для вирішення своїх педагогічних проблем за інтересами: навчальна, модель присудження нагород, модель дефіциту професійного розвитку, каскадна модель, модель на основі стандартів, модель тренінгу-наставництва, модель спільності практик, модель дослідження дій, трансформативна модель.

Особливістю професійної підготовки вчителя дошкільної освіти у Сполученому Королівстві є введення фахівця-початківця у професію упродовж одного року. У процесі такого стажування до нього прикріплюється наставник (висококваліфікований учитель), складається програма підтримки відповідно до вимог національного навчального плану. У результаті початківець швидко входить у свою професію. В Україні така програма відсутня.

Отже, неперервна професійна освіта (INSET (In-Service Education and Training) фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства різноманітна і добре організована. В Україні підвищення кваліфікації вчителів, вихователів дошкільної освіти, обов'язкове, професійне їх удосконалення відбувається періодично (раз на п'ять років) й фінансується державою. Проте необхідно ретельно вивчати досвід професійного розвитку дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної

Ірландії і впроваджувати в процес підвищення кваліфікації фахівців дошкільної освіти в Україні.

3. Висновки

Оскільки стратегія України спрямована на розвиток національної системи освіти, на її інтеграцію в європейське освітнє співтовариство, ми маємо ретельно вивчати досвід розвинених країн, їхні освітні системи, зокрема, й систему дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії.

Порівняльні дослідження освітніх систем Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, а також України дали можливість визначити подібні тенденції і проблеми та відмінні ознаки. Разом з тим можна виділити найбільш прогресивні ідеї британського досвіду, які доцільно впроваджувати в Україні, зокрема:

- активна участь студентів у процесі викладання лекційного матеріалу та у проведенні семінарських і практичних занять;
- підготовка вчителя-дослідника дошкільної освіти на державному рівні;
- урізноманітнення форм неперервного професійного розвитку вчителів дошкільної освіти;
- запровадження програми «введення фахівця-початківця в професію дошкільної освіти»;
- забезпечення розвитку мережі закладів дошкільної освіти;
- підвищення статусу викладача закладів дошкільної освіти;
- підвищення якості дошкільної освіти;
- належне фінансування дошкільної освіти, а також матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення;
- високий рівень системи підготовки та кваліфікації педагогічних кадрів дошкільної освіти, зростання якості дошкільної освіти;
- дотримання принципів активності дитини, задоволення допитливості дитини та її потреб у новизні у процесі створення розвивального предметного середовища;
- підвищення статусу вчителя дошкільної освіти (активізація підготовки, зміна професійного навчання з процесу на результат);
- проходження випробувального терміну вступу на посаду впродовж одного року, розроблення програми входження вчителя-початківця у професію.

АНОТАЦІЯ: Висвітлено результати компаративно-педагогічного аналізу особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії та України. Зокрема проведено аналіз концепцій формування освітніх дошкільних систем Сполученого Королівства та України; проведений порівняльний аналіз нормативно-правового забезпечення дошкільної освіти у Сполученому Королівстві та Україні. У зв'язку з тим, що Британська національна програма дошкільної освіти (Early Years Foundation Stage (EYFS) встановлює стандарти, яких повинні дотримуватися всі учасники освітнього процесу, а Базовий компонент дошкільної освіти є Державним стандартом дошкільної освіти України, проведено порівняльний аналіз змісту сфер навчання (освітніх ліній) та розвитку дошкілля обох країн. Проаналізовано нормативні документи, які регулюють процес і зміст навчання в досліджуваних країнах, форми організації освітнього процесу, методи навчання та методи оцінювання знань, визначено їхні подібні та відмінні риси. Розглянуто неперервну професійну освіту в обох країнах. Встановлено, що неперервна професійна освіта (INSET (In-Service Education and Training) фахівців дошкільної освіти Сполученого Королівства різноманітна і добре організована. У зв'язку з цим необхідно ретельно вивчати досвід професійного розвитку дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії і впроваджувати в процес підвищення кваліфікації фахівців дошкільної освіти в Україні. Здійснено порівняльний аналіз тенденцій підготовки фахівців дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії та в Україні дав можливість виокремити прогресивні ідеї британського досвіду, які доцільно впроваджувати в Україні.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: підготовка фахівців дошкільної освіти, система дошкільної освіти, Сполучене Королівство, Україна

ABSTRACT: The article has highlighted the results of a comparative pedagogical analysis of the peculiarities of training preschool educational specialists in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and Ukraine. In particular, it has been carried out the analysis of conceptions of formation of preschool educational systems of the United Kingdom and Ukraine; conducted a comparative analysis of the legal framework for preschool education in the United Kingdom and Ukraine. Due to the fact that the British National Early Years Foundation Stage (EYFS) sets standards to be followed by all participants of the educational process, and the Basic component of preschool education is the State Standard of Preschool Education of Ukraine, a comparative analysis of the content of education (educational lines) and preschool development in both countries. The article also has analyzed the documents that regulates the process and content of education in the researched countries, forms of organization of the educational process, teaching methods and methods of assessing knowledge, identified their similarities and differences. We have considered continuing professional education in both countries. The continuing vocational education (INSET) of UK pre-school educational professionals has been found to be diverse and well-organized, and that's why the experience of pre-school vocational development in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland needs to be carefully studied and implemented in the process of professional development of preschool educational specialists in Ukraine. A comparative analysis of trends in the training of preschool education professionals in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and in Ukraine had made it possible to identify progressive ideas of the British experience, which should be implemented in Ukraine.

KEYWORDS: training of preschool educational specialists, system of preschool education, United Kingdom, Ukraine

Бібліографія

- Базовий компонент дошкільної освіти* (2012) / Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. Київ: Видавництво.
- Козак Л.В. (2014) *Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності*. монографія. Київ : Едельвейс.
- Концепція державної політики щодо досягнення цілі «Кожна дитина має доступ до якісної дошкільної освіти» (2019). Взято з https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2020/01/10/koncept-do-chily-PDU-1_1.pdf
- Кузь В., Печенко І. (2004) *Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»*: монографія. Київ: Міленіум.
- Кузьмінський А.І. (2005) *Педагогіка вищої школи*. Навчальний посібник. Київ: Знання.
- Про освіту: Закон України від 17.04.2002. №347. Взято з <http://osvita.ua/legislation/other/2827/>.
- Сбруева, А.А. (2008) *Чартерна школа. Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
- Department for Education* (2019). Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>

Agnieszka Muchacka-Cymerman

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków

ORCID ID: 0000-0002-1627-4036

ZACHOWANIE TWÓRCZE A RYZYKO WYPALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI I TERAPEUTÓW

ТВОРЧА ПОВЕДІНКА ТА РИЗИК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ВЧИТЕЛІВ І ТЕРАПЕВТІВ

CREATIVE BEHAVIOURS AND THE RISK OF PROFESSIONAL BURNOUT
OF TEACHERS AND THERAPISTS

1. Wprowadzenie

W specyfikę zawodu nauczyciela wpisane są ciągłe kontakty z uczniami, inicjowanie współpracy z rodzicami oraz zaangażowanie w swój własny rozwój zawodowy. W grupie terapeutów pracujących z dziećmi, młodzieżą i ich rodzicami pojawiają się podobne zależności. Nieustanne poczucie presji społecznej może wywoływać w tych grupach zawodowych niepokój i napięcia, co prowadzić może do wypalenia zawodowego, a w konsekwencji daje efekt złej jakości ich pracy (Freudenberger, 1974; Pines, Aronson, 1988; Sęk, 2000; Sekułowicz, 2002; Tucholska, 2009). C. Maslach wypalenie zawodowe określa jako ciągłą reakcję organizmu na długotrwałe oddziaływanie czynników stresowych na człowieka. Czynniki te mogą mieć charakter emocjonalny, interpersonalny i często występują w życiu zawodowym (Maslach, 1998; Maslach, Leiter, 2001). Ryzyko wypalenia zawodowego C. Maslach (2000) ustrukturowała w trzech płaszczyznach: 1) organizacyjnej; 2) interpersonalnej i 3) indywidualnej. W pracy nauczyciela czynnikami organizacyjnymi mogą być nadmierne obowiązki wynikające np. ze

zbyt licznych klas, w których trudno jest zapanować nad dyscypliną, natomiast w pracy terapeutów – brak właściwych warunków pracy. Czynniki interpersonalne najczęściej mogą być związane z niewłaściwą komunikacją w relacjach nauczyciela czy terapeuty z podopiecznymi, ich rodzicami czy zwierzchnikami. Czynniki osobowościowe dotyczą cech indywidualnych nauczyciela i terapeuty, np. braku obiektywnej oceny swoich możliwości, słabej odporności na stres czy zbyt silnego zaangażowania w pracę (por. A. Muchacka-Cymerman, K. Tomaszek, 2017, A. Solak, 2017).

C. Malsach (1986) wyszczególniła trzy składniki wyróżniające syndrom wypalenia zawodowego: zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych.

- Wyczerpanie emocjonalne odnosi się do poczucia danej osoby, że jest nadmiernie obciążona emocjonalnie, a jej zasoby emocji zostały w znacznym stopniu uszczuplone.
- Depersonalizacja dotyczy negatywnego, bezdusznego lub zbyt obojętnego reagowania na innych ludzi, którzy zwykle są odbiorcami usług danej osoby lub przedmiotem opieki z jej strony.
- Obniżone poczucie dokonań osobistych odnosi się do spadku poczucia własnej kompetencji i sukcesów w pracy (Maslach, 1986).

Jak pisze S. Truch (1980) istnieje wiele czynników wpływających bezpośrednio na stres odczuwany przez jednostki w miejscu pracy lub na samą myśl o nim oraz wypalenia nauczycieli. Z badań C. Maslach (1998, 2001) wynika, że wypalenie jest również rezultatem zbyt dużych przeciążeń w pracy, niewłaściwego planowania, podejmowania odpowiedzialnych decyzji związanych z wykonywaniem ról społecznych i zawodowych, nieodpowiedniej płacy.

Jedną z form profilaktyki syndromu wypalenia jest rozwijanie zawodowych kompetencji zaradczych, m.in. umiejętność dostrzeżenia w sobie swych mocnych stron i wykorzystywaniu ich w celu przeciwdziałania syndromowi wypalenia. Odkrywanie pozytywnych stron dostarcza zadowolenia oraz motywacji do działania. Wykonywanie swych obowiązków staje się bardziej efektywniejsze, gdy jest się świadomym swoich mocnych stron. Wysoka samoświadomość jednostki warunkuje sprawne i skuteczne funkcjonowanie, wpływa pozytywnie na własny rozwój zawodowy. Stwarza także warunki do budowania poczucia sensu życia osób, z którymi współpracuje. Bardzo ważna jest również twórcza postawa tak nauczyciela jak i terapeuty, która pozwala przeciwstawiać się monotonii, znudzeniu, niezadowoleniu. Wzbudza zaciekawienie, zapewnia uczucie zadowolenia i satysfakcji ze swych działań. Samoświadomość jest zatem ważnym czynnikiem, ponieważ to ona dyktuje zachowania w sytuacjach

nieprzewidywalnych. Poprzez to, że osoba koncentruje się na reakcji wewnętrznej na stres, wpływ nieprzewidywalnych zdarzeń jest łagodniejszy. Dzieje się tak, ponieważ odpowiednio wcześniej uruchamiane są strategie radzenia sobie ze stresem. Efektywnie wykorzystywane są kompetencje jednostki, które pozwalają na twórcze podejście do występujących trudności (Plopa, 1996).

Badania wskazują, że istnieje związek pomiędzy wypaleniem a właściwościami osobowości. Im wyższy poziom zasobów człowiek posiada tym niższe jest nasilenie depersonalizacji i wyczerpania emocjonalnego, a wzrasta satysfakcja z wykonywanych zadań (Ogińska-Bulik, 2006). Zdaniem N. Ogińskiej-Bulik (2006) przejawianie takich cech, jak altruizm, szczerość, wyrażanie sympatii, łagodność, skłonność do niesienia pomocy innym, ciekawość, ugodowość, twórczość, kreatywność, niezależność, niekonwencjonalność może chronić przed zespołem wypalenia.

W założeniach teoretycznych niniejszych badań odniesiono się do cechy twórczości. Jest ona omawiana jako postawa twórcza. Jak pisze J. Koziński, „człowiek wykonując działania poznawcze i praktyczne, myśli, w podejmowaniu decyzji, które przekraczają granice materialne, społeczne i symboliczne, granice przestrzeni i czasu, w których do tej pory był aktywny, pragnie przekraczać granice własnych doświadczeń, [...] poszerzać własne możliwości, określane przez naturę, tradycje kulturowe, społeczeństwo i historię. Wychodzi poza to, kim jest i co posiada” (Koziński, 2002, s. 43). W swojej teorii autor ten określił postawę twórczą jako potencjał jednostki oraz jego cel. A. Maslow (1990) twórczość wyjaśnia jako strukturę osobowości twórcy. W teorii autora, każdy człowiek może być twórczy jeżeli wykazuje się wyobraźnią, niestereotypowością, pomysłowością, inwencją, kreatywnością. Twórczy nauczyciel oraz terapeuta będą potrafili rozwijać kompetencje twórcze i kreatywne u swoich podopiecznych, będą organizować proces nauczania/ terapii – w sposób przyjemny, zabawowy, niestresujący dla dziecka.

S. Popek (1988) twórczą osobowość definiował następująco: „...jest to ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się w potrzebie poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego «Ja»” (Popek, 1988, s. 27).

Element poznawczy postawy twórczej występuje w formie zachowań heurystycznych takich, jak aktywność poznawcza, samodzielność refleksyjnego uczenia się, poznawania, rozwijania swych potencjalnych możliwości w różnych

dziedzinach. Poznawczy składnik postawy twórczej wiąże się według autora z takimi zachowaniami nonkonformistycznymi jak niezależność, samodzielność, oryginalność, ekspresywność, odporność, umiejętność samokrytycyzmu, wysokie poczucie własnej wartości. Element charakterologiczny występuje natomiast w formie zachowań algorytmicznych przejawiających się w bierności poznawczej, ukierunkowanym uczeniu się, niskim poziomie refleksyjności, pomysłowości i rozwijania swoich zdolności. Typowym elementem charakterologicznym są ponadto zachowania konformistyczne. Przejawiają się one podporządkowaniem innym, brakiem wytrwałości i odporności, lęklnością, niskim poczuciem własnej wartości, słabą aktywnością.

Te same cechy elementu charakterologicznego, scharakteryzowanego przez Popka, można odnieść do człowieka wypalonego, z niskim poczuciem koherencji i poczucia sensu życia. W rozwoju osobowym duże znaczenie mają takie formy, jak treningi twórczości i warsztaty z pedagogiki/terapii zabawy. Kształtują podstawy wiedzy o sobie, rozwijają świadomości własnego działania, motywację i zaangażowanie w pracę nad sobą, wgląd w siebie, a przez to przeciwdziałają wypaleniu zawodowemu.

2. Cel, problematyka i metody badań własnych

Celem badań było określenie związków pomiędzy twórczymi zachowaniami a ryzykiem wypalenia zawodowego w grupie nauczycieli i w grupie terapeutów. Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

P1 Jakie różnice w ogólnych zachowaniach twórczych i odtwórczych w sferze poznawczej i motywacyjnej osobowości występują w poszczególnych grupach badanych osób?

P2 Który wymiar wypalenia zawodowego jest dominujący w każdej z badanych grup?

P3 Które wymiary wypalenia zawodowego korelują w każdej z grup badanych z zachowaniami twórczymi i odtwórczymi w sferze poznawczej i motywacyjnej osobowości?

W badaniach posłużono się *Testem Wypalenia Zawodowego (MBI)* – autorstwa C. Maslach. MBI przeznaczony jest do badania wieloelementowych objawów psychicznych i fizycznych wynikających z odczuwania przez jednostkę długiego oraz nieustającego stresu, czyli poziomu wypalenia zawodowego człowieka. Służy do oceny poziomu opisanych trzech komponentów wypalenia, na które składają się:

- wyczerpanie emocjonalne – ogólny poziom niechęci oraz braku energii do wykonywania obowiązków zawodowych;
- depersonalizacja – dystansowanie się jednostki od miejsca pracy, w tym uczniów, współpracowników czy rodziców;
- obniżone poczucie dokonań osobistych – mierzy poziom oceny własnej pracy oraz kompetencji zawodowych.
- Drugim narzędziem był *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH* S. Popka. Przeznaczony jest do badania postawy twórczej jednostki. Uzdolnienia twórcze rozumiane są w kwestionariuszu jako osobowościowe właściwości człowieka. Narzędzie bada nasilenie cech jednostki w sferze charakterologicznej oraz sferze poznawczej. W jego skład wchodzi cztery skale:
 - konformizm – sfera charakterologiczna, określana przez cechy jednostki takie jak zależność, podległość, niezorganizowanie, niska odporność, niska wytrwałość czy niskie poczucie wartości;
 - nonkonformizm – sfera charakterologiczna, określana przez cechy przeciwstawne do konformizmu takie jak: niezależność, dominacja, odporność, wytrwałość, samokrytycyzm, wysokie poczucie wartości;
 - zachowania algorytmiczne – sfera poznawcza, wyznaczana przez zachowania jednostki ukierunkowane na kopiowanie, np. myślenie konwergencyjne, niską sprawność w przetwarzaniu czy wyobraźnię odtwórczą;
 - zachowania heurystyczne – sfera poznawcza, która wyznaczana jest przez samodzielność jednostki, wyobraźnię wytwórczą oraz myślenie.

Badaniami przeprowadzonymi w 2020 roku objęto grupę 60 nauczycieli liceów oraz 60 terapeutów pracujących z dziećmi oraz młodzieżą. Staż pracy badanych mieścił się w przedziale 10–15 lat. Wszyscy badani wyrazili zgodę na udział w anonimowym badaniu.

3. Wyniki badań

Ogólne zachowania twórcze i odtwórcze w sferze poznawczej i charakterologicznej osobowości badanych nauczycieli oraz terapeutów

Zastosowane narzędzie pozwoliło na diagnozę ogólnych uzdolnień twórczych i odtwórczych w sferze poznawczej i charakterologicznej osobowości badanych. Sferę poznawczą uzdolnień twórczych stanowią dyspozycje intelektualne jednostki natomiast sferę motywacyjną osobowości zachowania nonkonformistyczne. Sferę poznawczą uzdolnień odtwórczych stanowią zachowania

algorytmiczne jednostki natomiast sferę motywacyjną osobowości zachowania konformistyczne. W wyniku statystycznej analizy wyników badań okazało się, że wysoki poziom postawy twórczej reprezentuje 13% nauczycieli oraz 40% terapeutów, poziom średni 60% nauczycieli oraz 53% terapeutów, natomiast poziom niski 27% nauczycieli oraz 7% terapeutów. W zakresie ogólnego poziomu postawy twórczej grupa terapeutów wykazała się wyższym wynikiem niż grupa nauczycieli.

Wymiar wypalenia zawodowego dominujący u badanych nauczycieli

W analizie i interpretacji wyników badań własnych skorzystano z koncepcji wielowymiarowego modelu wypalenia C. Maslach, na który składają się powiązane ze sobą trzy wymiary. W każdym z nich jednostka przyjmuje pewną postawę i zachowania. Może to być emocjonalne i psychofizyczne wyczerpanie, które objawia się u nauczyciela czy terapeuty bezsilnością, brakiem energii czy osłabieniem. Wymiar depersonalizacji w obu grupach zawodowych przejawiać się może jako przedmiotowe traktowanie drugiego człowieka, cynizm, obojętność, rutyna, traktowanie pacjenta jako kolejnego przypadku. Z kolei obniżona satysfakcja zawodowa prowadzić może do postrzegania siebie jako osoby nieefektywnej, niekompetentnej, z poczuciem braku osiągnięć i sukcesów, utraty sensu tego, co się robi. Toteż w kolejnym etapie badań było znalezienie jednego dominującego wymiaru wypalenia zawodowego w grupie nauczycieli oraz w grupie terapeutów.

W grupie badanych nauczycieli średnia wyników ogólnych wypalenia wyniosła 52,17 punkty, przy minimalnym uzyskanym wyniku 21 punktów, a maksymalnym wyniku 80 punktów. Wyniki dla poszczególnych podskal Kwestionariusza MBI okazały się zróżnicowane. Dla stadium wyczerpania emocjonalnego, średni wynik wyniósł 17,76 punktów (przy uzyskanym minimalnym wyniku 6 punktów oraz maksymalnym 40 punktów). Średnia w stadium braku poczucia osiągnięć osobistych wyniosła 21,86 punktów (przy minimum uzyskanych punktów 10 a maksimum 40 punktów). Zaznaczyć należy, iż punktacja tego stadium jest odwrócona, to znaczy, że im więcej punktów osiągnie osoba tym poziom poczucia osiągnięć osobistych jest u jednostki wyższy. W stadium depersonalizacji średni wynik to 3,53 punkty (przy uzyskanym minimum 0 punktów a maksimum 16 punktów).

Grupa badanych terapeutów osiągnęła niższy niż nauczyciele średni wynik ogólny wypalenia, który wyniósł 42,13 punkty (przy minimalnym uzyskanym wyniku 17 punktów, a maksymalnym wyniku 69 punktów). Także dla poszczególnych stadiów wyniki okazały się nieco niższe. Dla wyczerpania emocjonalnego, średni wynik wyniósł 13,43 punktów (przy uzyskanym minimalnym

wyniku 0 punktów oraz maksymalnym 31 punktów). Średnia w stadium braku poczucia osiągnięć osobistych wyniosła 35,46 punktów (przy minimum uzyskanych punktów 30 a maksimum 42 punktów). W stadium depersonalizacji średni wynik to 3,37 punktów (przy uzyskanym minimum 0 punktów a maksimum 13 punktów).

W zakresie ogólnego poziomu wypalenia zawodowego grupa nauczycieli okazała się bardziej wypalona niż grupa terapeutów. Dane te są zbieżne a nawet nieco wyższe niż wskaźniki uzyskane z badań prowadzonych wcześniej w Polsce. Dane te wskazywały wówczas, że pełnoobjawowy zespół wypalenia występuje u 21% nauczycieli szkół podstawowych (Tucholska, 2009). Również ponad 27% pracowników służb społecznych doświadcza wypalenia zawodowego (Ogińska-Bulik, 2006).

Wyniki Kwestionariusza MBI pozwoliły również na określenie poziomów wypalenia w trzech podskalach. W skali wyczerpania emocjonalnego najniższe wyniki otrzymała grupa 10% badanych nauczycieli a 5% badanych terapeutów. W podskali depersonalizacji nie stwierdzono ani u nauczycieli, ani u terapeutów niskich wyników. W stadium braku poczucia dokonań osobistych wyniki wysokie zaznaczyły się u 10 % nauczycieli i u 1,6% badanych terapeutów.

Wymiary wypalenia zawodowego a zachowania twórcze i odtwórcze w sferze poznawczej i motywacyjnej osobowości u badanych nauczycieli oraz terapeutów

W celu zbadania zależności pomiędzy poszczególnymi wymiarami wypalenia zawodowego a zachowaniami twórczymi wyodrębniono dwie skrajne grupy: 1) nauczycieli i terapeutów o twórczej postawie oraz 2) nauczycieli i terapeutów o postawie odtwórczej. Badani reprezentujący wysoki ogólny poziom wypalenia osiągnęły znacznie niższe wyniki w zachowaniach konformistycznych (sfera charakterologiczna) i zachowaniach algorytmicznych (sfera poznawcza) niż badani o niskim poziomie wypalenia zawodowego. Była to grupa nauczycieli i terapeutów twórczych, prezentujących kreatywność w sferze poznawczej i w zachowaniu, silną motywację poznawczą i działaniową, niezależność i tolerancję w stosunku do innych ludzi, ale byli oni krytycznie nastawieni do otoczenia. Cechy te sprzyjały ich wysokiej odporności na stres i odporności w sytuacjach niepowodzeń. Wyjaśnia to także ich niski poziom wypalenia zawodowego uzyskany poprzez badania. Wyniki te są zbieżne ze spostrzeżeniami J. Popka (1988), A. Muchackiej-Cymerman (2018), K. Tomaszek i A. Muchackiej-Cymerman (2020), że osoby twórcze są tolerancyjne wobec innych ludzi i jednocześnie krytyczne w stosunku do otoczenia. Ponadto niższe wyniki nauczycieli i terapeutów

twórczych w skali wyczerpania emocjonalnego znajdują uzasadnienie w badaniach Popka (1988) i A. Muchackiej-Cymerman (2018) podkreślających zdolność osób twórczych do akceptowania sytuacji konfliktowych oraz wysoką odporność psychiczną na stres i frustrację. Obniżone poczucie dokonań osobistych zarówno u badanych nauczycieli jak i terapeutów wysoko koreluje z ogólnym wynikiem wypalenia zawodowego. Świadczy to o tym, że poczucie osiągnięć osobistych odczuwanych przez badanych w swojej pracy jest ważnym aspektem zespołu wypalenia.

4. Podsumowanie

Poszukiwanie związków występujących pomiędzy twórczymi zachowaniami a ryzykiem wypalenia zawodowego w grupie nauczycieli i w grupie terapeutów pozwoliło wysunąć kilka wniosków. W zakresie ogólnego poziomu postawy twórczej grupa terapeutów wykazała się wyższym wynikiem niż grupa nauczycieli. Stwierdzono, że obydwie grupy zawodowe są narażone na zjawisko wypalenia sił jednak bardziej odporna okazała się grupa terapeutów, która w zakresie ogólnego poziomu wypalenia osiągnęła niższy niż nauczyciele średni wynik. W toku analiz zależności pomiędzy poziomem twórczego zachowania obydwu badanych grup a poszczególnymi wymiarami wypalenia zawodowego okazało się, że zależność ta dotyczy wymiaru konformizm – nonkonformizm. Im większą skłonność do zachowań nonkonformistycznych prezentowali badani (nauczyciele i terapeuci), tym uzyskiwali niższe wyniki na skali wyczerpania psychofizycznego. Świadczy to o tym, iż badani prezentujący takie zachowania, jak niezależność, samodzielność czy oryginalność oraz potrafią sobie radzić z sytuacjami trudnymi i znaleźć odpowiednie rozwiązania. W związku z tym są bardziej pewni swoich możliwości, świadomi swoich mocnych cech mogących wpłynąć na pozytywne rozwiązanie trudnej sytuacji oraz są odporni na stres i jego konsekwencje w postaci wypalenia zawodowego.

Przedstawione badania potwierdziły inne badania o tym, że jednostki o wysokim ogólnym poziomie wypalenia osiągnęły znacznie niższe wyniki w poziomie twórczości. Na przykład L. Golińska i W. Świętochowski (1998) stwierdzili, iż u jednostek ze słabym zapalem do działania, wskaźnik wypalenia rośnie.

Z przedstawionych badań wynikają wnioski aplikacyjne polegające na postulowaniu systematycznego stosowania w rozwoju zawodowym nauczycieli i terapeutów strategii zaradczych polegających na rozwijaniu kompetencji twórczych, które będą sprzyjać budowaniu wiedzy o sobie, rozwijaniu otwartości świadomości i niezależności prowadzących do umiejętności radzenia sobie

w sytuacjach niejednoznacznych i skuteczności w przeciwdziałaniu powstawania zjawiska wypalenia zawodowego.

STRESZCZENIE: Badania zaprezentowane w niniejszym tekście mieszczą się w obszarze badań nad związkiem zachodzącym pomiędzy wyczerpaniem sił a właściwościami osobowości (m.in. Pines, Aronson, 1988; C. Maslach, 1998, 2001; Ogińska-Bulik, 2006; Tucholska, 2009; Muchacka-Cymerman, Tomaszek, 2017), które potwierdzają, że im wyższy poziom zasobów człowiek posiada tym wzrasta satysfakcja z wykonywanych zadań. Niniejsze badania przeprowadzone wśród grupy nauczycieli liceów i grupy terapeutów pokazały, że w zakresie ogólnego poziomu postawy twórczej grupa terapeutów wykazała się wyższym wynikiem niż grupa nauczycieli. Stwierdzono, że obydwie grupy zawodowe są narażone na zjawisko wypalenia sił jednak bardziej odporna okazała się grupa terapeutów, która w zakresie ogólnego poziomu wypalenia osiągnęła niższy niż nauczyciele średni wynik. W toku analiz zależności pomiędzy poziomem twórczego zachowania obu badanych grup a poszczególnymi wymiarami wypalenia zawodowego okazało się, że zależność ta dotyczy wymiaru konformizm – nonkonformizm. Im większą skłonność do zachowań nonkonformistycznych prezentowali badani, tym uzyskiwali niższe wyniki na skali wyczerpania psychofizycznego.

SŁOWA KLUCZOWE: Zachowania twórcze, wypalenie zawodowe, nauczyciele, terapeuci

ABSTRACT: The research presented in this article covers the area of research on the relationship between exhaustion and personality properties (e.g. Pines, Aronson, 1988; C. Maslach, 1998, 2001; Ogińska-Bulik, 2006; Tucholska, 2009; Muchacka-Cymerman, Tomaszek, 2017), which confirm that the higher the level of resources a person has, the greater the satisfaction with the tasks performed. This study, conducted among a group of high school teachers and a group of therapists, showed that in terms of the general level of creative attitude, the group of therapists showed a higher result than the group of teachers. It was found that both professional groups are exposed to the phenomenon of burnout, but the group of therapists turned out to be more resistant, which achieved a lower average score than teachers in terms of the overall level of burnout. In the course of analyzes of the relationship between the level of creative behavior of both studied groups and the individual dimensions of occupational burnout, it turned out that this relationship concerns the dimension of conformism – nonconformity. The greater the tendency to nonconformist behavior was presented by the respondents, the lower their scores on the scale of psychophysical exhaustion were obtained.

KEYWORDS: Creative behavior, burnout, teachers, therapists

Bibliografia

- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout, *Journal of Social Issues*, 30, s. 159–165.
- Golińska, L., Świętochowski, W. (1998). Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli. In *Psychologia Wychowawcza*, 5, s. 385–398.
- Kozielecki J. (2002). *Transgresja i kultura*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Maslach, Ch., Jackson, S. (1986). *The Maslach Burnout Inventory 2nd* (Palo Alto, ed.) CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. (1998). *A Multidimensional Theory of Burnout. I, Theories of organizational stress* (C. L. Cooper, ed.), pp. 68–85. New York: Oxford University Press.
- Maslach, C. (2000). *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*. [w:] Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*. PWN, Warszawa.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2001). *Die Wahrheit über Burnout, Stress am Arbeitsplatz Und was Sie dagegen tun können*. Wien: Springer.
- Maslow A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. PAX, Warszawa.
- Muchacka-Cymerman, A., Tomaszek, K. (2017). *Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia. Przegląd literaturowy*. „Forum Oświatowe”, 30(2), s. 95–115. Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/526>.
- Muchacka-Cymerman, A. (2018). A creative teacher and the risk of burnout. ICERI2018 Proceedings, IATED.
- Muchacka-Cymerman A., Tomaszek K. (2020) *Wypalenie szkolne u adolescentów*. Wydawnictwo Petrus, Kraków.
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*. Warszawa: Wyd. Difin.
- Pines, A.M., Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- Plopa, M. (1996). Psychospołeczne determinanty odporności na stres. *Psychologia Wychowawcza*, 31, s.301–311.
- Popiek S. (1988). *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. WSiP, Warszawa.
- Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*, Wrocław Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Solak, A. (2017). Podmiotowość w obszarze pedagogiki pracy. (w:) *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy*, (2), 121–27.

- Sęk, H. (2000). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny mechanizmy zapobieganie*, Warszawa: PWN.
- Truch, S. (1980) *Teacher Burnout and What to do About it*. New York, Academic Therapy Publications.
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Ірина Регейло

ORCID ID: 0000-0003-0512-2456

ОЦІНЮВАННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ГАЛУЗІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

OCENA BADAŃ Z ZAKRESU SPOŁECZNO-HUMANITARNEGO:
DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

RESEARCH EVALUATION IN THE SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES:
THE FOREIGN EXPERIENCE

1. Вступ

Світова пандемія COVID-19 створила безпрецедентні виклики для всіх галузей економіки і суспільства в цілому та для освітнього і наукового просторів зокрема. Саме тому Комісією ЄС прийнято рішення про новий план дій щодо цифрової освіти на 2021–2027 рр. та нового Європейського дослідницького простору (ЄДП) (Speech by Executive Vice-President Margrethe Vestager). Ключовими пріоритетами Європейського освітнього простору визнано цифрову освіту як невід’ємну частину освіти та навчання, а також удосконалення цифрової компетентності, успішний перехід до якої може забезпечити лише оновлений ЄДП. Натомість успішний розвиток оновленого ЄДП можливий за умови відсутності компромісу з питань досконалості наукових досліджень. Це пояснюється відмінностями у країнах-членах ЄС щодо інвестицій у наукові дослідження та якості дослідницьких проєктів, що в окремих випадках призводять до втрати можливостей і потенціалу. Враховуючи означені пріоритети, на

думку Комісії ЄС, доцільним є збільшення загальних інвестицій у наукові дослідження, які здійснюють університети та наукові установи, на 50 % упродовж наступних п'яти років, оскільки саме фінансування дослідницьких робіт було одним із найефективніших інструментів на рівні ЄС для подолання спалаху COVID-19. Розвиваючи зазначену ідею, варто наголосити, що оцінювання наукових досліджень, за результатами яких здійснюється фінансування передусім за державні кошти, набуває нового змісту. Упродовж останнього десятиліття чітко окреслилася суперечлива тенденція щодо оцінювання досліджень у галузі суспільних і гуманітарних наук (The role of research and innovation in support of Europe's Recovery from the COVID-19, 2020).

Узагальнений теоретичний аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених дає підстави виокремити такі напрями наукового пошуку: наукометрія / оцінювання результатів наукових досліджень: С. Бублик, С. Назаровець, О. Мриглод, L. Bornmann, W. Glänzel, A.P. Schubert, L. Waltman та ін.; оцінювання досліджень у галузі соціогуманітарних наук: E. Kulczycki, G. Sivertsen, T.E. Engels, E. Giménez-Toledo, A.A. Zuccala, R. Guns, E.A. Rozkosz, K. Bruun, J. Zrałek тощо. Водночас актуальність наведеної проблеми потребує більш розгорнутого її висвітлення.

Мета статті полягає у представленні стану оцінювання наукових досліджень в Європі, зокрема у галузі соціогуманітарних наук, шляхом визначення ефективної моделі оцінювання дослідницьких робіт та її ключових показників; висвітлення досвіду оцінювання наукових досліджень у Норвегії, що є найбільш поширеним у Європі; з'ясування ролі Національного репозитарію академічних текстів у сучасних умовах цифровізації, а також аналіз викликів для публікацій соціогуманітарних наук, що простежуються у міжнародних базах даних, та роль альтметрики.

2. Оцінювання наукових досліджень в європейських країнах: ключові показники

В умовах відкритого доступу і відкритої науки результати наукових досліджень у галузі соціогуманітарних наук, з одного боку, мають важливе національне значення, з іншого, від них вимагають міжнародного контексту, де головним критерієм є наукометричні показники у високорейтингових журналах, які внесені до Scopus та Web of Science. Зазначена проблема гостро віддзеркалюється на індивідуальному та інституційному рівнях – під час проведення атестації науково-педагогічних працівників та

університетів щодо наукової діяльності, формування редакційних колегій наукових періодичних видань для внесення їх до Переліку наукових фахових видань України тощо. Крім того, відбувається неузгодженість між тематикою наукових досліджень, що відповідає запитам світового рівня та національними пріоритетами. Зрозуміло, що такі проблеми викликають систематичні обговорення в науковому просторі, зокрема активні диспути відбулися в межах дискусійного клубу молодих вчених у березні 2020 р. за участю працівників наукових установ НАН України на базі Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського (2020а).

У цілому використання наукометричних показників для оцінювання досліджень соціогуманітарних наук є проблематичним не тільки для України, але й для багатьох країн Європи, зокрема для Польщі, про що наголошує Jacek Zralek. Вчений вважає, що затверджене міністерством оцінювання наукових досліджень на основі метричних показників публікацій та рейтингових переліків наукових журналів відповідно до встановлених балів, є суто технічним та бюрократичним і згодом відображається на політиці оцінювання університету та може застосовуватися до окремих учених. На думку дослідника, намагання вчених опублікувати працю в будь-який спосіб заради здобуття високого рейтингу в престижних журналах міжнародних наукометричних баз даних призводить до технічної оцінки «успіху» в соціогуманітарних науках та пристосування до штучних потреб, а не до істинного вирішення проблем згідно із запитом суспільства (Beiner and other 2020).

Нині у національному освітньому і науковому просторах відбуваються активні пошуки ефективної моделі оцінювання наукових досліджень, оскільки використання виключно бібліометричних показників на основі міжнародних наукометричних баз даних Scopus та Web of Science є неоднозначним. Звертаючись до зарубіжного досвіду використання бібліометричного оцінювання, найбільш систематичне його застосування простежується у декількох країнах. За результатами проведеного Arlette Jarre (Jarre, 2020) дослідження встановлено, що бібліометрична оцінка досліджень найчастіше використовується в північних країнах Європи, Італії, Нідерландах, Великобританії, з-поміж яких скандинавські країни демонструють високі результати у міжнародному порівнянні. На національному рівні лише в Італії проводиться бібліометричне оцінювання наукових досліджень, виконаних передусім за державні кошти. У Великій Британії відповідно до її Структури досконалості досліджень бібліометричні дані використовуються для інформування експертних оглядів, а для Німеччини

та Франції такі показники не є актуальними. Щодо країн Східної Європи, зокрема Сербії, Румунії, Словаччині, бібліометрична оцінка порівняно недавно почала входити в науково-освітній простір. Привертає увагу те, що здебільшого бібліометричне оцінювання здійснюється за індексами цитування Web of Science, що пояснюється встановленням їх тематичних категорій як еталонних стандартів для таких метрик, а також кількісно більшим охопленням публікацій у галузі соціогуманітарних наук (Jarre, 2020).

Загалом оцінювання наукових досліджень у країнах Європи поділяється на чотири категорії (Sivertsen, 2017) використання бібліометрії, що здійснюється з метою забезпечення державного фінансування університетів та наукових установ. До першої категорії віднесено країни, в яких висновки експертних комісій ґрунтуються на експертній оцінці результатів наукових досліджень, зокрема: Італія, Литва, Португалія та Великобританія. Друга категорія країн (Хорватія, Чехія, Польща, Швеція) використовує для оцінювання результатів наукових досліджень показники, які відображають дослідницьку діяльність, і метрики є лише частиною таких показників. Оцінювання результатів досліджень третьої категорії країн відбувається за узагальненими результатами кількох критеріїв, а саме: відображення основних цілей університетів та їх діяльності, показників дослідницької діяльності та бібліометрії, яка теж становить частину набору показників. Таке оцінювання здійснюють Фландрія (Бельгія), Данія, Естонія, Фінляндія, Норвегія та Словаччина. До четвертої категорії країн належать Австрія та Нідерланди, які оцінюють результати наукових досліджень за алгоритмом третьої категорії і не враховують бібліометричні показники (Sivertsen, 2017).

3. Норвезька модель оцінювання наукових досліджень

На окрему увагу заслуговує досвід оцінювання наукових досліджень, зокрема соціогуманітарних наук, запроваджений у Норвегії. Цей досвід перейняли інші європейські країни (Бельгія, Польща, університети Швеції, Ірландії тощо) (Sivertsen, 2017). Норвезька модель оцінювання результатів наукових досліджень розроблена для забезпечення заснованої на показниках системи фінансування наукових установ та базується на національній інтегрованій інформаційній системі наукових досліджень. До 2005 р. показники, що характеризували наукові дослідження, відображали чисельність учених з науковими ступенями, обсяги зовнішнього фінансування та чисельність штатного наукового персоналу. Утім зазначені

показники, на думку Міністерства освіти та досліджень Норвегії, не враховували повною мірою потребу у фінансуванні наукових проєктів і залежали здебільшого від показників, які характеризували наукову спільноту. З боку Міністерства було висловлено пропозицію про необхідність запровадження такого показника, який би відображав дослідницьку діяльність і її результати та сприяв підвищенню якості наукових досліджень. З 2005 р. у Норвегії запроваджується модель, яка всебічно охоплює напрями наукових досліджень. Незважаючи на різні галузі досліджень, модель є інструментом створення даних, оцінювання та фінансування наукових досліджень з огляду на синергію трьох показників (Sivertsen, 2017).

Перший показник вибудовується на основі повного представлення в національній інформаційній базі даних Норвегії структурованих, перевірених та підтверджених бібліографічних записів рецензованої наукової літератури з усіх галузей досліджень. Це зумовило формування насамперед інституційних баз даних, в яких зазначається вичерпна інформація про наукові публікації вчених, ураховуючи і такі, які не були розміщені в Scopus або Web of Science. Одними з труднощів було те, що публікації соціогуманітарних наук недостатньо представлені у міжнародних журналах, метадані частково та обмежено висвітлені у національних наукових журналах та у рецензованих монографіях. Для вирішення зазначених проблем розроблено сучасну інформаційну систему досліджень (Current Research Information System in Norway, CRISTIN) – повністю інтегровану некомерційну спільну систему для всіх дослідницьких організацій у державному секторі: університетів, університетських коледжів та незалежних дослідницьких інститутів (Sivertsen, 2017). Крім того, система CRIS дає змогу присвоювати публікаціям норвезький науковий індекс (Norwegian Science Index, NSI).

Визначення другого показника здійснюється на основі індикатора публікації за системою вагових коефіцієнтів, що робить специфічні для галузі індикатори порівняльними з відповідними індикаторами інших галузей, на основі видів публікацій і видань (Sivertsen, 2017). Зокрема, з-поміж видів публікацій, оцінюються: статті, які представлені в журналах та інших періодичних виданнях (ISSN); статті, опубліковані в неперіодичних виданнях (ISBN); та монографії (ISBN). Решта видів підготовленої продукції за результатами наукових досліджень не входять до системи вагових коефіцієнтів, а саме: підручники; книги, орієнтовані на загальний ринок; науково-популярні книги; неформатна література; звіти про роботу та меморандуми; довідники; проза / технічна література, яка не базується

на оригінальних дослідженнях; художня література; переклади; кандидатські дисертації (Norwegian University of Life Sciences).

Види видань в межах галузі поділяються на два рівні: рівень 1 (середній), до якого входять публікації, що пройшли наукову експертизу, та не більше 2/3 публікацій від однієї установи; і рівень 2 (високий), який вважається найвищим рівнем і до якого зараховують лише до 20 % світового рівня публікацій у галузі, що розміщені у провідних і найбільш вагомих міжнародних журналах, та монографії (табл.1). Обчислення за відповідною формулою здійснюється Національним видавничим комітетом, який створений Радою університетів та коледжів за дорученням Міністерства освіти і досліджень Норвегії.

Таблиця 1. Визначення індикатора публікації у Норвегії (Norwegian University of Life Sciences)¹

Категорія публікації	Бали за публікацію	
	Рівень 1 видання	Рівень 2 видання
Наукова стаття (оригінальне дослідження або оглядова стаття) у періодичному журналі (ISSN)	1	3
Наукова монографія (у т. ч. академічне видання) (ISBN)	5	8
Науковий розділ (стаття) у монографії (ISBN)	0,7	1

Список видавців журналів, книг тощо щороку переглядається національними радами з кожної галузі досліджень. Узагальнені пропозиції ради надають до міждисциплінарної національної видавничої ради, яка приймає остаточне рішення про віднесення видань до необхідних рівнів, що було одним із показників для одержання державного фінансування.

Третій показник полягає у зміні моделі фінансування, заснованої на результатах діяльності, та перерозподілі невеликої частки щорічного базового інституційного фінансування відповідно до частки установ у загальній кількості балів публікацій (Sivertsen, 2018).

Жоден із наведених показників не є пріоритетними, і лише всі три показники в комплексі надавали об'єктивні підстави для оцінювання результатів наукових досліджень та відповідного фінансування за державні кошти. Водночас уведення бібліометричного критерію в Норвегії, по-перше, сприяло підвищенню якості проведених досліджень, результати яких представлені у відкритому доступі, і збільшенню кількості публікацій, зокрема у галузі соціогуманітарних наук, у престижних міжнародних

виданнях, по-друге, запобігало створенню хижацьких видань або видань з непрозорими процедурами рецензування, по-третє, запровадило відкритість і легітимність у прийнятті рішень щодо віднесення видань до відповідних рівнів, по-четверте, зумовило місцеве використання показника для внутрішніх цілей, зокрема, на рівні установ, факультетів, кафедр. Крім того, норвезька модель, що ґрунтується на структурованих інформаційних системах досліджень CRIS, може успішно слугувати на інституційному та національному рівнях, включаючи фінансування, статистику, інформацію про дослідження, бібліометричні індикатори та оцінювання наукових досліджень загалом. Створення повних метаданих та їх порівняльність забезпечило вплив академічного персоналу на систему оцінювання і його пріоритетність, а також на мотивацію вчених для проведення наукових досліджень і публікацій (Sivertsen, 2018).

4. Діяльність Національного репозитарію академічних текстів

Віддзеркалюючи досвід Норвегії на вітчизняний освітній і науковий простори та враховуючи стрімкі умови переходу до відкритої науки, першочерговим, на нашу думку, має бути інтенсивна та ефективна робота Національного репозитарію академічних текстів (далі – Національний репозитарій), який має містити «академічні тексти незалежно від дати їх створення та оприлюднення у визначеному регламенті порядку» (Національний репозитарій академічних текстів). Саме база даних Національного репозитарію може слугувати основою для провадження національної бібліометрики наукових досліджень, що об'єктивно визначатиме не лише відповідні показники, зокрема український науковий індекс, а й у цілому засвідчуватиме валідність оцінювання доробку вченого, наукового дослідження і наукової діяльності університету або наукової установи, а також підтверджуватиме значущість наукових досліджень і соціальний вплив передусім на національному рівні.

Підтвердженням наведеного є відповідне опитування закладів вищої освіти і наукових установ, що проводилося в липні 2020 р. МОН України разом із Українським інститутом науково-технічної експертизи та інформації, щодо інституційних репозитаріїв, відкритої науки та готовності до співпраці з Національним репозитарієм (2020). У ньому взяло участь 133 заклади вищої освіти України та 69 наукових установ, з яких 65 – належать до сфери управління Національної та національних галузевих академій наук України (Опитування щодо інституційних репозитаріїв, 2020).

За попередніми результатами встановлено, що понад 90 % репозитаріїв закладів вищої освіти і наукових установ є відкритими, «53 % включені до профільних реєстрів або платформ, що забезпечує кращу обізнаність та доступність для користувачів», «майже п'ята частина інституційних репозитаріїв здійснює інформаційний обмін з іншими репозитаріями та базами даних», на 17 % збільшився інтерес до цифрових архівів за останні чотири роки (Опитування щодо інституційних репозитаріїв, 2020). За результатами опитування з'ясовано, що гостро постали проблеми про «порушення авторських прав..., обмеженість технічних можливостей..., фінансових ресурсів..., відсутність необхідного програмного забезпечення..., неготовність інституційних репозитаріїв (близько 60 %) до інтеграції з Національним репозитарієм». Отже без системної співпраці університетів та установ з Національним репозитарієм неможливе забезпечення реальних неупереджених визначень бібліометричних показників та встановлення національного наукового індексу публікацій. Ураховуючи наведене, вважаємо, що пріоритетність повноцінного функціонування Національного репозитарію слугуватиме запорукою створення вітчизняної бази даних, що є виключно важливим для дослідницьких робіт насамперед у соціогуманітарній сфері.

5. Виклики для публікацій соціогуманітарної сфери у міжнародних базах даних

Із запровадженням оцінювання наукових досліджень на основі метричних показників за допомогою міжнародних баз даних Scopus та Web of Science виникають дискусійні проблеми. По-перше, для галузі соціогуманітарних наук характерна обмежена представленість доробків учених у наукових періодичних виданнях порівняно з публікаціями у галузях наук про охорону здоров'я, природничих і технічних наук, натомість більшою мірою оприлюднені книги (монографії). По-друге, істотною відмінністю у публікаціях соціогуманітарних наук є використання мов. Зокрема, англійською мовою оприлюднюються 90 %-100 % статей у галузі природничих, технічних, медичних наук і лише 55%-75% статей – соціогуманітарних наук, з яких 72 % статей опубліковані національними і міжнародними мовами, а також 88 % надруковано у книгах і в журналах (Sivertsen, 2019). Постійне використання національних мов притаманне для восьми європейських країн (Kulczycki, Engels, Pölönen, 2018). Тим не менше, публікації в спеціалізованих журналах міжнародного рівня необхідні для того,

щоб відбувалося співвіднесення з міжнародними науковими стандартами, критичними дискусіями та новими розробками серед інших експертів у цій галузі (Sivertsen, 2019).

Для вирішення зазначеної дилеми доцільним є імплементація запропонованої G. Sivertsen концепції «збалансованої багатомовності» як основи для врегулювання напруженості між стратегіями інтернаціоналізації і вдосконаленням досліджень, з одного боку, та стратегіями національної актуальності, з іншого (Sivertsen, 2019). Саме така ідея стала одним із пріоритетів Гельсінської ініціативи з підтримки багатомовності в науковій комунікації (Helsinki Initiative on Multilingualism in Scholarly Communication, 2019), підготовленої Федерацією наукових товариств Фінляндії (Federation of Finnish Learned Societies, TSV), Комітетом з питань публічної інформації (Committee for Public Information, TJNK), Фінською асоціацією наукових видавництв (Finnish Association for Scholarly Publishing), Об'єднанням університетів Норвегії (Universities Norway, UHR) та проектом загальноєвропейської міжурядової структури «Європейське співробітництво у сфері науки й технологій» «Європейська мережа з оцінювання досліджень у сфері соціальних та гуманітарних наук» (COST Action «European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities», ENRESSH). Загалом ключові рекомендації є такі:

- різноманітність соціогуманітарних досліджень, оскільки вони не становлять єдину парадигму та є міждисциплінарними, а також співвіднесення процедури оцінювання;
- постійний моніторинг якості процедур експертного оцінювання соціогуманітарних досліджень, розроблення нових методів рецензування, з огляду на соціальну цінність досліджень та інші важливі аспекти;
- розвиток баз даних, які відображатимуть усі види результатів соціогуманітарних досліджень, сумісних на європейському рівні, та корисні для вчених щодо поширення та отримання інформації (Helsinki Initiative on Multilingualism in Scholarly Communication, 2019).

Наведені вище орієнтири для наукових досліджень соціогуманітарної сфери підтверджують тезу про те, що для успішної імплементації вітчизняної системи освіти і науки до Європейського дослідницького простору, Європейського освітнього простору та міжнародних баз даних першорядними є наявність сучасної національної бази даних, функцію якої може виконувати Національний репозитарій, та український науковий індекс.

6. Використання альтернативних метрик

З огляду на стрімкі темпи і масштабність зростання цифровізації важливим в оновленні показників оцінювання наукової діяльності академічного персоналу є врахування, крім наукометричних індикаторів, інших форм поширення наукових знань і здобутків. Зокрема, поза увагою процесу оцінювання наукових досліджень залишаються їх міждисциплінарність, оскільки саме вона, за твердженням Theresa Beiner, була ключовою для розроблення, зокрема, в США законів у галузі екологічних та природних ресурсів, корпорацій, фінансів, охорони здоров'я тощо на основі права (Beiner and other, 2020). На знаннях суспільствознавства та інших гуманітарних наук ґрунтується розвиток багатьох сфер суспільної діяльності, що засвідчує значущість соціогуманітарних досліджень. Це зумовлює встановлення ще одного показника в оцінюванні – соціальний вплив наукових досліджень та їх помітну роль для громади і суспільства в цілому. Виключно вагомим є врахування цілі, місії та загалом контенту соціогуманітарного наукового дослідження для розуміння його авторитетності на місцевому, національному рівнях.

Варто зазначити, що іншими показниками в оцінюванні наукових досліджень є наукові блоги дослідників у соцмережах, створення програмного забезпечення, відеодоповіді, огляди та презентації тощо. Підтримуємо погляди David Budtz Pedersen про те, що в умовах цифровізації та дистанційної комунікації, особливо в період світової пандемії COVID-19, презентація представляє сучасну ключову складову нової таксономії наукових результатів і публікацій поза статтями та монографіями (Beiner and other²⁰²⁰). Оскільки нині істотно змінилися форми наукової комунікації, яка, зокрема, перемістилася в мережу Інтернет, особливого значення набувають показники альтметрики. Принагідно варто нагадати, що у 2010 р. групою вчених (Jason Priem (University of North Carolina-Chapel Hill), Dario Taraborelli (Wikimedia Foundation), Paul Groth (VU University Amsterdam) і Cameron Neylon (Science and Technology Facilities Council)) запропоновано Маніфест «Альметрика». У ньому передбачено, що для оцінювання наукових досліджень необхідно враховувати альтернативні метрики в соціальних мережах, а саме: «рівень уваги до результатів наукової праці (завантаження, перегляди публікацій), їх поширення (обговорення в блогах і на форумах, згадка в новинах, репости в соціальних мережах) і їх вплив на суспільство (посилання на наукову публікацію в експертних висновках, урядових документах тощо)» (Priem, Taraborelli, Groth, Neylon, 2010). Такі оцінювання є надзвичайно актуальними для наукових досліджень

соціогуманітарних наук і вимагають подальшого вдосконалення та розроблення необхідного інструментарію.

7. Висновки

Таким чином, в умовах відкритої науки та відкритого доступу, ефективність яких актуалізовано світовою пандемією COVID-19, Комісією ЄС схвалено цифрову освіту як невід'ємну частину освіти і навчання та впроваджено оновлений Європейський дослідницький простір (ЄДП), який покликаний забезпечити успішний перехід до вдосконалення цифрової компетентності. Результативність оновленого ЄДП зумовлена досконалістю наукових досліджень та необхідним фінансуванням наукової роботи, ключовим виразником якого є оцінювання наукових досліджень. Особливо неоднозначним є оцінювання дослідницьких робіт із соціогуманітарних наук, які, з одного боку, мають важливе національне значення, з іншого – від них вимагають міжнародного контексту, де головним критерієм є наукометричні показники у високорейтингових журналах, що внесені до Scopus та Web of Science. З метою вичерпного розуміння означеної проблеми висвітлено чотири категорії оцінювання наукових досліджень, що здійснюється в країнах Європи, та розгорнуто представлено норвезьку модель. Основоположну роль у такій моделі відіграє створення та успішне функціонування національної сучасної інтегрованої інформаційної системи, яку в Україні може виконувати Національний репозитарій академічних текстів, та на його базі – провадження національної бібліометрики наукових досліджень і відповідно українського наукового індексу. Це об'єктивно засвідчуватиме валідність оцінювання доробку вченого, наукового дослідження і наукової діяльності університету або наукової установи, а також підтверджуватиме значущість наукових досліджень і соціальний вплив передусім на національному рівні. Важливим в оцінюванні наукових досліджень є врахування показників альтметрики, які потребують розроблення необхідного інструментарію та своєчасного реагування відповідно до стрімкого та глобального зростання цифровізації.

Водночас для оцінювання наукових досліджень соціогуманітарної сфери постають вагомі виклики, зокрема обмежена представленість доробку вчених у наукових періодичних виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз даних Scopus та Web of Science, а також використання мов, що свідчить про різні методології та організацію наукових

досліджень, їх національну значущість у суспільстві порівняно з міжнародною. Імплементация Гельсінської ініціативи з підтримки багатомовності в науковій комунікації на основі концепції «збалансованої багатомовності» надасть змогу врегулювати відповідні суперечності.

АНОТАЦІЯ: Проаналізовано оцінювання наукових досліджень із соціогуманітарних наук, які, з одного боку, мають важливе національне значення, з іншого – від них вимагають міжнародного контексту, в якому головним критерієм є наукометричні показники у високорейтингових журналах, що внесені до Scopus та Web of Science. Висвітлено чотири категорії оцінювання наукових досліджень, що здійснюється в країнах Європи, та розгорнуто представлено норвезьку модель. Доведено, що основоположну роль у такій моделі відіграє створення та успішне функціонування національної сучасної інтегрованої інформаційної системи, яку в Україні може виконувати Національний репозитарій академічних текстів, та на його базі – провадження національної бібліометрики наукових досліджень і відповідно українського наукового індексу. Це об'єктивно засвідчуватиме валідність оцінювання доробку вченого, наукового дослідження і наукової діяльності університету або наукової установи, а також підтверджуватиме значущість наукових досліджень і соціальний вплив передусім на національному рівні. З'ясовано, що важливим в оцінюванні наукових досліджень є врахування показників альтметрики, які потребують розроблення необхідного інструментарію та своєчасного реагування відповідно до стрімкого та глобального зростання цифровізації. Привернуто увагу до вагомих викликів, які виникають під час оцінювання наукових досліджень соціогуманітарної сфери, зокрема обмежена представленість доробку вчених у наукових періодичних виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз даних Scopus та Web of Science, а також використання мов, що свідчить про різні методології та організацію наукових досліджень, їх національну значущість у суспільстві порівняно з міжнародною. Врегулювати відповідні суперечності надасть змогу імплементация Гельсінської ініціативи з підтримки багатомовності в науковій комунікації на основі концепції «збалансованої багатомовності».

КЛЮЧОВІ СЛОВА: альтметрика; Національний репозитарій академічних текстів; наукометричні показники; моделі оцінювання наукових досліджень; соціогуманітарні науки.

ABSTRACT: The research evaluation in the Social Sciences and Humanities is analyzed; they, on the one hand, are nationally significant, and, on the other hand, the international context is required, where the scientometric indicators in high-ranking journals indexed in Scopus and Web of Science are the main criterion. Four categories of research evaluation in European countries are enlightened; the Norwegian model is presented in detail. It is proved that the creation and successful functioning of a national modern integrated information system plays a fundamental role in such a model; in Ukraine it can be the National Repository of Academic Texts and on its basis the national research bibliometrics and Ukrainian citation index implementation. This will certify the validity of the researcher's achievements, research results, university's or

scientific institution's research activity evaluation; it will also confirm the research importance and its social impact, especially at the national level. It was found that taking into account the almetrics is important in research evaluation; they need the development of necessary tools and timely response in accordance with the rapid and global growth of digitization. The significant challenges that arise during the Social Sciences and Humanities research evaluation are highlighted, in particular: the limited representation of research achievements in the scientific journals indexed in the international scientometric databases Scopus and Web of Science; the use of languages, indicating different methodologies and organization of research, their national significance in society compared to international. The implementation of the Helsinki Initiative on Multilingualism in Scholarly Communication, which is based on the concept of "balanced multilingualism", will allow regulating the corresponding contradictions.

KEYWORDS: almetrics; National Repository of Academic Texts; scientometric indicators; research evaluation models; the Social Sciences and Humanities.

Бібліографія

- Міністерство освіти і науки України (2020). *Опитування щодо інституційних репозитаріїв, відкритої науки та готовності до співпраці з НРАТ*, Міністерство освіти і науки України, Серп. 14, 2020. С.1 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/14.08.2020/lokalni-repozitarii-final.pdf>. (Date of access: 28.09.2020).
- Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського (2020). *Наукометрична криза в українській науці і перспективи подолання*, Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського, Бер. 11, 2020. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/node/5181> (Date of access: 28.09.2020).
- Національний репозитарій академічних текстів* (2020). Результати першої «хвилі» опитування щодо репозитаріїв та відкритої науки, Національний репозитарій академічних текстів, Серп. 15, 2020. URL: <http://nrat.ukrintei.ua/rezultaty-pershoyi-hvyli-opytuvannya-shhodo-repozytariyiv-ta-vidkrytoyi-nauky/> (Date of access: 28.09.2020).
- Національний репозитарій академічних текстів* (2020a). URL: <http://nrat.ukrintei.ua/pro-naczionalnyj-repozytarij/informacziya-pro-nrat/> (Date of access: 28.09.2020).
- Beiner, T., van den Besselaar, P., Jacquemin, J., Pedersen, D. B., Rafols, I., Sivertsen, G., Zralek, J. Statement: *Evaluating the Social Sciences and Humanities in Context – a Discussion Paper*. Przegląd Prawa Konstytucyjnego. 2020, № 3 (55). P. 153–175. URL: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8b2be83c-00c0-49b5-bad9-f0e0303b8e04> (Date of access: 28.09.2020).

- Current Research Information System in Norway*. URL: <https://www.cristin.no/english/> (Date of access: 28.09.2020).
- Helsinki Initiative on Multilingualism in Scholarly Communication, Federation of Finnish Learned Societies, Committee for Public Information, Finnish Association for Scholarly Publishing, *Universities Norway & European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities*, Apr. 2, 2019. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7887059> (Date of access: 28.09.2020).
- Jappe A. (2020) *Professional standards in bibliometric research evaluation? A metaevaluation of European assessment practice 2005–2019*. PLoS ONE 15(4): e0231735. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231735> (Date of access: 28.09.2020).
- Kulczycki, E., Engels, T.C.E., Pölonen, J. et al. Publication patterns in the social sciences and humanities: evidence from eight European countries. *Scientometrics* 116, 463–486 (2018). URL: <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2711-0> (Date of access: 28.09.2020).
- Norsk Publisningsindikator*. URL: <https://npi.nsd.no/informasjon#fagfeltnoytralitet> (Date of access: 28.09.2020).
- Norwegian University of Life Sciences*. URL: https://www.nmbu.no/en/research/for_researchers/publishing-abc/node/25300 (Date of access: 28.09.2020).
- Priem J., Taraborelli D., Groth P., Neylon C. (2010), *Altmetrics: A manifesto*, 26 October 2010. URL: <http://altmetrics.org/manifesto> (Date of access: 28.09.2020).
- Sivertsen, G. (2017). Unique, but still best practice? The Research Excellence Framework (REF) from an international perspective. *Palgrave Commun* 3, 17078 (2017). URL: <https://doi.org/10.1057/palcomms.2017.78> (Date of access: 28.09.2020).
- Sivertsen, G. (2018). The Norwegian Model in Norway, *Journal of Data and Information Science*, 3(4), 3–19. URL: <https://doi.org/10.2478/jdis-2018-0017> (Date of access: 28.09.2020).
- Sivertsen, G. (2018a). Balanced multilingualism in research. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 40, URL: <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2018.40.25>. (Date of access: 28.09.2020).
- Sivertsen, G. (2019). Understanding and Evaluating Research and Scholarly Publishing in the Social Sciences and Humanities (SSH), *Data and Information Management*, 3(2), 61–71. P. 66. URL: <https://doi.org/10.2478/dim-2019-0008> (Date of access: 28.09.2020).

Speech by Executive Vice-President Margrethe Vestager on a New Digital Education Action Plan 2021–2027 and a New European Research Area. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_20_1786 (Date of access: 01.10.2020).

The role of research and innovation in support of Europe's Recovery from the COVID-19 crisis. P.5. URL: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/research_and_innovation/strategy_on_research_and_innovation/documents/ec_rtd_covid19-recovery.pdf (Date of access: 28.09.2020).

CZĘŚĆ V

KRONIKA WYDARZEŃ W EDUKACJI ZAWODOWEJ I USTAWICZNEJ OSÓB DOROSŁYCH

ЧАСТИНА V

ХРОНІКА ПОДІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ І НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

PART V

THE CHRONICLE OF EVENTS OF PROFESSIONAL
AND LIFELONG EDUCATION CIRCLE

RECENZJE

РЕЦЕНЗІЇ

REVIEWS

Мирослава Вовк

ORCID ID: 0000-0002-9109-9194

Фахові видання Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України: проблематика та досвід науково-професійної комунікації в українському і міжнародному дискурсі

Edycje fachowe Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Zazyuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy: doświadczenie komunikacji naukowej i zawodowej w dyskursie ukraińskim i międzynarodowym

Professional publications of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine: issues and experience of scientific and professional communication in Ukrainian and international discourse

Провідним напрямом діяльності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України є налагодження професійної комунікації в освітньо-науковому середовищі України і зарубіжжя у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих. Реалізації цієї місії сприяє видання 4 авторитетних періодичних збірників наукових праць, журналів з освітніх, педагогічних наук, у яких акцентується увага на концептуальних, теоретичних, праксеологічних аспектах реформування педагогічної освіти і освіти дорослих: «Порівняльна професійна педагогіка», «Естетика і етика педагогічної дії», «Імідж сучасного педагога», «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи». Усі видання включено до Переліку електронних наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (категорія «Б»), у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на

здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук на підставі рішення Атестаційної колегії Міністерства (наказ МОН України від 02 липня 2020 року № 886).

З 2011 р. у співпраці з Полтавським національним університетом імені В.Г. Короленка виходить друком збірник наукових праць «Естетика і етика педагогічної дії» (www.aesthetichpedaction.pnpu.edu.ua). Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Г.І. Сотська. Заступник головного редактора – Н.В. Сулаєва, доктор педагогічних наук, професор, декан психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Мовами видання є українська, англійська, польська, німецька, французька, болгарська, данська, литовська, румунська, словацька, чеська, фінська. Збірник індексується у наукометричних базах: Index Copernicus International (ICI), Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, Наукова періодика України. Проблематика збірника диференціюється на такі напрями: проблеми філософії і психології педагогічної дії, естетичних і етичних засад педагогічної майстерності, теорії, історії та методики мистецької освіти, інноваційних технологій мистецької і педагогічної освіти; висвітлення історичних, методологічних, теоретичних і методичних проблем розвитку мистецької освіти, педагогічної освіти і освіти різних категорій дорослих; упровадження філософських, психологічних, аксіологічних, культурологічних, естетичних і етичних засад мистецько-педагогічної діяльності; педагогічна інноватика. На шпальтах збірника наукових праць опубліковані праці відомих українських учених, а також зарубіжних науковців різних закладів освіти, наукових установ (Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві, Інституту соціальної праці Педагогічного університету Комісії народної освіти у Кракові, Вища школа бізнесу і наук про здоров'я у Лодзі та ін.). Серед авторів, рецензентів, членів редакційної колегії – науковці, викладачі Ф. Шльосек, У. Єрушка, Н. Пікула, М. Франс, Т. Яницька-Панек, Я. Сікора та ін.

Збірник наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» (<http://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej>) – наукове фахове видання з педагогічних наук, започатковане 2009 р. за ініціативи співробітників відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Головний редактор – Л.Б. Лук'янова, доктор пед. наук, проф., член-кор. НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна

НАПН України. Заступник головного редактора – О.В. Аніщенко, доктор пед. наук, проф., завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Видання включено до реферативних та наукометричних баз даних: CrossRef, WorldCat, Google Академія, Наукова періодика України. Мовами видання є українська, англійська, польська.

У збірнику наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» публікуються результати наукових досліджень з теоретичних, методологічних і методичних проблем освіти дорослих, висвітлюються традиції та інновації в освіті різних категорій дорослих, особливості освіти дорослих у контексті порівняльно-педагогічних та історико-педагогічних досліджень. Збірник адресовано широкому колу читачів – науковцям, педагогічним працівникам закладів формальної і неформальної освіти, слухачам інститутів післядипломної освіти, представникам громадських організацій, докторантам, аспірантам, студентам та ін. Упродовж 2009 – 2020 рр. опубліковано 12 статей польських науковців та 1 рецензію на польське видання (Aniszczenko O., O. Banit. Recenzja książki Małgorzata Franc «Dostrzeżenie problemu. Rozwiązywanie problemu. Ćwiczenia warsztatowe») (№1 (12) 2016).

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та Хмельницький національний університет здійснюють видання міжнародного наукового фахового журналу «Порівняльна професійна педагогіка» (<https://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?r=61&l=0>). Головний редактор – Н.М. Бідюк, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету Заступник головного редактора – Н.М. Авшенюк, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, член Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Основна мета видання – публікація результатів досліджень науковців і вчених України та світу у галузі порівняльної педагогіки; ознайомлення наукової спільноти та широкого загалу з новітніми дослідженнями сучасних процесів, що відбуваються у світовій педагогіці й галузі освіти; апробація результатів наукового пошуку молодих учених (аспірантів) з проблем педагогічної науки і практики крізь призму зарубіжного досвіду. Проблематика статей журналу охоплює: теоретико-методологічні засади порівняльної педагогіки, сучасні стратегії та тенденції розвитку освіти, вирішення

соціально-педагогічних проблем розвитку освітніх систем у зарубіжному досвіді; теоретико-методологічні засади педагогічної компаративістики; сучасні стратегії та тенденції розвитку освіти у світовому просторі; розвиток освітніх систем у зарубіжному досвіді; порівняльний аналіз освітнього процесу у вітчизняних та зарубіжних закладах освіти різних рівнів акредитації; теорія і практика організації навчально-пізнавальної, дослідницької, самостійної діяльності в різних закладах освіти у зарубіжній практиці; пошук ефективних шляхів наукового вивчення і коригування сучасних процесів, що відбуваються в світовій педагогіці й освітній політиці; вивчення та узагальнення позитивного досвіду зарубіжних країн у сфері виховання; методичні аспекти іншомовної підготовки у системі освіти провідних країн світу. Мовами видання є українська, англійська.

Міжнародний науковий фаховий журнал «Порівняльна професійна педагогіка» включено до 25 міжнародних наукометричних баз: Baidu Scholar, Cabell's Directory, CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities), Celdes тощо. У межах публікаційної діяльності редакційна колегія залучає зарубіжних авторів з різних країн світу, зокрема США (Південносхідний університет штату Міссурі, Техаський університет Ріо Гранде Веллей), Великої Британії (Університет Сассексу), Польщі (Академія спеціальної освіти імені Марії Гжегожевської у Варшаві, Християнська Академія теології у Варшаві, Університет Яна Длугоша у Ченстохові), Косово (Інститут професійного розвитку Косова, Університет м. Приштина), Туреччини (Університет м. Трабзон, Технічний університет м. Ерзурум), Нігерії (Федеральний аграрний університет, Федеральний університет Абекута), Індії (Інтегральний університет Уттар Прадеш).

Електронний науковий фаховий журнал «Імідж сучасного педагога» (<http://isp.poippro.pl.ua>) засновано у 1999 р. з ініціативи Полтавського інституту післядипломної педагогічної освіти. Головний редактор – О.В. Аніщенко, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (з 2020 р.). Заступник головного редактора – Н.І. Білик, доктор педагогічних наук, доцент Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського. Проблематика публікацій зосереджена на актуальних питаннях педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту. Мовами видання є українська, англійська, польська, румунська, німецька,

французька. Основне завдання журналу «Імідж сучасного педагога» – публікація наукових статей з метою поширення найактуальнішої та найважливішої інформації в галузі педагогічних наук. Однією з причин створення періодичних видань закладів післядипломної педагогічної освіти України є прагнення надати відкриту дискусійну платформу, де можна висвітлювати нові наукові погляди з педагогічних наук, які мають регіональний, державний і світовий характер. Підтвердженням вищезазначеного є покрокове становлення журналу «Імідж сучасного педагога», а саме реалізація його основних взаємопов'язаних етапів розвитку: 1998–1999 – підготовчий – становлення та розвиток педагогічного журналу в умовах реорганізації Інститутів удосконалення вчителів в Інститути післядипломної педагогічної освіти; 2000–2016 – творчо-розвивальний – фахове видання України; 2017–2020 – інноваційний етап розвитку електронного наукового фахового видання України.

У зв'язку з переходом на електронне видання відбулася зміна засновників журналу: Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. «Імідж сучасного педагога» входить до таких міжнародних, закордонних і національних реферативних і наукометричних баз даних: Cross Ref; Index Copernicus, BASE; Google Академія; World Cat; Open AIRE; Наукова періодика України. Тематика журналу за два десятиріччя характеризується різноманіттям: розширилося коло наукових інтересів авторів статей, які охоплюють дошкільну, початкову, загальну середню, професійну (професійно-технічну), вищу, післядипломну освіту, їх вплив на розвиток різних сторін суспільного життя, діяльність найвідоміших педагогів України. За 1999–2020 роки видано 194 номери, серед яких є публікації науковців Австралійського Союзу, Бельгії, Білорусії, Вірменії, Данії, Ізраїлю, Італії, Молдови, Німеччини, Польщі, Росії, Словенії, США, Угорщини, Чехії, Швеції.

Розкриття ролі періодичних видань закладів післядипломної педагогічної освіти як комунікаторів у регіональних освітніх системах показує, що система інформаційного забезпечення становить обов'язковий ресурс управління адаптивно-педагогічним проектуванням електронного освітнього контенту керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників. Реалізація новаторських пошуків проектування електронного освітнього контенту має слугувати фундаментом стратегічних дій, які забезпечать їхню ефективність, дадуть можливість вийти на новий якісний рівень у регіональних освітніх системах України.

Beata Jakimiuk

ORCID ID: 0000-0001-5573-7091

**Recenzja książki Katarzyny Jagielskiej
pt. „Jakość życia emerytowanych nauczycieli”,
Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020. s. 299**

Problematyka jakości życia w okresie późnej dorosłości jest niezwykle interesująca z wielu powodów. Po pierwsze, ze względu na charakterystyczny w dzisiejszych czasach proces starzenia się społeczeństw. Przybywa, z każdą dekadą, coraz więcej osób w wieku 60+. Wydłuża się czas życia, a w związku z tym okres przebywania na emeryturze. Po drugie, dzisiejsi seniorzy chcą przeżyć godnie i szczęśliwie dni, których nie muszą wypełniać obowiązkami zawodowymi czy rodzinnymi. Są coraz bardziej aktywni, chcą mieć możliwość realizowania swoich pasji, zainteresowań, rozwijania kompetencji poznawczych w wielu obszarach. Stąd, problematyka organizacji czasu wolnego i jakości życia seniorów jest, obok kwestii związanych z opieką medyczną, coraz częściej podejmowana w badaniach naukowych m. in. z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, medycyny.

W czasie emerytury ważne jest odnalezienie sensu życia, utwierdzenie się w przekonaniu, że życie nadal jest wartością. Może to oznaczać poczucie bycia potrzebnym, kochanym i cenionym przez innych, czynienie dobra dla innych. Ważna jest też pozytywna ocena dotychczasowych doświadczeń – bilansu życia.

Badania różnych aspektów jakości życia osób starszych są niezwykle ważne, ponieważ dostarczają wiedzy z zakresu tej problematyki, a także umożliwiają projektowanie i organizowanie działań praktycznych, których celem jest poprawa jakości życia seniorów.

W ten obszar poszukiwań wpisuje się omawiana publikacja, która stanowi interesujące studium teoretyczno-empiryczne dotyczące problematyki różnych aspektów jakości życia seniorów, pracujących wcześniej w zawodzie nauczyciela. Prezentowane badania i rozważania są unikalne, ponieważ problematyka jakości życia emerytów w powiązaniu z wykonywaną przez nich w ciągu życia zawodowego pracą jest rzadko podejmowana przez naukowców. Jest to bardzo wartościowa praca naukowa, posiadająca walory zarówno poznawcze, jak i aplikacyjne. Ta inspirująca i ważna pozycja wypełnia lukę na polskim rynku wydawniczym w zakresie publikacji opisujących w holistyczny, wielowymiarowy i nowoczesny sposób wyzwania oraz procesy i uwarunkowania jakości życia seniorów.

Książkę czyta się z dużym i rosnącym zainteresowaniem. Autorka podjęła w pełni udaną próbę refleksyjnego spojrzenia na problematykę jakości życia emerytowanych nauczycieli. Analiza wielu uwarunkowań i wymiarów jakości życia dokonana na podstawie przeprowadzonych badań ilościowych oraz wypowiedzi byłych nauczycieli ukazuje wielowymiarowy i złożony obraz jakości życia w czasie emerytury, nacechowany zabarwionym emocjonalnie indywidualizmem.

Monografia składa się z trzech rozdziałów o logicznym i uzasadnionym merytorycznie uporządkowaniu. Autorka odwołuje się do szerokiej, interdyscyplinarnej literatury, przy czym na podkreślenie zasługuje klarowny, napisany zrozumiałym językiem, syntetyczny wywód.

W rozdziale I zatytułowanym Jakość życia w starości Autorka analizuje społeczno-demograficzne aspekty starzenia się ludności. Przedstawione tu zostały dane statystyczne oraz tendencje związane ze starzeniem się polskiego społeczeństwa. W rozdziale omówiono także najważniejsze pojęcia i terminy związane ze starością i starzeniem się. Autorka wnikliwie analizuje proces starzenia się w wymiarze biologicznym, psychologicznym i społecznym podkreślając jego nieodwracalny, dynamiczny i wieloaspektowy charakter. Zwraca też uwagę na różne kryteria dotyczące określania początku starości i jej etapów oraz sposobów analizowania tego okresu życia według wieku biologicznego, demograficznego, psychicznego, ekonomicznego, społecznego i socjalnego. Autorka dostrzega złożoność procesu starzenia się oraz jego subiektywny i obiektywny wymiar. W dalszej części rozdziału koncentruje się na zagadnieniach związanych z jakością życia, wielostronnie analizując różne definicje jakości życia

oraz historyczne ujęcia koncepcji jakości życia. Odwołuje się przy tym do wielu koncepcji polskich i zagranicznych naukowców, umiejętnie dobierając reprezentatywne przykłady z obszaru badań tej problematyki. W ostatniej części tego rozdziału Autorka dokonuje wnikliwej analizy problematyki jakości życia nauczycieli w powiązaniu ze specyfiką ich pracy. Autorka ukazuje złożoność roli zawodowej nauczyciela, prezentując wiele badań pedeutologicznych na ten temat. Zwraca też uwagę na negatywny wizerunek nauczyciela w mediach jako istotny element funkcjonowania zawodowego nauczyciela. Różne aspekty pracy nauczycieli, a także ich doświadczenia zawodowe, przebieg kariery stanowią według Autorki istotne czynniki decydujące o jakości życia tej grupy zawodowej, gdyż, jak słusznie zauważa, jest ona odczuciem subiektywnym, będącym wypadkową warunków obiektywnych oraz doświadczeń życiowych. Autorka podkreśla, że w literaturze naukowej trudno jest znaleźć badania dotyczące jakości życia emerytowanych nauczycieli (przywołuje jedynie badania H. Worach-Kardas), jest to więc obszar dotąd niedostatecznie zbadany, co stanowi istotny powód podjęcia badań nad tą problematyką.

Drugi rozdział książki zawiera metodologiczne podstawy opisywanego projektu badawczego. Przy określaniu przedmiotu badań i formułowaniu celu badań Autorka skorzystała z publikacji uznanych metodologów, wśród których są m. In. T. Pilch, T. Bauman, W. Zaczyński, D. Silverman, S. Nowak, E. Babbie, M. Łobocki, S. Palka, co sprawiło, że zagadnienia te są bardzo dobrze opracowane. Swoje dociekania naukowe Autorka sformułowała w postaci głównego problemu badawczego wyrażonego pytaniem „(...) jak emerytowani nauczyciele postrzegają własną jakość życia?” (s. 67) oraz dziesięciu problemów szczegółowych. Przedstawione pytania badawcze wyznaczają interesujący zakres poszukiwań naukowych. Autorka określiła też zmienne niezależne, a także opisała zmienne zależne oraz sposób ich rozumienia, co sprawiło, że założenia projektu badawczego są przedstawione w sposób czytelny i wyczerpujący. W dalszej części Autorka prezentuje narzędzie badawcze, którym jest kwestionariusz ankiety międzykulturowych badań gerontologicznych. Realizując trzy postawione cele badań, tj.: zbadanie i opis jakości życia emerytowanych nauczycieli; wyznaczenie czynników najbardziej wpływających na ocenę jakości życia nauczycieli będących na emeryturze oraz rozpoznanie problemów zdrowotnych, społecznych, ekonomicznych oraz egzystencjalnych (duchowych i religijnych) emerytowanych nauczycieli (s. 66), Autorka oprócz metody ilościowej, posłużyła się też metodą jakościową – zogniskowanym wywiadem grupowym. Wykorzystała wywiad fokusowy przeprowadzony w trzech grupach nauczycieli: z dużego miasta, z małego miasta i ze wsi. W następnej części rozdziału Autorka

prezentuje organizację i przebieg badań. Bardzo interesująco, w sposób rzadko spotykany przedstawia szczegółową charakterystykę grupy badawczej, uzasadniając naukowo np. m. in. to, że stan cywilny respondenta ma znaczenie przy odczuwaniu jakości życia. Prezentacja założeń metodologicznych w recenzowanej książce jest czytelna i logiczna, a czytelnik ma możliwość zapoznania się nie tylko z prawidłowym procesem projektowania badań naukowych, ale też z ciekawą treścią omawianych w tej części zagadnień.

W ostatnim rozdziale, zatytułowanym Jakość życia emerytowanych nauczycieli w świetle wyników badań Autorka przeprowadza wnikliwą analizę zagadnień związanych z sytuacją materialną i przejściem na emeryturę emerytów na podstawie literatury naukowej z zakresu tej problematyki. Omawiając wyniki badań słusznie zauważa, że czynniki ekonomiczne i status materialny mają istotne znaczenie przy analizie jakości życia badanych seniorów. Wśród kolejnych rozważanych zagadnień związanych z jakością życia emerytowanych nauczycieli znalazły się warunki zamieszkania i stan zdrowia. Następnym analizowanym czynnikiem jakości życia badanych emerytów jest samodzielność w życiu codziennym. Autorka wzięła pod uwagę następujące elementy: radzenie sobie z wykonywaniem codziennych czynności; radzenie sobie z czynnościami wynikającymi z potrzeb fizjologicznych; możliwość wykonywania czynności wymagających siły lub pokonania dystansu; wykonywanie czynności wymagających koordynacji ruchowej i motoryki małej; samodzielność w prowadzeniu gospodarstwa domowego. W dalszej części rozdziału prezentowane są także analizy istotnego czynnika jakości życia nie tylko emerytów, jakim są kontakty społeczne – podtrzymywanie relacji z rodziną i przyjaciółmi. Autorka badała też aktywność w czasie wolnym emerytowanych nauczycieli, ich samopoczucie, różne aspekty życia religijnego oraz postrzeganie starości, obejmujące: myśli związane ze starością; z przyszłością; z dotychczasowym życiem; zadowolenie z obecnej sytuacji życiowej; poziom życia w porównaniu z innymi; rolę starszych w przekazywaniu wiedzy. W całym rozdziale zwracają uwagę bardzo dobre analizy Autorki, w tym umiejętność interpretacji, logicznej i wielowymiarowej analizy wyników badań, odniesienia do reprezentatywnie dobranej literatury naukowej oraz dyskusja wyników otrzymanych w badaniach własnych w porównaniach do wyników badań innych naukowców, co pozwala na ukazania szerokiego ujęcia tych zagadnień.

W Podsumowaniu Autorka dokonuje generalnej, dogłębnej analizy swoich badań, a także formułuje wnioski i rekomendacje do dalszych badań i działań praktycznych.

Z całym przekonaniem rekomenduję prezentowaną monografię, w której w sposób syntetyczny i przejrzysty, zaprezentowano interesujące poznawczo, ważne z perspektywy badań nad jakością życia seniorów, rozważania, analizy, wnioski i wskazania praktyczne odnoszące się do jakości życia specyficznej grupy emerytów – byłych nauczycieli. Publikacja jest cennym źródłem wiedzy na temat jakości życia emerytowanych nauczycieli i może służyć poszukiwaniom naukowym związanym z badaniem różnych aspektów jakości życia seniorów albo emerytów pracujących wcześniej w innych niż nauczyciele zawodach. Czytelnik odnajdzie tu inspirację do refleksji na temat omawianych zagadnień. Przedstawiona monografia niewątpliwie będzie pasjonującą lekturą dla szerokiego grona odbiorców: nie tylko wykładowców akademickich i studentów, lecz także dla praktyków i wszystkich interesujących się problematyką jakości życia na emeryturze.

Валентина Радкевич

Рецензія на монографію «Підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: теорія і методика». Автор: Ірина Андрощук

Recenzja monografii „Przygotowanie przyszłych nauczycieli pracy i technologii do interakcji pedagogicznej w działaniach zawodowych: teoria i metodyka”.

Autor: Iryna Androschuk

Review of the monograph “Future teachers training of labour education and tech-nologies for pedagogical interaction in professional activities: theory and meth-odology”. Author: Iryna Androshchuk

У всі часи цивілізаційного розвитку людства, й зокрема в умовах глобалізаційних процесів, функціонування різних субкультур, постать Учителя як носія культурної спадщини, морально-етичних норм поведінки й взаємодії у суспільстві, є ключовою. У підготовці сучасного вчителя провідна роль належить закладам вищої освіти, в яких створюється інноваційне культурно-освітнє середовище для формування особистості майбутнього педагога з високим рівнем загальної культури, здатністю критично мислити, комунікувати, взаємодіяти, ефективно працювати в команді, навчатися впродовж життя. У зв'язку з цим актуалізується значущість розроблення нових підходів до підготовки майбутніх учителів, зокрема трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності.

Актуальність монографічного видання Ірини Андрощук увиразнюється необхідністю реалізації положень Концепції нової української школи та Закону України «Про освіту». У цьому аспекті підготовка майбутніх педагогів, на думку авторки, має зосереджуватися не лише на оволодінні

ними цілісною системою професійних знань, умінь, навичок, а, передусім, на формуванні у них культури спілкування, етики стосунків, здатності до співпраці та партнерства суб'єктів освітнього процесу під час залучення їх до різних видів діяльності.

Важливе значення монографічного дослідження полягає у розкритті нової філософії взаємовідносин учасників освітнього процесу, що ґрунтується на основі сучасних методологічних підходів, а саме: системного, гуманістичного, культурологічного, аксіологічного, суб'єкт-суб'єктного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, акмеологічного, діяльнісно-розвивального та коучингового підходів.

Результати міждисциплінарного аналізу філософських, культурологічних, психолого-педагогічних досліджень дали змогу цілісно схарактеризувати зміст поняття «педагогічна взаємодія майбутніх учителів трудового навчання та технологій» як багатоаспектної форми зв'язку суб'єктів в умовах освітнього процесу, що спрямована на досягнення спільних цілей та передбачає набуття соціального досвіду, формування ціннісних орієнтацій, моральних рис і якостей, професійних компетентностей, необхідних для забезпечення якості професійної діяльності, самореалізації й досягнення життєвого успіху.

Заслуговує схвалення теоретично обґрунтована авторкою структура педагогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання та технологій, основними компонентами якої є: мотиваційний, що зумовлює їхню спрямованість на педагогічну взаємодію; когнітивний, що містить систему знань, необхідних для проектування, здійснення моніторингу процесу та результатів педагогічної взаємодії; діяльнісний, що включає систему вмінь та навичок, які забезпечують успішність педагогічної взаємодії; соціокультурний – поєднує соціальний та культурологічний аспекти діяльності вчителя трудового навчання та технологій; особистісний, що відображає професійно важливі якості.

Підкреслимо вагомість розробленої Іриною Андрощук концепції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності. Особливої уваги заслуговують виокремлені нею концептуальні аспекти підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії: забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії на всіх рівнях й етапах підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій під час навчання у закладах вищої освіти з метою формування досвіду педагогічної взаємодії; організація проходження педагогічних практик на основі співпраці закладів загальної середньої і вищої

освіти, самоосвітньої діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій; розроблення науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії.

Науково значущим вбачаємо запропонований авторський підхід до визначення й обґрунтування чинників підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії: соціально-економічних (фінансове забезпечення, соціальний статус (престижність) професії, умови діяльності); організаційно-педагогічних (особливості освітнього процесу й професійно важливі якості педагогічного персоналу, задіяного у підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії; особистісних (загальний рівень культури, цінності, організаторські здібності, творчі якості та наявність мотивації до самовдосконалення).

У монографічному дослідженні детально висвітлено загальні (науковості, наступності, гуманізації, інтегрованості, безперервності, зв'язку теорії з практикою, наочності) та специфічні (моделювання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співробітництва, самоорганізації, діалогізації, інтердисциплінарності, створення розвивального освітнього середовища) принципи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії. Визначені автором педагогічні умови – формування позитивної мотивації студентів до педагогічної взаємодії; удосконалення змісту дисциплін загальної та професійної підготовки компонентою педагогічної взаємодії; використання інноваційних методик та технологій в процесі навчання і практики; упровадження інтегративного навчально-методичного комплексу – мають реалістичний характер і відображають наукове бачення авторки шляхів забезпечення результативності підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності.

Закцентуємо увагу на чіткості і структурованості представленої в монографії моделі підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності, яка містить теоретико-методологічний блок (відображає мету, освітні парадигми, концепцію, методологічні підходи та принципи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії); змістово-технологічний блок (визначає педагогічні умови, етапи, зміст, інноваційні методики, методи, форми та технології підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної

взаємодії); діагностично-результативний блок (візуалізує комплекс діагностичних методик, компоненти, критерії, рівні та результат підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії). Науковий інтерес становлять обґрунтовані Іриною Андрощук критерії підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: ціннісно-мотиваційний, інноваційно-змістовий, рефлексивно-технологічний, особистісно-розвивальний.

Особливу цінність для теорії і практики підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії має авторська методична система, що складається з таких підсистем: цілі і завдання підготовки; зміст підготовки; методи підготовки до педагогічної взаємодії; форми підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій; інноваційні методики; педагогічні технології; технології рефлексії; форми самоосвітньої діяльності. Заслужують схвалення виокремлені етапи реалізації методичної системи: мотиваційно-цільовий, що забезпечує активізацію мотивації до налагодження педагогічної взаємодії в освітньому процесі; процесуальний, який сприяє формуванню відповідних знань, умінь та навичок налагодження взаємодії, оволодіння рефлексивним аналізом результатів взаємодії; оцінно-діагностичний, на якому визначається рівень підготовки до педагогічної взаємодії.

Розроблена Іриною Андрощук методична система висвітлює логіку взаємозв'язків між її компонентами, важливу роль в ефективній реалізації яких відводиться рефлексії та самоосвітній діяльності майбутнього вчителя трудового навчання та технологій. Авторка виокремлює два основних напрями рефлексії: рефлексивна орієнтація «на себе», що передбачає дослідження власних дій за результатами лекційних, лабораторних та практичних занять; рефлексивна орієнтація «на учнів», що реалізується переважно під час педагогічних практик, а також за результатами проведення ділових ігор, які імітують педагогічний процес.

Системно і цілісно представлено методики залучення майбутніх учителів трудового навчання та технологій до самоосвітньої діяльності, реалізація яких можлива через індивідуальну освітню траєкторію як особистісний спосіб реалізації творчого потенціалу студента; під час педагогічної практики; самостійної підготовки до лекційних та практичних занять; підготовки наукових робіт; використання інформаційно-комунікаційних технологій та в режимі інтерактивного консультування з викладачем.

Таким чином, монографія Ірини Андрощук «Підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: теорія і методика» має наукову і практичну цінність та може бути рекомендована для науковців, викладачів закладів вищої освіти. Матеріали монографії також будуть корисними для педагогічних працівників закладів загальної середньої, фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) та післядипломної освіти.

Ks. Piotr Jaworski

Ośrodek Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

ORCID ID: 0000-0001-5772-5334

**Andrzej Antoni Wawryniuk, „Diaspora ukraińska na Zachodzie a sprawa wschodniej granicy powojennej Polski w świetle analiz polskiej dyplomacji”,
Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
w Chełmie, Druk: Print Group Szczecin, Chełm 2014,
s. 123, ISBN 978-83-61149-90-3**

Andrzej Antoni Wawryniuk, “The Ukrainian Diaspora in the West and the issue of the eastern border of post-war Poland in the light of Polish diplomacy”,
Publishing House of the State Higher Vocational School in Chełm,
Print: Print Group Szczecin, Chełm 2014, pp. 123, ISBN 978-83-61149-90-3

Profesor Andrzej Antoni Wawryniuk – obok Piotra Eberharda, Jerzego Prochwicza, czy Henryka Dominiczaka – należy do bardzo wąskiej grupy uczonych zajmujących się szeroko rozumianą tematyką związaną z historią granic Rzeczypospolitej Polskiej. Pewną część tego zagadnienia stanowią badania nad historią relacji między Polską a Ukrainą. Należy więc zauważyć, że jest to niezwykle trudny obszar badawczy, obarczony bólem i cierpieniem, ale także przykładami przyjaznych wzajemnych relacji i konstruktywnej współpracy. Należy również zwrócić uwagę na występowanie kilku poziomów tych sąsiednich relacji. Przykładem może być rozróżnienie Ewy Siemaszko, która opisując okres międzywojenny, stwierdza, że relacje polsko-ukraińskie w II Rzeczypospolitej Polskiej realizowały się w trzech na różny sposób przenikających się płaszczyznach: 1) państwo – Ukraińiec-obywatel; 2) Kościoły i wierni; 3) Polacy – Ukraińcy jako współmieszkańcy¹. Spoglądając na historię relacji polsko-ukraińskich

¹ E. Siemaszko, *Przemiany relacji polsko-ukraińskich od połowy lat trzydziestych do drugiej wojny światowej*, „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej” nr 7–8 (116–117) 2010, s. 58.

z aktualnej perspektywy nie ulega najmniejszej wątpliwości, że najważniejszym zadaniem, jakie stoi przed obu narodami jest odpowiedź na pytanie, co zrobić, aby wyciągnąć wnioski z trudnej lekcji historii i tak działać, aby w przyszłości te relacje były pełne twórcze, a przede wszystkim przepełnione dobrem i wzajemnym poszanowaniem.

Książka *Diaspora ukraińska na Zachodzie a sprawa wschodniej granicy powojennej Polski w świetle analiz polskiej dyplomacji* składa się ze wstępu, dziewięciu rozdziałów, zakończenia, streszczenia w języku angielskim, indeksu nazwisk i indeksu geograficznego oraz bibliografii. We wstępie (s. 9) Autor stwierdza, że „tematyka dotycząca stanowiska diaspory ukraińskiej w Stanach Zjednoczonych Ameryki, Kanadzie, Argentynie oraz w niektórych krajach Europy Zachodniej w sprawie powojennej granicy Rzeczypospolitej Polskiej i Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich na odcinku z Ukrainą Socjalistyczną Republiką Radziecką wciąż pozostaje nieznaną”. Zatem opracowanie Profesora Wawryniuka z jednej strony wydaje się nowatorskie, z drugiej strony sygnalizuje potrzebę podjęcia dalszych, szczegółowych badań w tym zakresie. Nie ulega również wątpliwości, że tematyka nakreślona tytułem opracowania stanowi szerokie pole badawcze, stąd przed piszącym siłą rzeczy pojawiła się konieczność syntezy, dzięki czemu publikacja jest łatwa w odbiorze, a jednocześnie kieruje nasze myśli w stronę głębszej eksploracji tej tematyki. Inspiracją *do dalszych badań* jest bogata podstawa źródłowa będąca niezaprzeczalnym waleorem książki. Autor wykorzystał materiały zebrane w Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Archiwum Instytutu Hoovera, Archiwum Instytutu i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie czy też w Archiwum Instytutu Józefa Piłsudskiego w Nowym Jorku. Nie ulega wątpliwości, że jest to szeroka kwerenda, aczkolwiek w moim przekonaniu wskazanym byłoby przebadanie dokumentów większej ilości ambasad, zwłaszcza polskiej działającej przy Stolicy Apostolskiej, która należała do jednych z najważniejszych polskich placówek dyplomatycznych w tym okresie.

Dodatkowym, niezwykle ważnym atutem jest prezentacja skanów najważniejszych, unikatowych dokumentów. To także jedna z metod pracy Autora, dzięki czemu każdy tekst wychodzący spod Jego pióra jest łatwiejszy w odbiorze, a równocześnie wzbudza wśród czytelników większe zainteresowanie prezentowaną tematyką.

Treść merytoryczną opracowania rozpoczyna przedstawiony na kartach pierwszego rozdziału opis historii ukraińskiej emigracji do krajów kontynentu amerykańskiego. Sukcesywnie w kolejnych częściach dokonano prezentacji poglądów ukraińskiej diaspory w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Argentynie,

a także w wybranych krajach Europy. Zwrócono również uwagę na treści ukazujące się w prasie ukraińskiej w latach 1939–19401.

W recenzowanej pracy należy zwrócić uwagę na pojednawczy stosunek diaspory ukraińskiej do Polski, co jest mało znanym szerszemu gronu czytelników. Jako przykład można podać cytowany przez Autora fragment zamieszczony 23 stycznia 1940 r. na łamach ukraińskiego dziennika *Swoboda*: „Ukraińcy nie mają żadnych pretensji do Polski i narodu polskiego. I gdyby tylko Polska i naród polski raz już uznały, że i one nie mają pretensji do ziem ukraińskich – to zaczęłaby się nowa karta w historii Polski i Ukrainy” (s. 41).

Warto zaznaczyć, że tematykę zawartą w recenzowanej książce Autor kontynuował w artykule „Wybrane aspekty polsko-ukraińskiej współpracy politycznej na Zachodzie (lata 1940–1942)” opublikowanym na łamach *Sprawach Zagranicznych*, a więc w jednym najbardziej prestiżowym czasopiśmie naukowym Ukrainy wydawany przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych Ukrainy i Akademię Dyplomatyczną Ukrainy. Lektura tego niezwykle wartościowego artykułu przywołuje między innymi jeden z wielu przykładów nawiązywania współpracy między Polakami a Ukraińcami. Profesor Wawryniuk przedstawia znaczący dokument, który podpisał prof. Stanisław Kot, szef Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, a którego adresatem był August Zaleski, minister MSZ. Dokument ten dotyczący wzajemnych relacji polsko-ukraińskich został sporządzony w polskim Ministerstwie Spraw Wewnętrznych, a jego adresatem było Ministerstwo Spraw Zagranicznych Rządu Polskiego na Uchodźstwie. Z dokumentu datowanego na 4 kwietnia 1941 r. wynika, że były prezydent Republiki Ukraińskiej Wiczesław Prokopowicz wystosował odręczne pismo do ministra polskiego MSW, w którym zaproponował Polsce współpracę. Sukcesywnie profesor Wawryniuk przytacza interesujący fragment dokumentu: „Ja, jak byłem, tak i zostaję głęboko przekonany, że nie zważając na zmienne koleje wojny i niesprzyjającą polityczną koniunkturę, nasze wzajemne dążenia powinny zabezpieczyć życiowe interesy naszych narodów, stały porządek i trwały pokój na wschodzie Europy. Za podstawowy warunek tego uważam przyjęcie w zasadzie dobrosąsiedzkich rozważań między naszymi narodami na gruncie etnograficznym i zgodę między naszymi państwami, co do porządku ekonomicznego i militarnego. Jasne oświadczenie z Waszej strony byłoby bardzo pożądane. Szczerze porozumienie i jego warunki, formy współpracy teraz i możliwe obecnie jego tereny – można by ustalić w dalszych pertraktacjach. Jeżeliby Wasz Rząd przyjął wyszczególnioną podstawę współpracy, ja ze swej strony byłbym gotów udać się dla szczegółowych rozmów do jakiegokolwiek bądź neutralnego kraju, czy do miejsca siedziby Waszego rządu – przy umowie że: 1) załatwione zostaną

konieczne formalności, 2) obecni będą przy mnie niezbędni współpracownicy, 3) zapewnione zostaną z góry do mego rozporządzenia należne materialne możliwości. W razie zgody z Waszej strony na wyżej wymienione szczegóły, realizacja sprawy najporęczniejszą mogłaby być załatwiona, jak mi się wydaje, z waszym tutejszym przedstawicielem. Braterstwo broni z roku 1920, wspólnie przelana przeciw Moskwie krew, doświadczenie długoletniej współpracy dają mi nadzieję, że i dzisiaj zwalczymy wszystkie trudności, znajdziemy możliwości odnowienia w obopólnych interesach szczytnej roboty, ażeby doprowadzić do szczęśliwego końca ciężką walkę za naszą i waszą wolność”².

W podobnym tonie są również inne relacje o stosunkach polsko-ukraińskich na Zachodzie, a w szczególności w USA z lat 1939–40, w których pozytywnie mówiono o wzajemnych relacjach. Ma to wyjątkowe znaczenie polityczne, ale także wychowawcze, chociażby z uwagi na fakt, że współczesna młodzież zarówno polska, jak i ukraińska zna najczęściej stosunek Polaków i Ukraińców z tego okresu jako jedynie wzajemnie wrogich, co nie znajduje pokrycia chociażby we fragmentach raportów zamieszczonych w recenzowanym opracowaniu. Informacje te nie były rozpowszechniane przez prasę podziemną w kraju, co miałyby szczególne znaczenie w uspokojeniu wrogich nastrojów w tym okresie.

Prowadzona przez Pana Profesora Andrzeja Wawryniuka kwerenda w Instytucie i Muzeum im. generała Sikorskiego w Londynie, zwłaszcza w zespole akt Prezydium Rady Ministrów pokazała, że próby zbliżenia politycznego przedstawicieli emigracji politycznej Polski i Ukrainy na Zachodzie datują się już od pierwszych miesięcy 1939 r. Jak zauważa profesor Wawryniuk „pierwszym jej sygnałem były informacje napływające do polskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych z Rumunii, które już 13 stycznia 1940 r. skierowało pismo z gryfem „tajne” do prezesa Rady Ministrów. Informowało w nim o konferencji zorganizowanej w dniach 10–11 stycznia 1940 r. przez Ambasadę Rzeczypospolitej Polskiej w Bukareszcie, w której udział wzięli Ukraińcy: senator Założicki i redaktor Serbyniuk z Bukowiny, poseł Gawryluk z Besarabii, senator Michalski, adwokat z Bukaresztu, oraz przedstawiciele byłej misji rządu petlurowskiego: dyrektor Wasyl Trepke, redaktor Herodot i płk Porhiwskij. Najistotniejsza część dokumentu brzmi: „w czasie dyskusji politycznej ujawniły się niespodziewanie silne tendencje Ukraińców nawiązania ścisłej współpracy w Rumunii jak również na terenie międzynarodowym oraz nie wysuwania momentów drażliwych.

² Вавринюк А. Маловідомі спроби польсько-українського політичного порозуміння на початку Другої світової / Аїп. Вавринюк, Ю. Макар // «Зовнішні справи» – 2016, № 7, с. 18–24. (wersja polska: A. Wawryniuk, Y. Makar, *Wybrane aspekty polsko-ukraińskiej współpracy politycznej na Zachodzie (lata 1940–1942)*, „Sprawy Zagraniczne” Czasopismo naukowe 2016, nr 7, s. 18–24).

Powszechność nie tylko antysowieckich, ale i antyniemieckich akcentów. Został wyłoniony 6-cio osobowy mieszany komitet współpracy. Jednocześnie zastrzeżono, że „tak konferencja, jak i komitet noszą charakter nieoficjalny i poufny”³. Nawiasem mówiąc planowana inicjatywa nie doczekała się realizacji, chociażby z uwagi na fakt, iż 23 listopada 1940 r. Rumunia przystąpiła do koalicji hitlerowskiej, a Ambasada RP w Bukareszcie już od września 1940 r. przestała istnieć. Interesy RP w Rumunii sprawował Jerzy Giedroyc, pracując jako kierownik Wydziału Polskiego przy Poselstwie Chilijskim w Bukareszcie⁴.

Pluralistyczne społeczeństwo ma to do siebie, że artykułuje różnorodne stanowiska, które często stają się źródłem podziałów, a nawet i konfliktów. Historia relacji polsko-ukraińskich zawiera w sobie bardzo trudne momenty, do których rzetelnej analizy mamy pełne prawo. Polaryzacja stanowisk dotyka także historyków prowadzących badania w tej materii. Największe kontrowersje sprowadzają się zasadniczo do dwóch tematów: przyczyn zbrodni wołyńsko-galicyjskiej oraz konieczności przeprowadzenia przesiedleń w ramach akcji „Wisła”. Nie możemy unikać trudnych pytań związanych z tymi, czy też wieloma innymi wydarzeniami, ale też nie możemy koncentrować się tylko na tym co bolesne. Patrząc w przyszłość warto przede wszystkim zwrócić uwagę na to, co nas łączy. Stąd też obok obiektywnych i rzetelnych badań, zadaniem historyków zajmujących się współcześnie problematyką polsko-ukraińską jest upowszechnianie informacji dotyczących wzajemnych, pozytywnych relacji, chociażby z tego okresu, by wskazywać, że nurt pojednawczy diaspory ukraińskiej i Polonii w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie był i może stanowić wzór do racjonalnego wykorzystania w procesie kształcenia i wychowywania następnych pokoleń Polaków i Ukraińców.

³ Tamże, s. 18–19.

⁴ Jerzy Giedroyc jako wysoki urzędnik Ministerstwa Przemysłu i Handlu, został ewakuowany do Rumunii, gdzie pełnił funkcję sekretarza Rogera Raczyńskiego, wykonującego obowiązki ambasadora Rzeczypospolitej Polskiej w Bukareszcie. Po likwidacji ambasady został kierownikiem Wydziału Polskiego przy poselstwie chilijskim w stolicy Rumunii, a zarazem współpracownikiem poselstwa angielskiego, reprezentującego interesy polskie wobec władz rumuńskich. Zob. P. Waingertner, *Jerzego Giedroycia idea ULB – geneza, założenia, próby realizacji. Zarys problematyki*, „Studia z Historii Społeczno-Gospodarczej” t. XV (2015), s. 145.

Bibliografia

- Siemaszko E., *Przemiany relacji polsko-ukraińskich od połowy lat trzydziestych do drugiej wojny światowej*, „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej” nr 7–8 (116–117) 2010, s. 58–69.
- Вавринюк А. Маловідомі спроби польсько-українського політичного порозуміння на початку Другої світової / Аи. Вавринюк, Ю. Макар // «Зовнішні справи» – 2016, № 7, с. 18–24. (wersja polska: A. Wawryniuk, Y. Makar, *Wybrane aspekty polsko-ukraińskiej współpracy politycznej na Zachodzie (lata 1940–1942)*, „Sprawy Zagraniczne” Czasopismo naukowe 2016, nr 7, s. 18–24).
- Waingertner P., *Jerzego Giedroycia idea ULB – geneza, założenia, próby realizacji. Zarys problematyki*, „Studia z Historii Społeczno-Gospodarczej” t. XV (2015), s. 143–159.

Emilia Palankiewicz-Mitrut

ORCID ID: 0000-0001-7586-3562

**Recenzja publikacji
Katarzyny Włodarczyk i Joanny Sikorskiej „Aspiracje
zawodowe młodych osób na polskim rynku pracy”
(Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu
Ekonomicznego w Katowicach, nr 310, 2017)**

Problem dotyczący aktywności zawodowej młodych dorosłych jest przedmiotem wielu dyskusji oraz opracowań naukowych. Aktualność tego tematu wynika przede wszystkim z uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, które pod wpływem różnorodnych okoliczności życiowych stale się zmieniają. Obecna sytuacja, zdominowana przez pandemię Covid-19, spowodowała odczuwalny dla większości społeczeństwa kryzys gospodarczy, w szczególności w obszarze zatrudniania młodego pokolenia wkraczającego na rynek pracy. Kryzys ten stanowić może punkt wyjścia do rozważań, a także badań dotyczących podejmowania pracy przez młodych dorosłych w czasie oraz zaraz po zakończeniu pandemii, z uwzględnieniem zawodów, które dotychczas były nieznanne bądź nie cieszyły się największą popularnością wśród pracodawców. Zapotrzebowanie na nowe profesje może przyczynić się do wypełnienia luki związanej z bezrobociem i chwilowym brakiem perspektyw, spowodowanym ogromną stagnacją w obszarze zatrudnienia. Zanim koronawirus zaczął się rozprzestrzeniać, inaczej spoglądano na problematykę dotyczącą zatrudniania przedstawicieli młodej

generacji. Nie oznacza to, że wcześniej rynek pracy dostępny był dla każdego i nie stawiał żadnych wymagań potencjalnym pracownikom, jednak z pewnością łatwiej było znaleźć zajęcie, które było zgodne z wykształceniem, zainteresowaniami oraz oczekiwaniami jednostki, nawet pomimo braku doświadczenia w danym zawodzie.

Tematyka dotycząca planów oraz preferencji zawodowych wśród młodych dorosłych wkraczających na rynek pracy, jeszcze przed pojawieniem się pandemii, została poruszona w publikacji autorstwa K. Włodarczyk oraz J. Sikorskiej „Aspiracje zawodowe młodych osób na polskim rynku pracy”. Opracowanie to zostało podzielone na trzy główne części, z których pierwszą poświęcono sytuacji na rynku pracy w Polsce, mającą miejsce w latach 2010–2015. Autorki odwołały się do przepisów prawnych, przede wszystkim do Ustawy z 20 kwietnia 2004 roku- o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, na mocy której zostały powołane instrumenty mające na celu wsparcie osób bezrobotnych, aktywnych zawodowo bądź wchodzących na rynek pracy. Jedną z wymienionych instytucji, powołanych w powyższej ustawie jest Krajowy Fundusz Szkoleniowy, zajmujący się m.in. dofinansowywaniem szkoleń dla pracowników i pracodawców, które odbywają się w ramach kształcenia ustawicznego. Autorki nawiązały także do działań państwa w kontekście prowadzonej polityki wobec osób funkcjonujących na rynku pracy, powołując się na uchwalony przez Radę Ministrów Krajowy Plan Działań na rzecz Zatrudnienia (KPDnRZ), którego założenia muszą być zgodne z Europejską Strategią Zatrudnienia. Następnie zaprezentowano wyniki badań GUS i CBOS za lata 2010–2015, dotyczące zależności sytuacji na rynku w Polsce od procesów demograficznych, w szczególności związanych ze zjawiskiem „starzejącego się społeczeństwa, na które Autorki słusznie zwróciły uwagę.

Kolejna część publikacji poświęcona została charakterystyce pokolenia Y, zwanego także pokoleniem Milleniasów, czyli osób urodzonych w latach 1980–2000. Wśród przedstawicieli tej generacji, został wprowadzony podział na dwie grupy- starszą i młodszą. Uznano, że zasadniczą różnicą między nimi jest fakt, że młodsi Milleniasowie nie znają świata bez Internetu i telefonów komórkowych, dlatego są biegli (w większym stopniu niż ich starsi koledzy), w znajomości wszelkich nowości technologicznych. Opisując pokolenie Y, powołano się na literaturę przedmiotu oraz na wyniki raportu „OMG! Czyli jak mówić do polskich mileniasów” (s. 208). Wprawdzie Włodarczyk i Sikorska zaznaczyły, iż opisywaną grupę młodych osób cechuje różnorodność, jednak podział na starszych i młodszych Milleniasów, który został przywołany w pracy, może zostać odebrany, jako zbyt uproszczona kategoryzacja młodych ludzi, nie uwzględniająca ich indywidualnych cech i uwarunkowań.

W następnym fragmencie Autorki poddały analizie wyniki badań ankietowych, które zostały przeprowadzone wśród 188 studentów Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego i dotyczyły zachowań młodych osób na rynku pracy. Włodarczyk i Sikorska, na podstawie wyników badania kwestionariuszowego „Millenias na rynku pracy” stosując analizę danych zastanych, sformułowały istotne wnioski dotyczące podejścia młodych osób do wyzwań na rynku pracy. Wynika z nich, że dorośli, rozpoczynający karierę zawodową, dążą do stabilizacji w dziedzinie zatrudnienia, ponieważ zależy im na stałej umowie, pracy w siedzibie firmy oraz na unormowanym wymiarze godzin. Słusznie uznano za optymistyczny fakt, iż Millenias cenią sobie możliwości rozwoju, które stawia przed nimi rynek oraz ich pracodawca. Trafnie zaznaczono także, że przeprowadzona ankieta nie ukazała wszystkich kwestii związanych z problematyką świadczenia pracy przez młodych pracowników. Istotną uwagą jest wniosek Auterek dotyczący wymiaru samego badania, które ze względu na niewielką próbę, powinno mieć charakter badania o zasięgu lokalnym. Warto także zaznaczyć, iż pokoleniem Millenasów, którzy wchodzi na rynek pracy nie są jedynie studenci, co może stanowić punkt wyjścia do wzbogacenia w przyszłości badań oraz ich analizy o inną grupę badawczą, przykładowo absolwentów bądź uczniów ostatnich klas szkół średnich. Publikacja jest wartościowa nie tylko ze względu na swój naukowy charakter. Zawiera także wiele informacji praktycznych, z których mogą skorzystać zarówno młodzi ludzie, wchodzący na rynek pracy, jak i pracodawcy, którzy chcieliby pogłębić swoją wiedzę na temat oczekiwań przyszłych pracowników. Włodarczyk i Sikorska w sposób klarowny przedstawiły problematykę dotyczącą sytuacji młodych pracowników rozpoczynających karierę zawodową. Układ publikacji jest czytelny, gdyż przepisy prawne oraz dane statystyczne stanowią logiczną podstawę do analizy metodologicznej oraz dalszych wniosków, które zostały sformułowane na końcu opracowania.

Odwołując się do obecnej sytuacji spowodowanej pandemią Covid-19, należy zaznaczyć, że po osłabnięciu kryzysu w obszarze zatrudniania młodych dorosłych, sprawą priorytetową powinno być przede wszystkim działanie na rzecz zmniejszenia bezrobocia. Przejawem tych starań może być odpowiednia edukacja skierowana do młodego pokolenia planującego rozpoczęcie aktywności zawodowej, której celem byłoby zwiększenie szansy na znalezienie i utrzymanie stabilnej pracy. Działanie to powinno opierać się w szczególności na wykształceniu w jednostkach umiejętności dostosowania własnych oczekiwań do aktualnych potrzeb zawodowych oraz obudzeniu w nich otwartości na nowe, dotąd nieznanne profesje, które w przyszłości mogą okazać się cennie i niezwykle potrzebne na rynku pracy.

INFORMACJA O AUTORACH

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

CZĘŚĆ I / ЧАСТИНА I / PART I

Василь Кремень – доктор філософських наук, професор, президент Національної академії педагогічних наук України, дійсний член (академік) Національної академії наук України, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, президент Товариства «Знання України».

Vasyl Kremen – Doctor of Science in Philosophy, Professor, President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, President of the Society «Knowledge of Ukraine».

Олена Семенов – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Olena Semenoh – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Ukrainian Language and Literature Department at the Anton Makarenko Sumy State Pedagogical University.

Галина Сотська – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Halyna Sotska – Doctor of Science in Education, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Vice Director for Scientific and Experimental Work of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Олена Тринус – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Olena Trynus – PhD in Education, Senior Researcher, Scientific Secretary of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

CZEŃŚ II / ЧАСТИНА II / PART II

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.

Lidiia Khomych – Doctor of Science in Education, Professor, Vice Director for Scientific Work of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Наталія Авшенюк – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Nataliia Avsheniuk – Doctor of Science in Education, Senior Researcher, 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.

Оксана Цюняк – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Державного закладу вищої освіти «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Oksana Tsiuniak – Doctor of Science in Education, Associate professor, Associate professor of the Pedagogy in Primary Education Department at the State Higher Education Institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University».

Тетяна Федірчик – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Tetiana Fedirchuk – Doctor of Science in Education, Professor, Dean of the Pedagogy, Psychology and Social Work Faculty at the Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

Олена Антонова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Olena Antonova – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Pedagogy, Vocational Education and Management for Educational Institutions Department at the Ivan Franko Zhytomyr State University.

CZEŚĆ III / ЧАСТИНА III / PART III

Мирослава Вовк – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Myroslava Vovk – Doctor of Science in Education, Senior Researcher, Head of the Pedagogical Content and Educational Technologies Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Алла Коломієць – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління закладами освіти, проректор з наукової роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Alla Kolomiets – Doctor of Science in Education, Professor, Professor of the Pedagogy, Vocational Education and Management for Educational Institutions Department, Vice-Rector for Research Work at the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University.

Євген Громов – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління закладами освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Yevhen Hromov – PhD in Education, Associate Professor of the Pedagogy, Vocational Education and Management for Educational Institutions Department at the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University.

Тамара Котирло – старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Tamara Kotyrlo – Senior Researcher of the Andragogy Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Наталія Сулаєва – доктор педагогічних наук, професор, декан психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Nataliia Sulaieva – Doctor of Science in Education, Professor, Dean of the Pedagogy and Psychology Faculty at the V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University.

Марина Артюшина – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

Maryna Artiushyna – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Pedagogy and Psychology Department at the Vadym Hetman Kyiv National Economic University.

CZEŚĆ IV / ЧАСТИНА IV / PART IV

Лариса Лук'янова – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Larysa Lukianova – Doctor of Science in Education, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Олена Жижко – доктор педагогічних наук, професор Автономного університету Сакатакеса, Мексика.

Olena Zhyzhko – Doctor of Science in Education, Professor of the Autonomous University of Zacatecas, Mexico.

Людмила Дяченко – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Liudmyla Diachenko – PhD in Education, Senior Researcher 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.

Кирил Котун – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Kyryl Kotun – PhD in Education, Senior Researcher 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.

Мар'яна Марусинець – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Mariana Marusynets – Doctor of Science in Education, Professor, Professor of the Pedagogy and Psychology Department at the Dragomanov National Pedagogical University.

Вікторія Іванова – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Мукачівського державного університету.

Viktoriia Ivanova – PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Theory and Methods of Preschool Education Department at the Mukachevo State University.

Ірина Ререїло – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, начальник науково-організаційного відділу апарату Президії Національної академії педагогічних наук України.

Iryna Reheilo – Doctor of Science in Education, Senior Researcher, Head of the Scientific and Organizational Department of the Presidium of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

CZĘŚĆ V / ЧАСТИНА V / PART V

Мирослава Вовк – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Myroslava Vovk – Doctor of Science in Education, Senior Researcher, Head of the Pedagogical Content and Educational Technologies Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Ks. dr Piotr Jaworski – kapelan Szpitala Specjalistycznego im. E. Szczeklika w Tarnowie, nauczyciel-katecheta. Zainteresowania: historia ze szczególnym uwzględnieniem historii Kościoła i historii wychowania. Członek zespołu naukowo – badawczego projektu *Parafie i Kościoły Polskie w USA* realizo-

wanego przez Ośrodek Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Валентина Радкевич – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Valentyna Radkevych – Doctor of Science in Education, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

