

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 7/2022

ВАРШАВА 2022

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 7/2022

WARSZAWA 2022

Korekta / Правка / Proofreading
Aleksandra Kozłowska / Олександра Козловська

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

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

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

© Copyright by Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2022

© Копірайт Академія спеціальної педагогіки
ім. Марії Гжегожевської у Варшаві, Варшава, 2022

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

Wydawca / Видавець / Publisher
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej 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

Filozoficzne, psychologiczne, pedagogiczne konteksty oświaty w warunkach rosyjskiej agresji militarnej na Ukrainę

Wasył Kremień Działalność Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w warunkach wojny	31
Irena Androszczuk Szkoła Polska jako środowisko tolerancji, demokracji, integracji i bezpieczeństwa uczniów uchodźców z Ukrainy	55
Justyna Bluszcz Cudzoziemcy na polskim rynku pracy – refleksje sprzed agresji rosyjskiej na Ukrainę	65
Ołeg Topuzow, Ołena Lokszyńska Oświata w czasie wojny: międzynarodowe doświadczenia i osiągnięcia Ukrainy	77
Alina Rynio Pokój w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego	95

Ołena Żyżko, Hali-Alexandra Beltran, Violeta Mendescarlo-Silva Przemoc wobec dzieci i młodzieży: Organizacja Narodów Zjednoczonych, Agenda 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju, realia wojny na Ukrainie.....	109
Nella Nyczkało, Łarysa Łukianowa, Natalia Łazarenko Transformacja zadań i funkcji edukacji dorosłych w kontekście wyzwań współczesnego społeczeństwa	121
Anatolij Wychruszcz Dynamika orientacji wartościowych studentów w warunkach wojny	135
Eduard Pomytkin Samorealizacja zawodowa pracowników pedagogicznych w Ukrainie w warunkach pandemii i stanu wojennego.....	151
Ołena Ignatowycz Możliwości rozwoju psychologicznej gotowości pracowników pedagogicznych Nowej Szkoły Ukraińskiej do aktywności zawodowej w warunkach wojny	163
Lilia Kłos, Zofia Stawkowa, Tetiana Szapowałowa Doświadczenia projektów adaptacji społecznej i zawodowej weteranów wojennych na Ukrainie: sposób realizacji strategii rozwoju edukacji dorosłych.....	177

CZĘŚĆ II

Teoretyczne podstawy kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i andragogów

Lidia Chomycz Priorytety w doskonaleniu treści kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli.....	193
Switłana Słusaruk-Litwin Kształtowanie gotowości przyszłych pedagogów do rozwijania potencjału twórczego dzieci w wieku przedszkolnym.....	209
Iwona Borawska Zjawisko wypalenia zawodowego u nauczycieli.....	223

Ołena Aniszczenko	
Metodyczny i technologiczny aspekt profesjonalizacji kadry pedagogicznej w zakresie edukacji dorosłych.....	237

CZĘŚĆ III

Międzynarodowe doświadczenia w kształceniu nauczycieli i pedagogów-andragogów

Natalia Awszeniuk	
Jakościowy wymiar edukacji pedagogicznej w dyskursie międzynarodowym: podejścia, modele, wyzwania	253
Sebastian Taboť	
Zarys reformy kształcenia nauczycieli według Františka Drtiny	273
Ludmyła Diaczenko	
Treść kształcenia psychologiczno-pedagogicznego przyszłych nauczycieli na uniwersytetach w Niemczech	281
Lubow Hutor, Pawło Sodomora	
Charakterystyki edukacyjne, zawodowe i motywacyjne nauczania na uniwersytetach w Japonii i Ukrainie.....	303
Natalia Muranowa, Ołena Wolarska	
Treść pozaformalnej edukacji dorosłych jako problem teorii i praktyki andragogiki europejskiej	323

CZĘŚĆ IV

Współczesny rynek pracy i oświata, kariera zawodowa

Daria Basiuk, Ludmyła Szewczuk	
Centrum edukacyjne obwodu chmielnickiego jako forma zdobywania kwalifikacji zawodowych.....	341
Olga Banit, Ołena Kowałenko, Małgorzata Franz	
Teoretyczne i metodyczne zasady przygotowania i prowadzenia treningów korporacyjnych	355

<p>Maria Szymańska Społeczno-moralny wymiar pracy ludzkiej – aktualność myśli Prymasa Tysiąclecia Stefana Wyszyńskiego.....</p>	371
<p>Oleg Małyszewski Kształtowanie mobilności zawodowej jako aktualny problem edukacji zawodowej</p>	385
<p>Ludmyła Bazyl, Walerij Orłow Doradztwo w zakresie przedsiębiorczości młodzieży jako perspektywne kierunek rozwoju kształcenia zawodowego i ustawienia na powojennej Ukrainie</p>	401

CZĘŚĆ V

Pedagogika i psychologia specjalna

<p>Łesia Prochorenko, Wiaczesław Zasenکو Edukacja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: osiągnięcia i wyzwania.....</p>	415
<p>Ewa Jaglarz Perspektywy i ograniczenia systemu zatrudnienia osób zagrożonych wykluczeniem społecznym</p>	427
<p>Iryna Małyszewska Podejście łączone w szkoleniu nauczycieli do edukacji włączającej.....</p>	441

CZĘŚĆ VI

Kronika wydarzeń w edukacji zawodowej i ustawicznej osób dorosłych

RECENZJE

<p>Switłana Babuszko Recenzja monografii <i>Drogi i bezdroża w okresie pandemii</i> na podstawie wyników badań polskich i ukraińskich naukowców, Lublin, 2022.....</p>	457
--	-----

Jerzy Smoleń	
Recenzja książki: Ewa Jaglarz, <i>Pracodawcy wobec niepełnosprawności</i> , Wydawnictwo Naukowe AKAPIT, Kraków 2021.....	461
Nella Nyczkało	
Recenzja słownika „Edukacja pedagogiczna w Ukrainie: teoria i praktyka”, Kijów, 2022	467
Janusz Mariański	
Recenzja książki: Krystyna Chałas, Iwona Szewczak <i>Przygotowanie młodzieży do budowania społeczeństwa obywatelskiego</i> , Lublin 2021	471

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Łarysa Łukianowa, Myroslawa Wowk	
Naukowy Okrągły Stół „Ukraiński kwiecie na całym świecie: konsolidacja Ukraińców w warunkach rosyjskiej agresji”, Instytut Oświaty Pedagogicznej i Oświaty Dorosłych imienia Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, 17 sierpnia 2022 r.	481
Ludmyła Bazyl	
Seminarium metodologiczne „Naukowe i metodyczne wsparcie rozwoju edukacji zawodowej w warunkach nowych wyzwań”, Instytut Kształcenia Zawodowego Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, 17 listopada 2022 r.....	487
Anna Górka-Strzałkowska	
Wspólny świat dzieci i dorosłych. Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Korczakowskiej pt. „Janusz Korczak i dzieci. Lekcja przeszłości i nadziei. 80. Rocznica śmierci Janusza Korczaka”, Warszawa, 20 października 2022 r., Senat Rzeczypospolitej Polskiej.....	493
Informacja o autorach.....	501

ЗМІСТ

Передмова	23
-----------------	----

ЧАСТИНА I

Філософський, психологічний і педагогічний контексти освіти в умовах російської військової агресії проти України

Василь Кремень Діяльність Національної академії педагогічних наук України в умовах війни.....	31
Ірина Андрощук Польська школа як середовище толерантності, демократії, інтеграції та безпеки учнів-біженців із України.....	55
Юстина Блюц Іноземці на польському ринку праці – роздуми до російської агресії проти України	65
Олег Топузов, Олена Локшина Освіта під час війни: міжнародний досвід і досягнення України	77
Аліна Риньо Мир у вченні кардинала Стефана Вишинського	95

Олена Жижко, Халі-Александра Бельтран, Віолета Мендерскарло-Сільва Насильство над дітьми та молоддю: Організація Об'єднаних Націй, Порядок денний сталого розвитку до 2030 року, реалії війни в Україні	109
Нелля Ничкало, Лариса Лук'янова, Наталія Лазаренко Трансформація завдань і функцій освіти дорослих у контексті викликів сучасного суспільства	121
Анатолій Вихрущ Динаміка ціннісних орієнтацій студентів в умовах війни	135
Едуард Помиткін Професійна самореалізація педагогічних працівників України в умовах пандемії та воєнного стану.....	151
Олена Ігнатович Можливості розвитку психологічної готовності педагогічних працівників Нової української школи до професійної діяльності в умовах війни	163
Лілія Клос, Софія Ставкова, Тетяна Шаповалова Досвід проєктів соціальної та професійної адаптації ветеранів війни в Україні: шляхи реалізації стратегії розвитку освіти дорослих	177

ЧАСТИНА II

Теоретичні основи професійної підготовки і професійного розвитку педагогів та андрагогів

Лідія Хомич Пріоритети у вдосконаленні змісту професійної підготовки майбутніх учителів	193
Світлана Слюсарук-Літвін Формування готовності майбутніх педагогів до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку	209
Івона Боровська Явище професійного вигорання у вчителів	223

Олена Аніщенко Методично-технологічний аспект професіоналізації педагогічних кадрів у сфері освіти дорослих	237
---	-----

ЧАСТИНА III

Міжнародний досвід професійної підготовки вчителів педагогів-андрагогів

Наталія Авшенюк Якісний вимір педагогічної освіти в міжнародному дискурсі: підходи, моделі, виклики	253
Себастьян Табол Нарис реформи педагогічної освіти за Франтішком Дртіною	273
Людмила Дяченко Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів в університетах Німеччини	281
Любов Гутор, Павло Содомора Освітньо-професійні та мотиваційні характеристики викладання в університетах Японії та України	303
Наталія Муранова, Олена Волярська Зміст неформальної освіти дорослих як проблема теорії та практики європейської андрагогіки.....	323

ЧАСТИНА IV

Сучасний ринок праці та освіта, професійна кар'єра

Дарія Басюк, Людмила Шевчук Освітній центр Хмельницької області як форма здобуття професійної кваліфікації.....	341
Ольга Баніт, Олена Коваленко, Малгожата Франц Теоретико-методичні засади підготовки та проведення корпоративних тренінгів.....	355

Марія Шиманська	
Соціально-моральний вимір людської праці – актуальність думок Примаса Міленіуму Стефана Вишинського	371
Олег Малишевський	
Формування професійної мобільності як актуальна проблема професійної освіти	385
Людмила Базиль, Валерій Орлов	
Консалтинг у сфері молодіжного підприємництва як перспективний напрямок розвитку професійно-технічної освіти в повоєнній Україні	401

ЧАСТИНА V

Педагогіка та спеціальна психологія

Леся Прохоренко, В'ячеслав Засенко	
Навчання дітей з особливими освітніми потребами: досягнення та проблемами.....	415
Єва Ягляж	
Перспективи та обмеження системи працевлаштування осіб із ризиком соціальної інклюзії.....	427
Ірина Малишевська	
Комбінований підхід у підготовці вчителя до інклюзивного навчання	441

ЧАСТИНА VI

Хроніка подій професійної та неперервної освіти дорослих

РЕЦЕНЗІЇ

Світлана Бабушко	
Рецензія на монографію Дороги та бездоріжжя під час пандемії за результатами досліджень польських і українських учених, Люблін, 2022 р.....	457

Єжи Смолень

Рецензія на книгу: Єва Ягльж, Роботодавці щодо осіб із особливими потребами, Наукове видавництво АКАРІТ, Краків, 2021..... 461

Нелля Ничкало

Рецензія на словник «Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика», Київ, 2022 р. 467

Януш Мар'янські

Рецензія на книгу: *Кристина Халас, Івона Шевчак, Готуємо молодь до побудови громадянського суспільства*, Люблін, 2021..... 471

ДОПОВІДІ НА КОНФЕРЕНЦІЇ

Лариса Лук'янова, Мирослава Вовк

Науковий круглий стіл «Українські квіти по всьому світу: консолідація Українців в умовах російської агресії», Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 17 серпня 2022 р. 481

Людмила Базиль

Методологічний семінар «Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти в умовах нових викликів», Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічної освіти України, 17 листопада 2022 р..... 487

Анна Гурска-Стшалковска

Спільний світ дітей і дорослих. Звіт із Міжнародної Корчаківської конференції «Януш Корчак і діти. Урок минулого і надії. У 80-ту річницю смерті Януша Корчака», Варшава, 20 жовтня 2022 р. Сенат Республіки Польща..... 493

Інформація про авторів..... 501

CONTENTS

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

PART I

Philosophical, psychological, pedagogical contexts of education in the context of Russian military aggression against Ukraine

Vasily Kremen

Activities of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine in wartime conditions	31
--	----

Irena Androszczuk

The Polish School as an environment of tolerance, democracy, integration and security for Ukrainian refugee students.....	55
--	----

Justyna Bluszcz

Foreigners on the Polish labour market – reflections before the Russian aggression against Ukraine.....	65
--	----

Oleh Topuzov, Olena Lokshina

Education in wartime: international experiences and achievements in Ukraine	77
--	----

Alina Rynio

Peace in the teaching of Cardinal Stefan Wyszyński	93
--	----

Olena Zyzhko, Hali-Aléxandra Beltran, Violeta Mendescarlo-Silva Violence against children and adolescents: United Nations, 2030 Agenda for Sustainable Development, the reality of war in Ukraine	109
Nella Nychkalo, Larysa Lukianova, Natalia Lazarenko Transformation of tasks and functions of adult education in the context of the challenges of contemporary society	121
Anatoly Wychruszcz Dynamics of students' value orientations under conditions of war	135
Eduard Pomytkin Professional self-realisation of pedagogical workers in Ukraine under conditions of pandemic and martial law	151
Olena Ignatovych Possibilities for the development of psychological readiness of pedagogical workers of the New Ukrainian School for professional activity in the conditions of war	163
Lilia Kłos, Sophia Stavkova, Tetiana Shapovalova Experiences of social and professional adaptation projects for war veterans in Ukraine: how to implement the adult education development strategy	177

PART II

Theoretical foundations of education in-service training of teachers and andragogists

Lidia Chomycz Priorities for improving the content of professional education for future teachers.....	193
Svitlana Slusaruk-Litwin Shaping the readiness of future educators to develop the creative potential of preschool children.....	209
Iwona Borowska The phenomenon of professional burnout in teachers.....	223

Olena Anishchenko Methodological and technological aspects of the professionalisation of teaching staff in adult education	237
--	-----

PART III

International experiences in teacher education and teacher-graduates

Natalia Avšenok Qualitative dimensions of pedagogical education in international discourse: approaches, models, challenges.....	253
Sebastian Tabol Outline of teacher education reform according to František Drtina.....	271
Ludmyla Diachenko Content of psychological and pedagogical training of future teachers at universities in Germany	281
Lubov Hutor, Pavlo Sodomora Educational, professional and motivational characteristics of teaching at universities in Japan and Ukraine	303
Natalia Muranova, Olena Volarska The content of non-formal adult education as a problem of European andragogy theory and practice	323

PART IV

Contemporary labour market and education, careers

Daria Basiuk, Lyudmyla Shevchuk Education centre of the Khmelnytsky Region as a form of vocational qualification	341
Olga Banit, Olena Kovalenko, Malgorzata Franz Theoretical and methodical principles of preparing and conducting corporate training.....	355

Maria Szymanska	
The social and moral dimension of human work – the relevance of the thoughts of the Primate of the Millennium, Stefan Wyszyński.....	371
Oleg Malyshevsky	
Shaping occupational mobility as a current issue in vocational education.....	385
Ludmyla Bazyl, Valery Orlov	
Youth entrepreneurship counselling as a perspective direction for vocational education and settings in post-war Ukraine.....	401

PART V

Special pedagogy and psychology

Lesia Prokhorenko, Vyacheslav Zasenko	
Educating children with special educational needs: achievements and challenges	415
Ewa Jaglarz	
Prospects and limitations of the employment system for people at risk of social exclusion.....	427
Iryna Malyshevskaya	
Combined approach in teacher training for inclusive education.....	441

PART VI

Chronicle of events in vocational and continuing education adults

REVIEWS

Svitlana Babushko	
Review of the monograph <i>Drogi i bezdroża w okresie pandemii</i> na podstawie wyników badań polskich i ukraińskich naukowców, Lublin, 2022.....	457

Jerzy Smoleń	
Book review: Ewa Jaglarz, <i>Pracodawcy wobec niepełnosprawności</i> , Wydawnictwo Naukowe AKAPIT, Kraków 2021.....	461
Nella Nyczkało	
Review of the dictionary “Pedagogical education in Ukraine: theory and practice”, Kyiv, 2022.....	467
Janusz Mariański	
Book review: Krystyna Chałas, Iwona Szewczak, <i>Preparing young people to build a civil society</i> , Lublin 2021	471

CONFERENCE REPORTS

Larissa Lukianova, Myroslava Wowk	
Scientific Roundtable “Ukrainian flower around the world: consolidation of Ukrainians under Russian aggression”, Institute of Pedagogical and Adult Education named after Ivan Ziaziun of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 17 August 2022	481
Ludmyla Basil	
Methodological seminar ‘Scientific and methodological support for the development of vocational education under new challenges’, Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 17 November 2022.....	487
Anna Górka-Strzałkowska	
The shared world of children and adults. Report on the International Korczak Conference entitled. “Janusz Korczak and Children. A lesson of the past and hope. 80th Anniversary of Janusz Korczak’s Death”, Warsaw, 20 October 2022. Senate of the Republic of Poland	493
Information about the authors	501

WPROWADZENIE

*Nigdy więcej wojny!
To pokój, pokój musi kierować
losami narodów i całej ludzkości.*

*Za wojnę są odpowiedzialni nie tylko ci,
którzy ją bezpośrednio wywołują,
ale również ci, którzy nie czynią wszystkiego
co leży w ich mocy, aby jej przeszkodzić.*

(Jan Paweł II)

Współczesne wzmożone dyskursy naukowe nakreślają myślowy horyzont w najważniejszych kwestiach życia jednostek, społeczeństw i narodów. To owe dyskursy naukowe rozstrzygają, a przynajmniej dają przyczynek do porządkowania wielu struktur szeroko rozumianej edukacji i wypełniania jej twórczą treścią. Przez to wprowadzają ład i optymalizują dobre rozwiązania w wielu życiowych i zawodowych problemach. Współczesny człowiek nie tyle szuka nowych problemów naukowych, co one „narzucają” się same posiadając różną przyczynowość.

Główna problematyka treści Polsko-Ukraińskiego Rocznika nr 7 *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna* skupiona jest wokół tematyki pokoju, który poprzez agresję Rosji na Ukrainę domaga się nie tylko nowego odczytania i obrony w różnorodnych konstelacjach, ale także pojawia się jako wielkie zadanie edukacyjne w skali międzynarodowej.

Problematyki sześciu części niniejszego Rocznika posiadają swoistego rodzaju „zadaniowość”; mają za cel tworzyć obszary, które z naukowego i wychowawczego punktu widzenia domagają się permanentnego porządkowania rzeczywistości. Należy spojrzeć na nie wielopłaszczyznowo i wielowątkowo,

rozległe i w sposób pogłębiony. Zastanawiamy się, co trzeba poprawić, co wnieść nowego w edukację zawodową i ustawiczną, by pokój był rzeczywistością intelektualną i empiryczną. Profesor Kazimierz Denek na łamach Studiów Dydaktycznych stwierdził: „Edukacja i nauki o niej powoli wychodzą z postmodernizmu. Znow możemy dążyć ku sensom i wartościom. Nie możemy już uciec od zagadnień aksjologicznych, kulturowych, edukacyjnych, które postmodernizm spychał na margines. (...) Postmoderniści są silni sceptycyzmem wobec prawdy, mylonej z wiedzą. W sukurs przychodzi im w tym programowa ambiwalencja, filozoficzny antyfundamentalizm oraz metodologiczny abstrakcjonizm. Postmodernistyczna interpretacja wyników badań może służyć tylko i wyłącznie do uzasadnienia dominującej opinii i punktów widzenia, a nie do odkrywania prawdy obiektywnej lub absolutnej” (K. Denek, Nauczyciel wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy [w:] Studia Dydaktyczne, Płock 2013, s. 15).

Pokój jako prawda obiektywna jest darem i zadaniem dla jednostek ludzkich i narodów dla wszystkich środowisk, w tym środowisk naukowych.

Adam Solak
Nella G. Nyczkało

ПЕРЕДМОВА

*Нехай ніколи не буде війни!
Саме мир, мир має керувати
долею народів і всього людства.*

*Відповідальність за війну несуть
не лише ті, хто її безпосередньо спричиняє,
а й ті, хто не робить усе можливе,
щоб їй запобігти.*

(Папа Іван Павло II)

Сучасні наукові дискурси, що все частішають, окреслюють ментальний горизонт у найважливіших питаннях життя людей, суспільств і націй. Саме ці наукові дискурси вирішують, або принаймні сприяють, організації багатьох структур широкого розуміння освіти та наповнення її творчим змістом. У результаті вони вносять порядок і оптимізують позитивні рішення щодо розв'язання багатьох життєвих і професійних проблем. Сучасна людина не стільки шукає нові наукові проблеми, скільки вони «нав'язують» себе, із різних причин.

Основна проблематика Польсько-українського щорічника №7 «Професійна і неперервна освіта» зосереджена на темі миру, яка через агресію росії проти України вимагає не лише нового прочитання й захисту в різних констеляціях, а постає як велике освітнє завдання міжнародного масштабу.

Проблематика шести розділів цього щорічника має своєрідне «завдання». Вони мають мету створити тематичні групи, які з наукової та освітньої точок зору, вимагають постійного впорядкування реальності. Слід подивитися на них багатогранно та багатоаспектно, широко і глибоко.

Задумуємося, що потрібно вдосконалити, що впровадити нового в професійній та неперервній освіті, щоб мир був інтелектуальною та емпіричною дійсністю. Професор Казімеж Денек на сторінках Дидактичних досліджень зазначив: «Освіта та вчення про неї повільно виходять з постмодернізму. Знову можемо прагнути почуттів і значень. Ми більше не можемо уникнути аксіологічних, культурних та освітніх питань, які постмодернізм відкидав за рамки. (...)»

Постмодерністи скептично відносяться до істини, яку плутають із знаннями. На допомогу їм приходять амбівалентність, філософський антифундаменталізм та методологічний абстракціонізм. Постмодерна інтерпретація результатів досліджень може бути використана лише для виправдання домінуючої думки та точок зору, а не для виявлення об'єктивної чи абсолютної істини «(K. Denek, Nauczyciel wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy [w:] Studia Dydaktyczne, Płock 2013, s. 15 / К. Денек, Учитель в умовах викликів суспільства знань / Дидактичні студії, Плоцьк, 2013, с. 15).

Мир як об'єктивна істина – це дар і завдання для людей і націй усіх середовищ, включаючи й наукове середовище.

Адам Соляк
Нелля Г. Ничкало

INTRODUCTION

*No more war!
It is peace, peace that must guide
the destinies of nations and all mankind.
Not only those who directly cause war
are responsible for it,
but also those who do not do everything
in their power to prevent it.*

(John Paul II)

Today's intensified scientific discourses outline the mental horizon on the most important issues in the lives of individuals, societies and nations. It is these scientific discourses that resolve, or at least contribute to, the ordering of many structures of education in the broadest sense and filling them with creative content. By doing so, they bring order and optimise good solutions to many life and work problems. Modern man is not so much looking for new scientific problems, but they "impose" themselves with different causality.

The main theme of the contents of Polish-Ukrainian Yearbook No. 7 *Vocational and Continuing Education* is centred around the theme of peace, which, through Russia's aggression against Ukraine, not only demands a new reading and defence in various constellations, but also emerges as a major international educational task.

The themes of the six parts of this Yearbook have a kind of "task-orientedness"; they are intended to create areas which, from a scientific and educational point of view, call for a permanent ordering of reality. They need to be looked at in a multifaceted and multi-faceted, extensive and in-depth manner. We wonder

what needs to be improved, what needs to be brought new into vocational and continuing education to make peace an intellectual and experiential reality. Professor Kazimierz Denek in the pages of *Didactic Studies* stated: “Education and the sciences of education are slowly emerging from postmodernism. We can again strive towards meanings and values. We can no longer escape from the axiological, cultural, educational issues that postmodernism had pushed to the margins. (...) Postmodernists are strong in their scepticism towards truth, confused with knowledge. In this they are succoured by programmatic ambivalence, philosophical anti-foundationalism and methodological abstractionism. Postmodern interpretation of research results can only serve to justify dominant opinions and points of view, and not to discover objective or absolute truth” (K. Denek, *Teacher facing the challenges of the knowledge society* [in:] *Didactic Studies*, Płock 2013, p. 15).

Peace as an objective truth is a gift and a task for human individuals and nations for all environments, including the scientific community.

Adam Solak
Nella G. Nyczkało

CZĘŚĆ I

FILOZOFICZNE I PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE KONTEKSTY OŚWIATY W WARUNKACH ROSYJSKIEJ AGRESJI MILITARNEJ NA UKRAINĘ

ЧАСТИНА I

ФІЛОСОФСЬКІ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНТЕКСТИ ОСВІТИ
В УМОВАХ РОСІЙСЬКОЇ ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ ПРОТИ УКРАЇНИ

PART I

PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
CONTEXTS OF EDUCATION IN THE CONDITIONS OF RUSSIAN MILITARY
AGGRESSION AGAINST UKRAINE

Василь Кремень

ORCID ID: 0000-0001-5459-1318

ДІЯЛЬНІСТЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

DZIAŁALNOŚĆ NARODOWEJ AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH
UKRAINY W WARUNKACH WOJNY

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

1. Вступ

З початком повномасштабного воєнного вторгнення Російської Федерації на територію України та оголошенням воєнного стану, введеного і продовженого указами Президента України (Закон України, 2022a; 2022b; 2022c), Національною академією педагогічних наук України здійснено організаційні заходи з метою забезпечення функціонування наукових установ академії в умовах війни, спрямування їх діяльності на підвищення спротиву українського народу російському агресору, наближення перемоги у війні, ефективне післявоєнне відновлення України на інноваційній, високотехнологічній основі.

Передусім висловлено безумовну підтримку керівництву держави, Президенту України Володимирі Зеленському та Збройним Силам України, їх зусиллям, спрямованим на захист суверенітету і територіальної цілісності України, вшановано пам'ять тих, хто віддав за неї життя, та засвідчено глибоке переконання у здобутті перемоги українського народу.

Засуджено військову агресію Російської Федерації проти України, постійне і грубе порушення принципів та норм міжнародного права щодо гарантій суверенітету і територіальної цілісності України як незалежної держави, жорстоке поводження з мирним населенням, зокрема дітьми, що призводить до численних людських жертв, та, незважаючи на складну ситуацію, висловлено непохитну віру у переможне завершення війни.

Прийнято рішення, що в умовах порушення Російською Федерацією загальновизнаного міжнародного права вчені – громадяни цієї країни та Республіки Білорусь, які явно або мовчазно підтримали військові дії агресора, не можуть бути частиною цивілізованого академічного світу та іноземними членами, почесними докторами НАПН України, реалізовувати будь-які спільні проекти. Ураховуючи це, НАПН України звернулася із заявою українською та англійською мовами до міжнародної наукової спільноти про припинення будь-якої співпраці з такими російськими і білоруськими вченими, науковими колективами та розірвання з ними грантових угод (НАПН України, 2022).

Роботу вчених НАПН України, крім виконання планових завдань науково-дослідної та експериментальної діяльності, зорієнтовано на забезпечення активної участі у відсічі російській агресії, координацію діяльності працівників академії, спрямовану на розв'язання актуальних проблем наукового супроводу реалізації державної освітньої політики, розвиток фундаментальних і прикладних досліджень та експериментальних розробок у галузі освіти, педагогіки і психології в умовах воєнного стану і післявоєнного часу.

2. Наукові та науково-організаційні заходи НАПН України

У перші дні війни керівництвом НАПН України оприлюднено заяву про категоричне засудження злочинної агресії Російської Федерації (<https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2610/>); підготовлено листи-звернення до міжнародної наукової спільноти про події в Україні у зв'язку з агресією РФ; одержано листи підтримки від міжнародних партнерів та іноземних членів академії.

На засіданні Президії НАПН України 21 квітня 2022 р. та на спільному засіданні президій НАН України та НАПН України 4 травня 2022 р. директором Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, членом-кореспондентом НАПН України М.М. Слюсаревським представлено науково-аналітичну доповідь «Соціально-психологічний стан українського суспільства в умовах повномасштабного вторгнення:

нагальні виклики і відповіді» (<https://bit.ly/3bIslJM>). Доповідь направлено органам державної влади до відома та можливого використання в роботі (Слюсаревський, 2022).

24 травня 2022 р. проведено загальні збори НАПН України, на яких розглянуто найважливіші аспекти і підсумки діяльності академії, її Президії, відділень та наукових установ у 2021 р., визначено завдання академічного колективу на 2022 р. в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення України (Кремень, 2022с). Загальними зборами НАПН України:

1. завершено процедуру виведення із складу академії іноземних членів – громадян Російської Федерації та Республіки Білорусь, які не засудили акти агресії проти України цих країн, шляхом виключення із складу академії, керуючись відповідними нормами Статуту НАПН України (нагадаємо, що члени НАПН України ще декілька років тому вийшли із складу Російської Академії Освіти);
2. окреслено невідкладні завдання та ключові напрями відновлення освітньої сфери України у повоєнний час, з-поміж яких:
 - розв'язання актуальних проблем наукового супроводу реалізації державної політики у сфері освіти, розвитку фундаментальних і прикладних досліджень та експериментальних розробок у галузі освіти, педагогіки і психології в умовах воєнного стану і післявоєнного часу;
 - забезпечення практико-орієнтованих результатів наукових досліджень, актуальних для сьогодення;
 - розширення експертно-аналітичної діяльності щодо стану всіх рівнів і ланок освіти, забезпечення оперативної підготовки практичних рекомендацій для інформування органів влади, закладів освіти, освітян, здобувачів освіти, усіх громадян в складних умовах руйнування і розбалансування освітньої сфери та необхідності її стабілізації і післявоєнного відновлення;
 - активізація участі вчених НАПН України у процесах експертизи і опрацювання проєктів актів законодавства щодо відновлення і розвитку сфер освіти і науки, інших ланок суспільного життя;
 - розвиток євроінтеграційної діяльності академії, її членів, колективів наукових установ;
 - провадження процесів реформування НАПН України, у тому числі забезпечення актуалізації тематики наукових досліджень і розробок, посилення новизни, відповідності назрілим практичним потребам розвитку освітньо-наукової сфери і суспільства в цілому,

скорочення термінів виконання, оптимізація складу виконавців, співпраця із споживачами наукової продукції всіх форм власності тощо.

Вчені НАПН України активно долучилася до реалізації Указу Президента України «Питання Національної ради з відновлення України від наслідків війни» від 21 квітня 2022 р. № 266/2022 (Президент України, 2022а). У рамках робочої групи «Освіта і наука» сформовано, обґрунтовано та узагальнено пропозиції для робочих підгруп «Освіта» та «Наука»; виокремлено нагальні проблеми і виклики у сферах освіти і науки, обґрунтовано шляхи їх розв'язання і подолання, запропоновано ідеї щодо вирішення поля проблем та викликів у сферах «Освіта» (для сфер аналізу «Дошкільна освіта», «Загальна середня освіта» (повна загальна середня освіта (навчально-методичне забезпечення); повна загальна середня освіта (профільна середня освіта), «Професійна та фахова передвища освіта», «Вища освіта» та «Наука».

На засіданні Президії НАПН України 28 липня 2022 р. затверджено заходи академії щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України до 2025 року згідно з відповідним наказом МОН України (Кремень, Сисоєва, Бех та ін., 2022).

3. Виконання наукових досліджень та науково-організаційна робота в наукових установах НАПН України

Ураховуючи необхідність дослідження актуальних проблем воєнного часу та повоєнного відновлення у сфері освіти, педагогіки і психології, створення новітньої конкурентоспроможної наукової продукції згідно з Планом відновлення України та необхідність приведення у відповідність сфери освіти до стандартів і рекомендацій Європейського Союзу у зв'язку з наданням Україні статусу кандидата для вступу в ЄС розглянуто та затверджено зміни до фундаментальних і прикладних наукових досліджень за тематикою НАПН України, виконання яких розпочнеться у 2023 р., зміни до перспективних тематичних планів наукових досліджень і науково-технічних (експериментальних) розробок наукових установ НАПН України на 2022–2024 рр. та на 2023–2025 рр. (Кремень, 2022d).

Для підвищення ефективності, практичної значущості та результативності виконання наукових досліджень у НАПН України збільшено частку прикладних досліджень, які домінують у загальній науковій тематиці. За рахунок загального фонду бюджету у 2022 р. виконуються 65 прикладних

і 38 фундаментальних досліджень, завершується виконання 25 наукових досліджень (8 фундаментальних, 17 прикладних), у 2023 р. планується до виконання 27 наукових досліджень (11 фундаментальних і 16 прикладних) (Кремень, 2022с).

Погоджено із Міністерством оборони України, Міністерством з питань стратегічних галузей промисловості України та подано до Міністерства освіти і науки України перелік пріоритетних наукових досліджень та науково-технічних розробок, спрямованих на розвиток новітньої конкурентоспроможної науково-технічної продукції, необхідної в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

В умовах установленого дистанційного та змішаного режимів праці наукові установи продовжують наукову та науково-організаційну роботу:

- виконання наукових досліджень згідно з тематичними планами на 2022 р.;
- підготовку запланованих і актуальних для поточного часу рукописів підручників, посібників, монографій, публікацій, аналітичних матеріалів; статей до видань, що індексуються у наукометричних базах; підготовку до випуску фахових видань наукових установ НАПН України (<https://bit.ly/3OVMrUB>; Панок, 2022);
- організацію та проведення науково-практичних масових заходів (<https://bit.ly/3NraSDa>; <https://bit.ly/3yGjReb>; Вітренко, Ворона та ін., 2022; Драч & Скиба, 2022; <https://bit.ly/3yE0tPV>; Лук'янова, 2022; Мельник, 2022);
- забезпечення підготовки здобувачів ступенів доктора філософії та доктора наук;
- провадиться підготовка нової редакції низки професійних стандартів (Ничкало & Гордієнко, 2022);
- перезавантаження та підтримання в робочому стані віртуальної комп'ютерно-технологічної інфраструктури у складі програмного й апаратного пулу загальносистемних засобів, що утворюють гібридну хмару відкритої освіти і науки (Інститут цифровізації освіти НАПН України);
- підтримання роботи Електронної бібліотеки НАПН України, забезпечення оброблення і внесення публікацій (Інститут цифровізації освіти НАПН України);
- виконання науково-інформаційної та бібліотечної роботи, а також роботи із забезпечення доступу освітянської спільноти до інформаційних ресурсів (Державна науково-педагогічна бібліотека

України імені В.О. Сухомлинського) (Кремень, Луговий та ін., 2022а).

Підготовлено пропозиції до проекту розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження національного плану заходів щодо впровадження принципів відкритої науки до 2030 року» та затвердження Плану заходів НАПН України щодо відкритої науки, відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження національного плану щодо відкритої науки» від 8 жовтня 2022 р. № 892-р. (МОН України, 2022).

4. Системний науково-методичний супровід освіти, співпраця з МОН України та закладами освіти

На засіданні Президії НАПН України 21 квітня 2022 р. розглянуто питання «Про співпрацю з Міністерством освіти і науки України в умовах воєнного стану». Члени Президії схвалили й висловили підтримку своєчасним комплексним зусиллям МОН України, спрямованим на провадження заходів з посилення ефективності освітньої і наукової діяльності задля прискорення перемоги, функціонування і розвитку науки й освіти, економіки в усіх регіонах країни (Кремень, 2022а).

Президія НАПН України наголосила на подальшій реалізації розпочатих реформ у сфері дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої і вищої освіти та освіти дорослих, розвитку фундаментальних і прикладних досліджень та експериментальних розробок у галузі освіти, педагогіки і психології, окреслених Програмою спільної діяльності Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України на 2021–2023 роки, в умовах воєнного стану і післявоєнного часу. Зазначено можливість внесення до програми відповідних змін у разі необхідності (Кремень, 2022с).

З метою підвищення якості загальної середньої освіти НАПН України започаткувала підготовку академічних підручників для базової середньої освіти. За результатами конкурсного відбору підручниками Інституту педагогіки НАПН України для 5 класу з усіх навчальних предметів/інтегрованих курсів (14 найменувань), яким надано гриф МОН України, буде забезпечено освітній процес у 2022/23 навчальному році у закладах загальної середньої освіти. Програми й підручники, створені вченими Інституту педагогіки НАПН України на виконання заходів з реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», пройшли апробацію в межах інноваційного освітнього

проекту всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» (наказ МОН України від 2 квітня 2021 р. № 406) (Топузов & Засекіна, 2022).

Крім того, вчені НАПН України беруть участь у робочих групах МОН України з оновлення змісту навчальних програм (наказ МОН України від 3 червня 2022 р. № 521). Опрацьовано 59 типових освітніх і навчальних програм для 1–2 і 3–4 класів закладів загальної середньої освіти, а також навчальні програми з історії України та всесвітньої історії (6–11 класи), з основ правознавства (9 клас), громадянської освіти (10 клас), зарубіжної літератури (6–11 класи). Внесено доповнення у частині питань цивільного захисту; посилено аспекти, пов'язані з громадянським і патріотичним вихованням молодших школярів; усунуто невідповідності у зв'язку з агресією Російської Федерації; увиразнено процеси формування української політичної нації, консолідації українського суспільства на сучасному етапі; у цьому контексті додано питання про життя національних меншин; створено окремий блок в програмі 11 класу, присвячений повномасштабній війні РФ проти України (геноцидні дії російської влади проти України; національний опір окупантам; міжнародна підтримка України; введення нових понять «руський мир», «рашизм» тощо) (Топузов, Засекіна та ін., 2022).

Вченими НАПН України здійснюється розроблення та видання наукової, навчальної, методичної та практичної продукції з висвітлення питань освітнього та психологічного забезпечення учнів, педагогів, батьків та громадян в умовах війни (Карамушка, 2022; Кокун та ін., 2022а; Кокун та ін., 2022b; Злишков & Лукомська, 2022); з'ясовано орієнтири міжнародних та неурядових організацій щодо забезпечення неперервності освіти в умовах війни та включення біженців і внутрішньо переміщених осіб до навчального процесу, а також охарактеризовано підтримку Європейського Союзу з інтеграції українських дітей та молоді до систем освіти держав-членів ЄС. (<https://bit.ly/3w0vX0Y>) (Топузов & Локшина та ін., 2022); розроблено путівники для батьків, дітей, соціальних педагогів та соціальних працівників щодо зниження рівня тривожності в період бойових дій, допомоги дитині в адаптуванні до умов вимушеного тимчасового переселення, з медіації в умовах війни (Малиношевський, 2022).

Науковими установами НАПН України систематично організовуються та проводяться науково-практичні заходи (конференції, форуми, круглі столи, вебінари тощо) з проблем функціонування освіти і науки в умовах воєнного стану та перспектив повоєнного відновлення освітньої галузі

та розвитку науки (Кремень, Луговий та ін., 2022a; Кремень, Луговий та ін., 2022b).

НАПН України взято участь у міжнародній серпневій педагогічній науково-практичній конференції «Освіта, освітяни – незламні у війні», 18 серпня 2022 р., м. Буча. На пленарному засіданні окреслено ключові напрями дослідницької підтримки освітян та практичних дій Міністерства освіти і науки України заради успішного функціонування і подальшої модернізації освіти України в умовах війни (Кремень, 2022b).

На запити педагогів та батьків щодо початку нового навчального року в умовах воєнного стану, зокрема щодо забезпечення дистанційного та можливостей організації безпечного очного навчання в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної, фахової передвищої та вищої освіти 25 серпня 2022 р. проведено традиційну серпневу конференцію «Учені НАПН України – українським учителям» (Топузов, Засекіна та ін., 2022).

5. Експертна діяльність

Результати наукових досліджень систематично використовуються при підготовці нормативно-правових документів з питань регулювання державної освітньої політики. Зокрема, надано пропозиції та інформаційно-аналітичні матеріали до:

- проекту рішення Ради національної безпеки і оборони України стосовно характеристики системи освіти як найбільшої і найважливішої гуманітарної сфери України, проблем і завдань підвищення потенціалу системи освіти в умовах сучасних викликів, роботи НАПН України з посилення потенціалу сфери освіти в умовах воєнного стану та для післявоєнного відновлення країни. До засідання 10 серпня 2022 р. РНБО України для розгляду питання «Про стан готовності системи освіти до протидії та подолання реальних і потенційних загроз національній безпеці та національним інтересам України в умовах зовнішніх і внутрішніх викликів» залучений як член робочої групи перший віцепрезидент НАПН України, акад. В.І. Луговий;
- проектів Законів України «Про академічну доброчесність»; «Про внесення змін до деяких законів України щодо надання права обіймати посади науково-педагогічних працівників у закладах фахової передвищої освіти»;

- проекту Національної програми «Наука майбутнього»,
- Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах);
- пропозицій щодо забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя за результатами наради у голови Верховної ради України Р. Стефанчука від 2 вересня 2022 р., 3–6 вересня 2022 р.;
- МОН України щодо Національної декларації про готовність до трансформації освіти для представлення її на Саміті з питань трансформації освіти, що відбудеться у вересні 2022 р. (штаб-квартира ООН, м. Нью-Йорк).

За запитом МОН України вчені НАПН України взяли участь у підготовці експертно-аналітичних матеріалів академії для складання (заповнення) розділу 25 «Наука і дослідження» анкети (опитувальника) Єврокомісії щодо вступу України в ЄС. Відповідні матеріали направлені МОН України і враховані при опрацюванні анкети. 23 червня 2022 р. Україні надано статус кандидата на вступ в Євросоюз, що стало сильним сигналом її підтримки європейськими партнерами (Кремень, 2022d).

Вчені наукових установ НАПН України систематично беруть участь в якості експертів у засіданнях Науково-методичної ради, інших експертних комісій при Міністерстві освіти і науки України тощо.

6. Психологічний супровід освітянської спільноти, надання психологічної підтримки населенню в кризових умовах

Вчені наукових установ НАПН України упродовж воєнного стану в країні системно здійснюють психологічний супровід та допомогу для населення постраждалого внаслідок військових дій, біженців, військовослужбовців та їхніх сімей. Так, на постійній основі, очно та дистанційно здійснюються:

- психологічна підтримка цивільного населення, переселенців, біженців, дітей та дорослих, які знаходяться у кризовому стані у зв'язку з військовими діями на території України; осіб, які перебували в «зелених» коридорах під час евакуації; біженцям на територіях залізничних вокзалів, біженцям, які знаходяться за кордоном (допомога у пошуках волонтерів-психологів, житла, роботи тощо); пораненим (гостра реакція на бойовий стрес), які знаходяться в психіатричних відділеннях; бійцям територіальної

- оборони в умовах війни; особам на підприємствах в умовах війни; жінкам і дітям військовослужбовців ЗСУ, які загинули на війні;
- підтримка психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни (Карамушка & Карамушка, 2022);
 - організовано роботу телефону психологічного кризового консультування для населення України (<https://bit.ly/36FskUA>);
 - системний науково-методичний супровід організації та проведення методичних онлайн коворкінгів «Психологічна підтримка та допомога під час війни» для фахівців психологічної служби системи освіти (Панок, 2022);
 - підготовлено методичний комплекс технік, алгоритмів дій, психоедукаційних плакатів для використання в системі надання первинної психологічної допомоги дітям і дорослим;
 - робота щодо координації діяльності психологів системи освіти та підрозділів Державної служби України з надзвичайних ситуацій з надання соціально-психологічної допомоги населенню;
 - навчання українських практичних психологів для забезпечення оптимальної підтримки в різні періоди часу після травматичних подій з особливим акцентом на роботу з дітьми в рамках україно-німецького проекту «НОРЕ» («Надія») (Панок, 2022);
 - тренінги для педагогів закладів освіти та психологів щодо надання першої психологічної допомоги в екстремальних ситуаціях; психологічного супроводу перебування населення в бомбосховищах, укриттях, під час евакуації;
 - психологічна підтримка військовослужбовців, зокрема, на інтернет-ресурсах, сторінках у Facebook поширено розробки щодо психологічної допомоги військовослужбовцям та забезпечення їх стресостійкості в умовах бойових дій;
 - методичний супровід Всеукраїнського телефону психологічної кризової допомоги для населення України;
 - онлайн-зустрічі «Організація соціально-психологічної підтримки родин зниклих безвісти, полонених та звільнених з полону» за участю представників Збройних Сил України, Мінреінтеграції України, народних депутатів та громадських організацій;
 - розроблено рекомендації щодо самоаналізу власного психологічного стану в умовах воєнного стану в Україні та пам'ятку само-допомоги; взято участь у засіданні інтерв'язійної групи для психологічної служби системи освіти м. Києва «Психологічна підтримка

в кризовій ситуації» та у роботі групи психологічної стабілізації та взаємопідтримки, семінарах Всеукраїнської арт-терапевтичної асоціації; пройдено експрес-навчання роботи з гострою травмою у фахівців Consonance Therapy Institute (м. Варшава, Польща);

- реалізується проект «Психологічні Сили України» з надання психологічної допомоги: супервізії психологів, які працюють в умовах війни; психологічна допомога бійцям ЗСУ та їхнім сім'ям; психологічна підтримка мирного населення, яке зазнало психотравм у період війни; розроблення і реалізація програми психологічної реабілітації найбільш постраждалих категорій населення; підтримка ініціативи Української студентської ліги у м. Дніпрі, яка організувала реабілітаційний табір для дітей-переселенців, придбання товарів для спорту та творчості для першої зміни дітей (<https://www.facebook.com/psypowerUA>);
- організовано цикл психологічних семінарів для педагогічних працівників-переселенців з України, які у зв'язку з війною вимушено переїхали до Німеччини. Презентовано застосування різних способів пошуку внутрішніх особистісних ресурсів для виходу із складних ситуацій, у яких побували переміщені особи; різних психологічних методик та вправ, зокрема арт-терапевтичних технік тощо; проведено заходи із психологічної допомоги та адаптації до нової реальності для тих, хто приїхав з Маріуполя і втратив житло та все своє майно (<https://bit.ly/3bQoQ4j>);
- вебінари щодо технік емоційної саморегуляції в умовах війни для групи пластунів і їх батьків (близько 70 осіб) та для компанії програмістів (близько 40 осіб);
- розроблення методології та супервізії за результатами дослідження психологічного благополуччя, рівня травматизації і прояву симптомів посттравматичного стресового розладу в умовах повномасштабного вторгнення серед міського населення України (спільно з благодійним фондом «Mindy»);
- опитування українських громадян, що тимчасово проживають у Польщі, та членів приймаючих громад у спільному проекті з Інститутом психології Польської академії наук «Дослідження особливостей спілкування мігрантів: оцінка ефекту співприсутності» (опитано 226 осіб у 14 населених пунктах, дослідження триває);
- низку психологічних заходів: арт-терапевтичних занять для дітей та дорослих, які сприяли адаптації учасників, пошуку додаткових

ресурсів для психологічного відновлення; семінар з курсу «Робота з травмами війни в транзактному аналізі»; заняття з психосоціальної підтримки дорослих та підлітків; семінар «Особливості прояву вікових криз у підлітків в умовах війни»; зустріч з батьками-учасниками проекту «Право бути щасливими»; інтерв'язійну групу «Особливості групової динаміки у підліткових групах»; індивідуальні супервізії для психологів проекту «Право бути щасливими» та благодійного фонду «Блакитний птах» (Слюсаревський & Григоровська, 2022).

- курси підготовки інструкторів з першої психологічної допомоги та відновлення для ТрО «Північ» у співпраці з всеукраїнською громадською організацією «Арт-терапевтична асоціація»;
- заходи в рамках проекту «Служба психосоціальної підтримки сімей військовослужбовців»: організація роботи гарячої лінії психосоціальної підтримки; навчальні зустрічі та дебрифінги для консультантів телефонної лінії і ведучих груп підтримки дружин та матерів військовослужбовців; організація груп підтримки дружин і матерів військовослужбовців та родичів військовослужбовців, з якими втрачено зв'язок;
- навчання консультантів телефонних ліній психологічної підтримки родин військовослужбовців у співпраці з ГО «Громадський рух «Жіноча Сила України» та NATAL's Helpline, провідної ізраїльської організації у сфері надання психологічної допомоги;
- заходи психологічної підтримки «Мир в душі» для людей старшого віку, тимчасово переміщених осіб та людей, які потребують емоційної підтримки через стрес / емоційне виснаження, тривогу у зв'язку з війною (<https://bit.ly/3RKIQH4>) та ін.

Надається психологічна допомога особам, які перебувають у відносній безпеці, за персональними зверненнями на вебресурсах: Pidtrimka.online, Qui.help, «Розкажи мені» та ін.

7. Міжнародна інформаційно-просвітницька діяльність та підтримка інформаційної безпеки

Науковими установами НАПН України в умовах воєнного стану проводиться масштабна інформаційна діяльність із засудження російської агресії, протидії інформаційній війні та інформаційно-просвітницька комунікація з міжнародним науковим співтовариством.

Науковими установами НАПН України розірвані угоди про співпрацю з науковими установами, закладами вищої освіти та освітніми проектами Республіки Білорусь; поширено інформацію щодо наслідків військового вторгнення РФ в Україну (обстрілів, бомбардувань, подій в Енергодарі, дітей в умовах війни) у світових наукових спільнотах; організовано комунікацію з міжнародними єврейськими організаціями для надання допомоги ЗСУ, волонтерським організаціям і громадам України у період воєнного стану (Кремень, Луговий та ін., 2022а; Кремень, Луговий та ін., 2022b).

Також, підготовлено та поширено листи-звернення до науковців зарубіжних країн про діяльність українських вчених в умовах військового стану, руйнівний вплив військової агресії на освіту, науку і культуру нашої держави (англійською, німецькою та польською мовами). Листи розіслано до Німеччини, Польщі, Португалії, Словаччини, США, Чехії.

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

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

В період воєнного стану істотно **активізовано співпрацю НАПН України з освітянською та науковою спільнотою Польщі.**

Вчені Відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки НАПН України спільно з Вищою школою імені Павла Влодковіца в Плоцьку взяли участь в польських науково-практичних заходах освітньо-наукової

сфери, присвячених воєнним діям внаслідок агресії Російської Федерації на Україну, зокрема, науковій конференції «Від Шевченка до Зеленського: Україна у XIX-XXI столітті» та III Міжнародному науковому онлайн-семінарі «Війна в Україні: спроба зрозуміти. З точки зору критичного реалізму» у межах рамкової програми «Людина і суб'єктивність у реальності: у світлі критичного реалізму». Визначено перспективні напрями українсько-польської співпраці в науковій та освітній сферах, передусім з дошкільної освіти (Сисоєва, 2022).

11–13 травня 2022 р. в м. Люблін відбувся IX Польсько-український / Українсько-польський науковий форум. На форумі розглянуто сучасні виклики і ризики, що постали перед людством, зокрема пов'язані з війною РФ проти України. Особливу увагу привернуто до питань забезпечення освітою українських дітей в закладах освіти Польщі та шляхів отримання ними документів про освіту. Польська громадськість поінформована про згуртованість українського народу у протистоянні ворогу та всеукраїнську суспільну підтримку дій Президента України, Парламенту і Уряду України. Українські учасники форуму висловили щиру вдячність за всебічну підтримку польською стороною українських біженців, зокрема дітей. Кращі освітяни та вчені Польщі нагороджені відзнаками НАПН України (Ничкало, 2022).

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

З метою активізації та розширення напрямів двосторонньої співпраці у галузі наук про освіту, ефективного розвитку педагогічної науки і освіти України в контексті вимог європейського освітнього та дослідницького просторів визначено та схвалено спільною постановою Президії НАПН України та Комітету педагогічних наук ПАН пропозиції щодо подальшої спільної діяльності, зокрема:

- започаткування проекту «Педагогічна освіта України та Польщі: стан і перспективи розвитку»;
- започаткування дослідницького проекту з проблем цифрового гуманізму, зокрема впливу віртуальної реальності на психологічне благополуччя і психічне здоров'я інтернет-користувачів, особливо молоді, у контексті подальшого розвитку дистанційного (цифрового) навчання;
- проведення спільних досліджень з проблем міжкультурної освіти, розвитку педагогіки пограниччя;
- проведення міжнародного дослідження психологічних механізмів, що лежать в основі сучасного тоталітаризму, з метою розроблення діагностичних інструментів і рекомендацій щодо запобігання поширення у суспільстві цієї та інших психосоціальних патологій;
- налагодження міжгалузевої співпраці з дослідження цінностей, культур, цивілізацій і комунікації в умовах військового протистояння російській агресії;
- створення польсько-української / україно-польської освітньої платформи раннього розвитку дитини та дошкільної освіти для реалізації освітніх потреб дітей із сімей українських біженців;
- започаткування спільного наукового конкурсу для учнів старших класів закладів загальної середньої освіти, студентів і молодих вчених «Освіта, наука, інновації для сталого майбутнього»;
- створення міжнародного наукового центру подвійного підпорядкування, що здійснюватиме міждисциплінарні дослідження у сфері освіти, соціально-педагогічного супроводу та психолого-педагогічної підтримки біженців, внутрішньо переміщених осіб, дітей, які постраждали внаслідок бойових дій тощо.

Президент НАПН України В.Г. Кремень та академіки-секретарі відділень НАПН України С. О. Сисоева і Н. Г. Ничкало 20–22 вересня 2022 р. взяли участь у XI Загальнопольському педагогічному з'їзді в Познані, гаслом якого стало: «Злам. Будуймо кращий світ у собі та між нами». В рамках проведення з'їзду відбулися наукові, громадські та приятельські заходи, де продемонстровані наукові досягнення учасників З'їзду, створено атмосферу наукової взаємодії та співпраці між польськими та українськими вченими. Польськими колегами висловлено підтримку та солідарність з українськими освітянами та усім народом в умовах терористичних воєнних дій спільного ворога усього цивілізованого світу – Російської Федерації (Cybal-Michalska & Kostyło, 2022).

Для підтримки українських біженців вченими НАПН України організовано і проведено зустрічі представників освітніх закладів та організацій у Польщі, зокрема з:

- представниками Європейського Парламенту в Центрі для дистанційного навчання українських учнів у Варшаві. Обговорено питання щодо створення умов для закінчення учнями України поточного навчального року в українській системі освіти та інтеграції дітей України до системи освіти Польщі;
- освітніми профспілками Польщі, Нідерландів, США, Франції у рамках польської допомоги біженцям з України. Обговорено проблеми організації навчання (дистанційного та очного) українських дітей та допомоги сім'ям біженців з України в Польщі;
- департаментом освіти м. Варшави за участі генерального директора директорату дошкільної, шкільної, позашкільної та інклюзивної освіти МОН України О.В. Єреська з питань організації дистанційного навчання українських школярів і дошкільників, що прибули до Польщі.

За участю вчених НАПН України у співпраці з Alior Bank та UNICEF Polska (<https://youtu.be/w2iE3VJvfQA?t=315>; <https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2757/>) 15 червня 2022 р. відбулося відкриття Центру освіти та розвитку для дітей і молоді у Варшаві. Центр освіти та розвитку – це місце для дистанційного навчання, вивчення польської мови, психологічної підтримки та розвитку дітей і підлітків, їх батьків та опікунів з України. У центрі працюють польські та українські вчителі, психологи та персонал підтримки. Приміщення центру адаптовано для дистанційного та стаціонарного навчання учнів, має 120 робочих місць, оснащених комп'ютерами. Також центр пропонує підтримку учням, які вже навчаються в польських школах, можливості для навчання польських та українських вчителів, інформаційно-освітній пункт, Клуб матері та дитини, Молодіжний клуб, допомогу діяльності волонтерів.

З метою розвитку міжнародної наукової та науково-технічної діяльності НАПН України:

- укладено Меморандум про взаєморозуміння між Національною академією педагогічних наук України та Академією спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві (Республіка Польща) 26 січня 2022 р.;
- 11 липня 2022 р. у Міністерстві освіти і науки України проведено зустріч президента НАПН України В.Г. Кременя з президентом

Польської академії наук Єжи Душинським, під час якої обговорено питання активізації і розширення подальшої співпраці у сфері освіти і педагогічної науки між НАПН України та Комітетом педагогічних наук ПАН.

8. Волонтерська допомога вчених НАПН України

З перших днів та упродовж усього періоду воєнного стану в державі вчені НАПН України активно долучилися до волонтерської діяльності. Так, підтримано ініціативу президента НАПН України щодо організації збору і перерахування коштів для військовослужбовців, регулярно здійснюються благодійні внески на матеріально-технічне забезпечення Збройних Сил України. Розгорнуто системну волонтерську діяльність, спрямовану на надання гуманітарної допомоги громадянам, які проживали на тимчасово окупованих територіях, зазнали втрат від російської агресії. Взято активну участь у волонтерській роботі: донорстві; плетенні маскувальних сіток; співпраці з місцевими організаціями територіальної оборони; забезпеченні військових частин медикаментами та амуніцією; забезпеченні продуктами харчування та речами першої необхідності людей літнього віку, людей з інвалідністю та вимушено переміщених осіб; облаштування умов у бомбосховищах, участь у забезпеченні проживання евакуйованих осіб; консультування біженців щодо перетину кордону, маршрутів і умов пересування в Польщі, Румунії, Угорщині тощо.

Крім того, фахівці наукових установ НАПН України на волонтерських засадах здійснювали й свою професійну діяльність, як-то надання психологічної допомоги, консультування постраждалих, надання освітніх послуг для тимчасово переміщених осіб та біженців як в Україні, так і за кордоном.

9. Висновки

Нині світова спільнота є свідками потужного опору і загальнонаціональної єдності українського народу, що дає впевненість у переможному для України завершенні війни. Безумовно, Україна зміниться в результаті війни. І зміниться не лише Україна – зміниться й світ. Автоматичного повернення до минулого життя не відбудеться. Зміниться людина – її життя більшою мірою будуватиметься на цінностях. При чому цінностях вищого людського гатунку – гідності, чесності, порядності. І відповідних змін зазнають усі

сфери. Приходить час чесної розмови і чесної відповідальної політики по відношенню до всіх і вся – і по відношенню і до освіти, і до науки, і до всього іншого.

Події війни 2022 року повинен аналізувати кожен з нас – через призму сфери професійної діяльності, наших інституцій, Національної академії педагогічних наук України і не лише академії. Загалом настав час для по-справжньому незалежних соціологічних, соціально-психологічних, політологічних досліджень з історії російсько-українських і українсько-російських відносин, а також майбутнього України.

Вчені Національної академії педагогічних наук України готові до розширення проблематики досліджень, поглиблення співпраці з європейськими партнерами та подальшого спротиву російській загарбницькій війні в Україні і геноциду української нації в ім'я спільного Європейського майбутнього. Готові до діалогу з кожним, хто опинився у скрутних життєвих обставинах, у ситуаціях розгубленості чи невпевненості, хто потребує порад чи психологічної допомоги. Нас усіх чекає щоденна важка робота. Але мета у нас спільна і висока – збереження суверенітету й територіальної цілісності та повоєнне відновлення України. Задля цього ми працювали для здобуття Україною незалежності, так само ми трудилися для розвитку нашої держави протягом останніх 30 років, задля цього ми мобілізуємося на подальшу боротьбу.

Вчені НАПН України продовжують діяльність з підвищення спротиву збройній агресії Російської Федерації для наближення перемоги у війні з агресором та підготовки до ефективного післявоєнного відновлення країни на інноваційній, високотехнологічній основі.

АНОТАЦІЯ: Представлено аналітичну інформацію про діяльність НАПН України, її відділень та наукових установ в умовах воєнного стану, запровадженого і продовженого відповідно до указів Президента України у зв'язку із повномасштабною війною Російської Федерації проти України. Висловлюючи безумовну підтримку керівництву держави та Збройним Силам України щодо захисту суверенітету і територіальної цілісності України, зусилля вчених НАПН України спрямовано на організацію властивих для академії комплексних заходів щодо опору російській агресії, посилення ефективності діяльності задля прискорення перемоги, вдосконалення науково-методичного супроводу освіти, розвитку науки для повоєнного відновлення країни на високотехнологічній основі. Висвітлено ключові напрями роботи НАПН України, зокрема, розкрито зміст наукових і науково-організаційних заходів; провадження наукових досліджень та науково-організаційної роботи в наукових установах НАПН України; системний науково-методичний супровід освіти, співпрацю з МОН України та закладами освіти; експертну діяльність; психологічний супровід освітянської спільноти, надання психологічної підтримки населенню в кризових умовах; міжнародну інформаційно-просвітницьку діяльність і підтримку інформаційної безпеки та волонтерську допомогу вчених НАПН України.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: військова агресія Російської Федерації; волонтерська допомога; захист України; міжнародна інформаційна діяльність; науково-методичний психолого-педагогічний супровід; Національна академія педагогічних наук України.

ABSTRACT: The analytical report presents information on the activities of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, its divisions, and research institutions under martial law (for the period February–August 2022). The martial law was introduced and prolonged according to the President of Ukraine's decrees due to the Russian Federation's full-scale war against Ukraine. NAES of Ukraine expresses unconditional support to the state leadership and the Armed Forces of Ukraine for the protection of the sovereignty and territorial integrity of Ukraine. The efforts of the NAES of Ukraine researchers are aimed at the organisation of complex measures peculiar to the academy regarding resistance to Russian aggression, strengthening the effectiveness of activities in order to accelerate victory, improving scientific and methodical support for education, developing science for the post-war reconstruction of the country on a high-tech basis. The key areas of work of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine are highlighted, in particular, the content of scientific, and scientific and organisational activities is revealed; conducting research and scientific and organisational work in the NAES of Ukraine research institutions; systematic scientific and methodical support of education, cooperation with the Ministry of Education and Science of Ukraine and education institutions; expert activity; psychological support for the educational community, provision of psychological support to the population in crisis conditions; international information and educational activities and support of information security and volunteer assistance of researchers of NAES of Ukraine.

KEYWORDS: military aggression of the Russian Federation; volunteer assistance; defence of Ukraine; international information activities; scientific and methodical psychological and pedagogical support; National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Bibliography

- Березівська, Л. Д., Закатнов, Д. О., Тарнавська, С. В., & Лобановська, І. Г. (2022). Діяльність державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4128>
- Бібік, Н. М., & Павлова, Т. С. (2022). *Методичні рекомендації до пропедевтичного ознайомлення молодших школярів з основами радіаційно-гігієнічної безпеки*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України. <https://bit.ly/3LpLnCw>
- Вітренко, Ю. М., Ворона, В. О., & Дебич, М. А. (2022). Сфера вищої освіти як складова плану відновлення України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2), 1–7. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4211>
- Драч, І. І., & Скиба, Ю. А. (2022). Діяльність Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України в умовах воєнного часу. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4126>
- Закон України «Про затвердження Указу Президента України «Про введення воєнного стану в Україні». (2022а, 24 лютого). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2102-20>
- Закон України «Про затвердження Указу Президента України «Про продовження строку дії воєнного стану в Україні». (2022б, 15 березня). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2119-20>
- Закон України «Про затвердження Указу Президента України «Про продовження строку дії воєнного стану в Україні». (2022с, 22 травня). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2263-20>
- Зливков, В., & Лукомська, С. (2022). *Діти війни: теоретико-методичні і практичні аспекти психологічної допомоги* : посібник. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. <http://psychology-naes-ua.institute/read/2654/>
- Карамушка, Л. М. (2022). *Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати*: методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <http://psychology-naes-ua.institute/read/2644/>
- Карамушка, Л., & Карамушка, Т. (2022). Емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2(26), 48–59. <https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.6>

- Кокун, О. М., Клочков, В. В., Мороз, В. М., Пішко, І. О., & Лозінська, Н. С. (2022a). *Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій*: методичний посібник. Київ-Одеса: Фенікс. <https://lib.iitta.gov.ua/731412>
- Кокун, О. М., Мороз, В. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С. (2022b). *Теорія і практика управління страхом в умовах бойових дій* : методичний посібник. Київ-Одеса: Фенікс. <https://lib.iitta.gov.ua/730971>
- Кремень, В. Г. (2022a). Віроломне вторгнення Росії в Україну: виклики і перспективи: Виступ на засіданні Президії НАПН України 21 квітня 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4121>
- Кремень, В. Г. (2022b). Педагогічна наука для розбудови нової країни: За результатами виступу на Міжнародній серпневій педагогічній науково-практичній конференції «Освіта, освітяни – незламні у війні», 18 серпня 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2), 1-6. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4201>
- Кремень, В. Г. (2022c). Про діяльність національної академії педагогічних наук України у 2021 році та завдання на 2022 рік: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України 24 травня 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4137>
- Кремень, В. Г. (2022d). Ще один крок до утвердження вільної європейської України: Звернення до науково-освітньої спільноти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4138>
- Кремень, В. Г., Луговий, В. І., Топузов, О. М., Сисоєва, С. О., Максименко, С. Д., Ляшенко, О. І., Ничкало, Н. Г., Саух, П. Ю., Лук'янова, Л. Б., Регейло, І. Ю. & Гудим, І. М. (2022a). Про роботу відділень та наукових установ Національної академії педагогічних наук України в умовах воєнного стану: Наукова доповідь Президії НАПН України 24 березня 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4118>
- Кремень, В. Г., Луговий, В. І., Топузов, О. М., Сисоєва, С. О., Максименко, С. Д., Ляшенко, О. І., Ничкало, Н. Г., Саух, П. Ю., & Регейло, І. Ю. (2022b). Діяльність Національної академії педагогічних наук України в умовах воєнного стану (лютий-серпень 2022 р.). *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2), 1–38. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4203>

- Кремень, В. Г., Сисоєва, С. О., Бех, І. Д., Вознесенська, О. Л., Гавриш, Н. В., Гончар, Л. В., Журба, К. О., Ільїн, В. В., Канішевська, Л. В., Кириченко, В. І., Комаровська, О. А., Корнієнко, А. В., Куниця, Т. Ю., Курбатов, С. В., Литовченко, О. В., Малиношевський, Р. В., Мачуський, В. В., Найдьонова, Л. А., Рейпольська, О. Д., Толочко, С. В., Федорченко, Т. Є., Харченко, Н. В., Чаплінська, Ю. С., & Шахрай, В. М. (2022). Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2), 1-30. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4206>
- Лук'янова, Л. Б. (2022). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України: час випробувань, час досягнень. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4127>
- Малиношевський, Р. В. (2022). Діяльність Інституту проблем виховання НАПН України в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4131>
- Мельник, М. Ю. (2022). Освіта в умовах воєнного стану: результати опитування. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4130>
- Міністерство освіти і науки України. (2022, 11 березня). *Громадське обговорення проекту розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження національного плану заходів щодо впровадження принципів відкритої науки до 2030 року»*. URL: <https://bit.ly/3UiOMqV>
- Національна академія педагогічних наук України. (2022). Заява Національної академії педагогічних наук України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/SaveUkraine>
- Ничкало, Н. Г. (2022). Традиції і нові тенденції у співпраці вчених-педагогів України і Польщі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4147>
- Ничкало, Н. Г. & Гордієнко, В. П. (2022). Наукова діяльність у добу війни: за камертоном серця і любові до Батьківщини. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4123>
- Панок, В. Г. (2022). Діяльність психологічної служби та Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи в умовах війни: результати, проблеми, пріоритети. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2), 1-8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4205>

- Президент України. (2022а, 21 квітня). Питання Національної ради з відновлення України від наслідків війни (266/2022). URL: <https://www.president.gov.ua/documents/2662022-42225>
- Президент України. (2022b, 24 лютого). Про введення воєнного стану в Україні (64). URL: <https://www.president.gov.ua/documents/642022-41397>
- Президент України. (2022с, 14 березня). *Про продовження строку дії воєнного стану в Україні* (133). URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1332022-41737>
- Президент України. (2022d, 17 травня). *Про продовження строку дії воєнного стану в Україні* (341). URL: <https://www.president.gov.ua/documents/3412022-42617>
- Президент України. (2022е, 12 серпня). *Про продовження строку дії воєнного стану в Україні* (573). URL: <https://www.president.gov.ua/documents/5732022-43633>
- Сисоєва, С.О. (2022). Війна в Україні. Рефлексії науковців Польщі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4120>
- Слюсаревський, М. М. (2022). Соціально-психологічний стан українського суспільства в умовах повномасштабного російського вторгнення: нагальні виклики і відповіді: Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 21 квітня 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4124>
- Слюсаревський, М. М. & Григоровська, Л. В. (2022). Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4129>
- Титаренко, І. О. (2022). Інформація відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки НАПН України про роботу під час війни. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4134>
- Топузов, О. М. & Засекіна, Т. М. (2022). Комплект підручників авторських колективів інституту педагогіки НАПН України для учнів 5-х класів за новим Державним стандартом базової середньої освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4140>
- Топузов, О. М., Засекіна, Т. М., Головка, М. В. & Калініна, Л. М. (2022). Освітньо-науковий фронт: діяльність Інституту педагогіки НАПН

України в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4145>

Топузов, О. М. (ред.), Локшина, О. І. (ред.), Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н. & Шпарик, О. (2022). *Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання*. Київ: Пед. думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55>

Sybal-Michalska, A. & Kostyło, P. (2022). Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny z udziałem pedagogów z Ukrainy. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4200>

Iryna Androshchuk

ORCID ID: 0000-0002-3557-793X

POLSKA SZKOŁA JAKO ŚRODOWISKO TOLERANCJI, DEMOKRACJI, INTEGRACJI I BEZPIECZEŃSTWA UCZNIÓW – UCHODźCÓW Z UKRAINY

POLISH SCHOOL AS AN ENVIRONMENT OF TOLERANCE, DEMOCRACY,
INTEGRATION AND SECURITY OF REFUGEE STUDENTS FROM UKRAINE

ПОЛЬСЬКА ШКОЛА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ТОЛЕРАНТНОСТІ, ДЕМОКРАТІЇ,
ІНТЕГРАЦІЇ І БЕЗПЕКИ УЧНІВ-БІЖЕНЦІВ ІЗ УКРАЇНИ

1. Wprowadzenie

Od dawnych czasów ludzie emigrują do innych krajów w poszukiwaniu lepszych warunków pracy, bytu, często przyjeżdżają do krajów swoich przodków, o którym dużo opowiadało się w rodzinie. Tak jest i w przypadku Polski, kiedy to wielka liczba Polaków po drugiej wojnie światowej wyjechała do Stanów Zjednoczonych, Anglii, Australii i innych krajów. Do Polski z kolei przybywali obywatele Ukrainy, Białorusi i innych krajów, którzy osiedlali się na dłużej lub przebywali jakiś czas aby zarobić pieniądze i wrócić do rodziny.

Inny charakter ma migracja osób, zagrożonych przez wojnę. W literaturze naukowej wyodrębnione są trzy etapy doświadczeń migracyjnych uchodźców (Edyta Januszewska, Urszula Markowska-Manista, 2017, ss. 11–12). Otóż pierwsza faza **przedemigracyjna** – funkcjonowanie w kraju zamieszkania w warunkach „kruchej” pokoju i rozpoczynającej się destabilizacji. To jest okres przed rozpoczęciem konfliktu zbrojnego albo jego początek, kiedy ludzie narażeni są na przemoc fizyczną, emocjonalną i psychologiczną.

Druga faza – **migracyjna** – ucieczka z kraju rodzinnego, która odbywa się w pośpiechu, bez możliwości zabrania niezbędnych rzeczy, pożegnania się z bliskimi osobami, krewnymi.

Trzecia faza – **postmigracyjna**, która wiąże się z rozpoczęciem nowego życia w kraju przyjmującym i z problemami z tym związanymi. Poważnym problemem w tej fazie jest odnalezienie się ucznia, rodzica lub opiekuna w środowisku szkolnym, ze względu na kulturowe i edukacyjne otwarcie społeczeństwa przyjmującego.

Publikacja jest poświęcona analizie gotowości i poziomu otwartości społeczeństwa szkolnego w Polsce na przyjęcie ucznia z Ukrainy, który uciekając od wojny znalazł się w innym wymiarze kulturowym, językowym i społecznym.

2. Wyzwania przed społeczeństwem polskim a szkołą polską w obliczu ucznia z Ukrainy wojennej

Szkoła polska ma doświadczenie w pracy z cudzoziemcami. Nauczyciele i uczniowie od lat stykają się z wielokulturowością oraz w wielojęzycznością. O tym świadczą opracowania monograficzne (Edyta Januszewska, Urszula Markowska-Manista, 2017; Edyta Januszewska, 2010). W uczelniach wprowadzono dyscypliny, które przygotowują przyszłych nauczycieli do pracy z uczniami różnych kultur i narodowości. W Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w programie studiów pedagogicznych m.in. jest przedmiot „Wielokulturowość we współczesnej edukacji”¹, który ma na celu przygotować przyszłego nauczyciela do stosowania norm etycznych w działalności zawodowej w środowiskach wielokulturowych, kierując się szacunkiem dla godności człowieka.

Jednak społeczeństwo polskie jak i każde inne nie było przygotowane na miliony ukraińskich uchodźców, którzy musieli uciekać z Ukrainy po 24 lutym 2022 roku w wyniku agresji rosyjskiej. Trzeba podkreślić, że po rozpoczęciu wojny w Ukrainie zainicjowano przygotowania do inkluzji ukraińskich dzieci w polski system edukacyjny. Statystyki GUS ukazują skalę pomocy świadczonej przez Polaków dla Ukraińców od momentu wybuchu wojny do 30 czerwca 2022 r. (GUS, 2022, s. 1–2). Udzieliło jej 70,2% gospodarstw domowych niezależnie od formy i zakresu, zarówno w Polsce, jak i przez przekazanie jej do Ukrainy. Najczęściej były to dary rzeczowe (4/5 gospodarstw) oraz pieniądze transferowane w sposób bezpośredni lub przez organizacje (2/3). Innymi formami pomocy udzielanej

¹ Zajęcia są obowiązkowe na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, spec pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, 8 semestr, studia jednolite magisterskie.

w Polsce były: wsparcie w poszukiwaniu pracy, załatwianiu spraw i opiece nad bliskimi (6% gospodarstw), w okolicy przejść granicznych, centrach recepcji, punktach zbiórek itp. (3%), goszczenie w domach lub oferowanie odrębnego zakwaterowania (3%), transport (3% w 1 kwartale 2022 r.), czy oddanie krwi dla potrzebujących na terenie Ukrainy (1,4%) (GUS, 2022, s. 1–2).

W Polsce co raz częściej pojawiają się opracowania dotyczące wsparcia osób z Ukrainy. Badacze odnotowują problemy, na które napotykają uchodźcy z Ukrainy i szukają możliwości ich rozwiązywania. Powstały raporty badawcze (Raport „Gościnna Polska”, 2022; Uchodźcy pośród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej, 2022) oraz publikacje naukowe (Lekcje pokoju w czasie (po) wojennym, 2022; Aleksandra Boroń, Agnieszka Gromkowska-Melosik, Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja, 2022). Jednak tych badań jest wciąż za mało, w których uwzględnia się nie tylko problemy migracji osób do innego kraju, a także doświadczenia wojenne oraz sytuacje związane z utratami (domu, krewnych itp.), z traumą wojenną.

W artykule uwzględniono te działania, dobre praktyki, które świadczą o wsparciu uczniów z Ukrainy na trzech poziomach: państwowym, regionalnym i szkolnym. Według danych z marca 2022 (gov. pl) 105 tysięcy uczniów-uchodźców z Ukrainy dostało się do szkół polskich.

Na poziomie państwowym

Ze względu na trwającą od 24 lutego 2022 r. wojnę i masowym napływem ludności z terenu Ukrainy do Polski w Sejmie przyjęta została w dniu 12 marca ustawa o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Ustawa, 2022).

Polska stanęła w obliczu konieczności wypracowania rozwiązań systemowych w zakresie polityki integracyjnej, która obejmuje m.in. naukę języka, edukację, kulturę, mieszkalnictwo i relacje społeczne. To powinno być działanie długoterminowe, które wymaga planu i wielokierunkowej pracy oraz tworzy w tym sensie ignorowane dotąd pole odniesienia w dyskusji o polskiej polityce migracyjnej. Należy zgodzić się ze stwierdzeniem, że administracja publiczna – samorządowa i rządowa – stanęły przed wyzwaniem „przygotowania polityk integracyjnych [...] stwarzających ramy dla budowania spójnych i wielokulturowych społeczności” (Klaus & Górczyńska, 2022, s. 86).

Na zlecenie MENu RP Ośrodek Rozwoju Edukacji w ciągu 2022 roku zorganizował bezpłatny kurs języka polskiego dla osób z Ukrainy, które miały chęć pracować w oddziałach przygotowawczych z dziećmi-uchodźcami z Ukrainy. W sierpniu 2022 roku znowelizowane zostało rozporządzenie w sprawie

organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (gov.pl).

Na poziomie lokalnym

Na terenie poszczególnych województw po wybuchu wojny w Ukrainie rozpoczęły się działania na rzecz wsparcia osób, które przyjechały do Polski w wyniku działań wojennych. Organizowane są nieodpłatne kursy języka polskiego dla osób dorosłych i ich dzieci. W województwie mazowieckim zostały utworzone MaKI – Mazowieckie Kluby Integracyjne (Meritum, 2022, nr 1). To jest jedna z form wsparcia uchodźców, która pozwala przełamać barierę językową oraz złagodzić traumę psychologiczną, związaną z wojną. Przez Miejskie Centra Doskonalenia Nauczycieli (MSCDN), biblioteki publiczne, uczelnie i szkoły prowadzone są z uczniami oraz ich rodzicami/opiekunami zajęcia językowe, twórcze w oparciu na zabawę i zajęcia teatralne.

Na tym poziomie jest ważna działalność, wspierająca integrację uczniów ukraińskich i ich krewnych ze społeczeństwem polskim, przy zachowaniu wartości i kultury macierzystej dla obywateli Ukrainy. Warto zaznaczyć, że polskie społeczeństwo na poziomie regionalnym wykazało gościnność, empatię, zaangażowanie w pomoc. To nieprawdopodobne, że uchodźcy w Polsce nie byli umieszczeni w schroniskach, akademikach czy hostelach. Wszyscy byli zaproszeni do domów. To zdany na ocenę „bardzo dobra” egzamin z życia, relacji, dobra i miłości ku bliźniemu. To wzajemne lekcje do odrobienia, jak pisze Michał Paluch („Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym”, 2022, s. 13), które przyszedł czas.

Na poziomie szkolnym we współpracy z organem prowadzącym szkołę

W sytuacji uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi, częstym problemem, jaki występuje jest niski stopień znajomości języka polskiego (lub całkowita niezajomość języka polskiego) oraz różnice programowe, które utrudniają im skuteczne kontynuowanie nauki w polskiej szkole. W myśl art. 165 ust. 7 ustawy Prawo oświatowe osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę. Uszczegółowienie tego przepisu zawarte jest w § 17 przywołanego rozporządzenia. W ustępie 1 zaznaczono, że: dla uczniów przybywających z zagranicy, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ

prowadzący szkołę organizuje w szkole, w której uczeń realizuje naukę zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego, dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Zajęcia te są prowadzone indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo. Zajęcia języka polskiego odbywają się w szkole w podanym wyżej wymiarze. Jeśli u takich uczniów nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi ponadto konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkowe zajęcia wyrównawcze z tego przedmiotu (§ 17 i 18). Z treści przytoczonych przepisów wynika, że dodatkowe lekcje języka polskiego nie dotyczą dzieci obcokrajowców przyjętych do przedszkola².

Uczniom-emigrantom przysługują nieodpłatne zajęcia z języka polskiego, które zależnie od potrzeb powinna zapewnić szkoła w porozumieniu z organem prowadzącym. Dodatkowo szkoły powinny zorganizować zajęcia wyrównawcze, o ile stwierdzone zostaną różnice programowe, czy też w poziomie wiedzy i umiejętnościach uczniów. Przy tym uczeń powinien uczyć się równolegle na inne zajęcia przewidziane w planie nauczania. Jest to więc dodatkowe obciążenie dla ucznia, ale takie zajęcia są kluczowe dla wyrównywania szans dla uczniów imigranckich. Ponadto ustawa Prawo Oświatowe (art. 165) daje możliwość tworzenia oddziałów przygotowawczych dla osób „które wymagają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb i możliwości edukacyjnych”. W oddziałach przygotowawczych realizowana jest podstawa programowa. Dodatkowa nauka języka polskiego, a także prowadzenie oddziałów przygotowawczych są uwzględniane w podziale subwencji oświatowej, zwiększając tak zwane wagi odpowiednio o 1,5 i 0,4. W praktyce oznacza to, że w bieżącym roku szkolnym na każdego ucznia uczącego się dodatkowo języka polskiego organ prowadzący (samorząd) dostaje z budżetu państwa około 6000 PLN (standard) + 9000 PLN (standard x 1,5) = 15000 PLN. Uczeń w oddziale przygotowawczym „dodaje” do kwoty subwencji ok. 2400 PLN. Tak wysokie wagi wynikają z założenia, że nauka języka polskiego odbywa się w mało licznych grupach, w których trzeba zatrudnić dodatkowo osoby na stanowisku pomocy nauczyciela. Ostatnie zmiany wprowadzone

² Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz.U. z 2021 r. poz. 1082) – art. 133, art. 150, art. 165 ust. 7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (tekst jedn.: Dz.U. z 2020 r. poz. 1283) – § 3 ust. 1 i 2, § 4 ust. 1 pkt 1 i 2, § 11, § 17.

rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 kwietnia 2022 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą będącymi obywatelami Ukrainy, mają gwarantować minimum 6 lekcji języka polskiego tygodniowo (zamiast 2 godz.) w oddziałach przygotowawczych dla uczniów z Ukrainy. Jest to na pewno zmiana w dobrym kierunku. Trzeba jednak zauważyć, że kwota wynikająca z wysokiej wagi przypisanej w algorytmie podziału subwencji oświatowej na naukę języka polskiego, która wystarczała na sfinansowanie 2 godzin pracy nauczyciela, może okazać się niewystarczająca na pokrycie kosztów 6 lekcji tygodniowo, jeśli grupa korzystających z tej formy wsparcia będzie mało liczna. Mankamentem tych rozwiązań jest ograniczenie tych form pomocy do 12 miesięcy oraz liczby dodatkowych lekcji. Pomoc ta powinna mieć większy wymiar i zostać wpisana na stałe do polskiego systemu z odpowiednim finansowaniem³.

Dyrektorzy szkół stanęli na wysokości zadania przed włączeniem uczniów z Ukrainy do oddziałów przygotowawczych czy klas. Z wywiadów przeprowadzonych z dyrektorami i nauczycielami polskich szkół wynika, że ważnym zadaniem na poziomie szkoły jest stworzenie poczucia bezpieczeństwa i przyjaznej atmosfery w szkole, klasie. Istotne jest także wdrożenie programów adaptacyjnych dla cudzoziemców, włączanie w treści godzin wychowawczych tematów, dotyczących wielokulturowości, tolerancji, demokracji oraz empatii.

Nauczyciele w polskich szkołach korzystają z oprogramowania, które wspomaga uczniom tłumaczyć polecenia, opracowują indywidualne zadania, które odpowiadają poziomowi przygotowania oraz tempa pracy ucznia.

Z subwencji oświatowej dyrektorzy szkół wykorzystują często godziny na zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Do tych zajęć zaangażowani są psychologowie, pedagodzy czy terapeuci szkolni.

Oczywiście, że w pracy z uczniami-uchodźcami z Ukrainy występują problemy, które potrzebują systemowych rozwiązań. Chociażby problem związany z egzaminem ósmoklasisty, z którego nie są zwolnieni uczniowie z Ukrainy, czy różnica ram programowych albo wieku uczniów, uczęszczających do tej samej klasy w Polsce i w Ukrainie. One potrzebują poważnej analizy i rozwiązania na poziomie państwowym.

³ Raport „Gościenna Polska” (2022). Praca zbiorowa pod redakcją Macieja Bukowskiego i Macieja Duszczyka, Warszawa, s. 60.

3. Podsumowanie

Społeczeństwo polskie stanęło przed poważnym wyzwaniem w związku z rozpoczęciem wojny w Ukrainie. Polska jako kraj sąsiadujący z Ukrainą przyjął największą liczbę uchodźców. W większości były to kobiety z dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym, dlatego te wezwania w większości dotyczyły i dotyczą społeczeństwa oświatowego i edukacyjnego.

Na poziomie państwowym w Polsce została uchwalona Ustawa (2022), która legalizowała pobyt uchodźców w ciągu 18 miesięcy od rozpoczęcia wojny. Zostały przyjęte decyzje o zapomogach dla uchodźców z Ukrainy, którzy podczas pierwszych miesięcy pobytu w Polsce mieli bezpłatne przejazdy komunikacją publiczną, mogli otrzymać jednorazową pomoc dla osób dorosłych, jak też dzieci. Na zlecenie MENu RP Ośrodek Rozwoju Edukacji w ciągu 2022 roku zorganizował bezpłatny kurs języka polskiego dla osób z Ukrainy, które miały chęć pracować w oddziałach przygotowawczych z dziećmi-uchodźcami z Ukrainy.

Na poziomie lokalnym – w województwach, powiatach i gminach – zostały stworzone warunki dla funkcjonowania rodzin z Ukrainy. Rodziny ukraińskie zostały przyjęte do domów Polaków. Organ prowadzący szkołę, w której uczeń realizuje naukę zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego zorganizował bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego.

Na poziomie szkolnym dyrektorzy szkół stworzyli warunki dla uczniów z Ukrainy. Uczniom-emigrantom przysługują nieodpłatne zajęcia z języka polskiego, które zależnie od potrzeb powinna zapewnić szkoła w porozumieniu z organem prowadzącym. Szkoły organizują także zajęcia wyrównawcze.

W celu wsparcia psychologicznego szkoła daje możliwość uczniowi na spotkania z psychologiem i pedagogiem szkolnym. W ramach integracji wychowawczy po zajęciach przygotowują spotkania i wycieczki, w których uczestniczą uczniowie polscy i ukraińscy. Wielką rolę odgrywa monitorowanie potrzeb uczniów z Ukrainy, przeprowadzanie rozmów z rodzicami czy opiekunami.

Niewątpliwie, całe społeczeństwo polskie oraz środowisko szkolne są przykładem wsparcia, pomocy, empatii i tolerancji do uczniów z Ukrainy. Działania na rzecz uczniów-uchodźców i ich rodzin zasługują na wielki szacunek i uznanie. Wypowiedzi uczniów, ich rodziców czy opiekunów z Ukrainy wskazują na wielką wdzięczność z ich strony za stworzenie klimatu tolerancji, demokracji, integracji i bezpieczeństwa w klasach, szkołach i społeczeństwie polskim. To jest bezcenne.

STRESZCZENIE: W poniższej publikacji opisane są te wyzwania, które powstały przed społeczeństwem oświatowym w Polsce po wybuchu wojny w Ukrainie.

Autor analizuje i pokazuje doświadczenie w stworzeniu środowiska przyjaznego i tolerancyjnego względem uchodźców z Ukrainy na trzech poziomach: państwowym, regionalnym i szkolnym.

Na podstawie literatury przedmiotu opisane są dobre praktyki oraz wskazane są bariery i problemy, które potrzebują rozwiązania. Niektóre z nich potrzebują wspólnej pracy i uchwał na poziomie Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej Polski.

W artykule są przeanalizowane podstawy prawne w dziedzinie polskiej oświaty, które pozwalają włączyć uczniów innych krajów i kultur do nauki w szkole polskiej z uwzględnieniem różnorodności kulturowej, językowej, społecznej, wyznaniowej. Przedstawiono w artykule dobre praktyki, które tworzą się w polskich środowiskach szkolnych względem uczniów-uchodźców z Ukrainy. Uwzględniono rolę kadry zarządzającej we współpracy z rodzicami i uczniami.

SŁOWA KLUCZOWE: bezpieczeństwo, demokracja, integracja, oddziały przygotowawcze, polska szkoła, tolerancja, uchodźcy.

SUMMARY: The following publication describes the challenges faced by the educational society in Poland after the outbreak of war in Ukraine.

The author analyzes and shows the experience in creating a friendly and tolerant environment towards refugees from Ukraine on three levels: state, regional and school.

Based on the literature on the subject, good practices are described and barriers and problems that need to be solved are indicated. Some of them need joint work and resolutions at the level of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ministry of National Education of Poland. The article analyzes the legal basis in the field of Polish education, which allows students from other countries and cultures to be included in learning in a Polish school, taking into account cultural, linguistic, social and religious diversity. The article presents good practices that are created in Polish school environments in relation to refugee students from Ukraine. The role of management in cooperation with parents and students is included.

KEYWORDS: security, democracy, integration, preparatory units, Polish school, tolerance, refugees.

АНОТАЦІЯ: Наступна публікація описує виклики, з якими зіткнулася освітянська спільнота в Польщі після початку війни в Україні.

Автор аналізує та показує досвід створення дружнього та толерантного середовища до біженців з України на трьох рівнях: державному, регіональному та шкільному.

На основі літератури з даної теми описані передові практики та вказано бар'єри та проблеми, які необхідно вирішити. Деякі з них потребують спільної роботи та ухвалення на рівні Міністерства освіти і науки України та Міністерства національної освіти Польщі.

У статті аналізується законодавча база у сфері польської освіти, яка дозволяє залучати учнів з інших країн і культур до навчання в польській школі, враховуючи культурну, мовну, соціальну та релігійну різноманітність. У статті представлені хороші практики, створені в польському шкільному середовищі щодо учнів-біженців з України. Включено роль керівництва у співпраці з батьками та учнями.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: безпека, демократія, інтеграція, підготовчі підрозділи, польська школа, толерантність, біженці.

Bibliografia

- Aleksandra Boroń, Agnieszka Gromkowska-Melosik (2022), *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Edyta Januszewska (2010), *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Edyta Januszewska, Urszula Markowska-Manista (2017), *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce, z badań nad edukacją szkolną*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym (2022)*, pod red. Michała Palucha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Meritum (2022) Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, Warszawa, nr 1(64).
- Raport „Gościnna Polska” (2022). Praca zbiorowa pod redakcją Macieja Bukowskiego i Macieja Duszczyka, Warszawa.
- Uchodźcy pośród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej (2022)*, pod red. Ewy Kurantowicz, Wrocław.
- Ustawa (2022). Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa. Dz. U. z 2022 r., poz. 583 z późn. zm.

Źródła internetowe

- GUS. (2022, 27 października). Pomoc udzielona przez gospodarstwa domowe mieszkańcom Ukrainy w I półroczu 2022 r. w świetle wyników badania budżetów gospodarstw domowych. Informacja sygnałna GUS. URL: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/pomoc-udzielona-przez-gospodarstwa-domowe-mieszkancom-ukrainy-w-pierwszym-polroczu-2022-r-w-swietlewynikow-badania-budzetow-gospodarstw-domowych,34,1.html>
- Klaus, W., & Górczyńska, M. (2022). Administracja i prawo, W: M. Bukowski, & M. Duszczyk (Red.), *Gościnna Polska 2022+. Jak mądrze wesprzeć Polskę i Polaków w pomocy osobom uciekającym przed wojną w Ukrainie?* WiseEuropa. <https://wise-europa.eu/wp-content/uploads/2022/06/Raport-Goscinna-Polska-2022.pdf>

Justyna Bluszcz; Aleksandra Koperska

ORCID ID: 0000-0002-5112-9424

CUDZOZIEMCY NA POLSKIM RYNKU PRACY – REFLEKSJE SPRZED AGRESJI ROSYJSKIEJ NA UKRAINĘ

FOREIGNERS ON THE POLISH LABOR MARKET –
REFLECTIONS BEFORE THE RUSSIAN AGGRESSION AGAINST UKRAINE

ІНОЗЕМЦІ НА ПОЛЬСЬКОМУ РИНКУ ПРАЦІ –
РОЗДУМИ ДО РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ ПРОТИ УКРАЇНИ

1. Wprowadzenie

Wejście Polski do Unii Europejskiej dało początek dość dużej fali emigracji ekonomicznej Polaków, zwłaszcza w zawodach rzemieślniczych, usługowych i medycznych. Lokalne rynki pracy, a w szczególności branża rolnicza, budowlana i spożywcza sukcesywnie doświadczały niedostatków pracowników, zwłaszcza w tzw. wysokim sezonie. Coraz częściej polscy przedsiębiorcy zgłaszali zapotrzebowanie na pracowników spoza kraju i szybko okazało się, że mieszkańcy krajów położonych na wschód od granicy Polski chętnie podejmą zatrudnienie za wynagrodzenie porównywalne lub nieco niższe od oferowanego polskim pracownikom. Zatrudnianie cudzoziemców w czasach znacznego odpływu pracowników z Polski stało się więc dla niektórych przedsiębiorstw warunkiem konkurencyjności, czy wręcz przetrwania (Klaus, 2007, s. 9).

O atrakcyjności konkretnego kraju jako docelowego miejsca emigracji ekonomicznej w dużej mierze decyduje popyt na pracę osób zainteresowanych migracją, warunki oferowane przez pracodawców, stabilność zatrudnienia oraz

możliwość osiedlenia się na stałe. Nie bez znaczenia jest również zapewniona pomoc i opieka ze strony państwa i pracodawcy, czynniki służące integracji, a także dostęp do rynku pracy i polityka migracyjna kraju przyjmującego cudzoziemców (Segeš Frelak & Bieniecki, 2012, s. 1). Istotną rolę odgrywa przy tym również odległość geograficzna pomiędzy ojczyzną migrantów a krajem docelowym, podobieństwo kultowe destynacji oraz uwarunkowania historyczne (Piotrowski, 2015, s. 162). W związku z rosnącym zainteresowaniem zatrudnieniem w Polsce mieszkańców wschodniej Europy i krajów azjatyckich, od przeszło 15 lat w naszym kraju sukcesywnie wprowadza się rozwiązania mające na celu ułatwienie możliwości podjęcia pracy obywatelom państw trzecich – dokonuje się liberalizacji przepisów prawnych, przy jednoczesnym uszczelnianiu systemów związanych z zatrudnianiem cudzoziemców (Organiściak-Krzykowska i Piotrowski, 2016, s. 319).

2. Polityka migracyjna Polski – zarys zagadnienia

Jednym z pierwszych dokumentów regulujących kwestie dotyczące uproszczeń zasad pobytu i pracy cudzoziemców oraz działań utrudniających nielegalne migracje był stworzony w 2012 roku rządowy dokument *Polityka migracyjna Polski – stan obecny i postulowane działania*. Jego celem było, oprócz wspomnianych wyżej kwestii, zwiększenie nacisku na usprawnianie procesów integracyjnych, w szczególności w obszarze edukacji dzieci cudzoziemców. Dzięki zawartym w nim zapisom wprowadzono ułatwienia w podjęciu pracy na terenie Polski dla wykwalifikowanych pracowników oraz dla naukowców i absolwentów uczelni wyższych (Matkowska, 2012, s. 81).

Niestety, w związku z trudnością przewidzenia gwałtownej dynamiki zmian sytuacji migracyjnej zarówno w Polsce, jak i Europie dokument ten unieważniono w 2016 roku. Prace wznowiono w 2020 roku, skupiając się na wypracowaniu bardziej spójnej polityki migracyjnej kraju, w tym na określeniu zasad i kierunków działań na rok 2021 (*Polityka migracyjna Polski – diagnoza stanu wyjściowego*, 2020). Istniejące w 2020 roku zagrożenia bezpieczeństwa Unii Europejskiej, kryzys demograficzny oraz pandemia COVID-19 sprawiły, że podjęto decyzję o zmianie metodologii prac nad polityką migracyjną Polski. Dotychczasowe założenie, że istnieje jeden wzorzec działań w ramach polityki państwa wobec migracji międzynarodowych straciło na aktualności. Międzyresortowy Zespół do Spraw Migracji zdecydował zatem, że „podstawą podejmowanych działań będą dwa dokumenty – diagnostyczny, określający aktualną sytuację migracyjną Polski, oraz wykonawczy – określający działania planowane do podjęcia. Oba dokumenty

miały być aktualizowane w cyklu rocznym (Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, 2021, app. s. 2). W jego zapisach miały zostać uwzględnione takie aspekty jak: **ułatwienia w uzyskiwaniu zezwoleń na pracę; usprawnienie procesu legalizacji pobytu** (ujednoczenie praktyki oraz interpretacji prawa, informatyzacja procesu, utworzenie centralnego organu zajmującego się zezwoleniami pobytowymi); **uproszczona polityka wizowa** („szybka ścieżka” dla cudzoziemców z pożądanymi kwalifikacjami, elektroniczna obieg dokumentów, wprowadzenie możliwości jednorazowego uzyskania wizy na wjazd w związku z pracą); **wsparcie w uzupełnieniu niedoboru na rynku pracy** (zapewnienie wyższego udziału cudzoziemców o wysokich kwalifikacjach oraz robotników wykwalifikowanych, ze szczególnym uwzględnieniem sąsiedztwa wschodniego, zawieranie międzyrządowych porozumień dotyczących współpracy na rynku pracy); **wprowadzenie zachęt do pozostania w Polsce cudzoziemców kończących studia na polskich uczelniach, zapobieganie negatywnym konsekwencjom legalnej migracji** (przeciwdziałanie nadmiernej koncentracji cudzoziemców w branżach niewymagających wysokich kwalifikacji, ochrona cudzoziemców zatrudnianych przez nieuczciwych pośredników); **usprawnienie działań kontrolno-weryfikacyjnych wobec cudzoziemców**, w szczególności w dużych aglomeracjach miejskich oraz **opracowanie systemu zachęt Polaków do powrotów z emigracji, kształtowanie szeroko rozumianej mobilności wewnątrzunijnej** w sposób odpowiadający polskim interesom (tamże). Wydawać się mogło, że instytucje zainteresowane zatrudnianiem cudzoziemców oraz inkluzją ich rodzin w społeczeństwo polskie miały wreszcie otrzymać narzędzie administracyjne w pełni stabilne. Nadzieje okazały się płonne.

W IV kwartale 2022 roku w związku z faktem zachodzących w otoczeniu Polski gwałtownych zmian, wpływających na charakterystykę ruchów migracyjnych, prace nad projektem zostały wstrzymane już na etapie rozpatrywania projektu przez Radę Ministrów. W uzasadnieniu wstrzymania prac Kancelaria Prezesa Rady Ministrów powołała się na konsekwencje wydarzeń na granicy polsko-białoruskiej w 2021 r. oraz rosyjskiej agresji na Ukrainę w lutym 2022 r. i wywołanym największym od czasów II wojny światowej kryzysem uchodźczym w Europie. W świetle statystyk oraz rejestrowanych działań instytucji rządowych „Polska pozostaje obecnie państwem, które przyjęło najliczniejszą grupę uchodźców wojennych z Ukrainy w ramach bezprecedensowego, jeśli chodzi o skalę, ogólnonarodowego wysiłku. Wydarzenia te całkowicie zmieniły uwarunkowania prowadzenia polityki migracyjnej i azylowej w Polsce. W chwili obecnej, ze względu na niespotykaną wcześniej dynamikę procesów, których dotyczy projektowany dokument, zarządzanie tymi procesami prowadzone jest

w oparciu o ogólne założenia i wytyczne, biorące pod uwagę aktualny rozwój sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej, a także potrzeby określonych grup, w tym także szczególne potrzeby obywateli Ukrainy oraz możliwości i interes państwa. Podejście to zapewnia możliwość szybkiego i elastycznego reagowania w obecnej kryzysowej sytuacji” („Projekt uchwały Rady Ministrów w sprawie przyjęcia dokumentu «Polityka migracyjna Polski – kierunki działań 2021–2022» – Kancelaria Prezesa Rady Ministrów – Portal Gov.pl”, 2022). Wobec powyższego od początku marca 2022 r. obowiązuje (z późn. zm.) przyjęta w trybie nagłym dyrektywa UE o tymczasowej ochronie oraz specjalna ustawa z 12 marca 2022 r., które umożliwiają legalny pobyt oraz udzielanie szerokiej pomocy finansowej i socjalnej obywatelom Ukrainy. Dzięki zapisom w ustawie możliwe jest włączanie przyjezdnych w istniejący już system ochrony zdrowia, edukacji czy prawa pracy na równi z obywatelami polskimi (European Council, 2001; Decyzja wykonawcza Rady (UE) 2022/382 z dnia 4 marca 2022 r. stwierdzająca istnienie masowego napływu wysiedleńców z Ukrainy w rozumieniu art. 5 dyrektywy 2001/55/WE i skutkująca wprowadzeniem tymczasowej ochrony, 2022; Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa, 2022)“URL”:”http://data.europa.eu/eli/dir/2001/55/oj/eng”;volume”:”212”;author”:[{,family”:”European Council”,given”:””}];accessed”:{,date-parts”:[[,2023,3,13]]};issued”:{,date-parts”:[[,2001,7,20]]};label”:”-page”};{,id”:3198,uris”:[,http://zotero.org/users/5719671/items/NFXN4NFL]};itemData”:{,id”:3198,type”:”legislation”,container-title”:”OJ L”,language”:”pl”,note”:”authority: CONSIL”,title”:”Decyzja wykonawcza Rady (UE).

3. Cudzoziemiec wśród Polaków – blaski i cienie asymilacji społecznej

Przemieszczanie się ludności jest zjawiskiem naturalnym i występuje od wieków na całym świecie. Mobilność mająca na celu względnie trwałą zmianę miejsca zamieszkania znana jest pod pojęciem migracji. W zależności od pozycji obserwatora, osoba emigrująca ze swojego kraju jest imigrantem w kraju, do którego przyjeżdża. Oba pojęcia łączą się w definicji migranta (Kubitsky, 2012, s. 9). Innymi formami migracji są **reemigracja** (powrót do kraju pochodzenia), **repatriacja** (rodzaj powrotu, dotyczący osób wcześniej przymusowo wysiedlonych z kraju lub takich, które po zmianie formalnych granic znaleźli się poza terytorium swojego państwa) oraz **uchodźctwo** – migracja, do której zmusiły jednostkę trudne warunki polityczne lub gospodarcze, np. konflikt zbrojny lub prześladowanie (Kacperska, Kacprzak, Kmiec, Król, i Łukasiewicz, 2019, s. 16). Sytuacja światowa ostatnich pięciu lat nasiliła ruchy migracyjne związane ze

statusem materialnym osób przemieszczających się oraz z zagrożeniem działaniami zbrojnymi na terenach militarnie niestabilnych. Z jednej strony otwartość granic i możliwość swobodnego przepływu osób, z drugiej dysproporcje pomiędzy standardem życia i wynagrodzeniem w różnych miejscach świata, jak również konflikty zbrojne i niepokoje polityczne mogą spowodować podjęcie decyzji o wyjeździe do innego kraju. Bez względu na powód migracji, jak też czas jej trwania istotą migracji jest poprawa jakości życia i bezpieczeństwo, w tym finansowe. Według danych Międzynarodowej Organizacji do spraw Migracji (IOM), do początku 2022 roku migracje ekonomiczne stanowiły największy odsetek wszystkich migracji na świecie („Labour Migration”, 2022). Na terenie Polski również ten motyw przyjazdu był wskazywany przez imigrantów. W dniu 24 lutego 2022 r. sytuacja miała ulec znacznej zmianie. Agresja militarna Rosji na Ukrainę sprawiła, że wielu obywateli Ukrainy przekroczyło granice Polski w poszukiwaniu bezpieczeństwa egzystencjalnego na terenie swoich najbliższych sąsiadów. Pokrewieństwo narodowościowe, wcześniejsza obecność Ukraińców na polskim rynku pracy, w polskich uczelniach oraz w biznesie sprawiły, że pomimo wciąż panującego zagrożenia epidemicznego COVID-19, Polacy wyciągnęli do Ukraińców pomocne dłonie.

Wywiady pogłębione przeprowadzone w 2021 z cudzoziemcami zatrudnionymi w przedsiębiorstwach przetwórstwa spożywczego w powiecie łowickim – 7 osób i kłobuckim – 4 osoby, a także z polskimi pracownikami (3 osoby) uwypukliły dwie strony społecznego ich funkcjonowania wśród polskich współpracowników:

- pozytywną – najczęściej odczuwaną w miejscu zatrudnienia – wyrażaną poprzez (a) otwartość i chęć niesienia wsparcia cudzoziemcom przez Polaków, gdy sytuacja tego wymagała, (b) szacunek dla indywidualnego tempa uczenia się cudzoziemców w miejscu pracy, (c) zainteresowanie Polaków funkcjonowaniem cudzoziemców poza miejscem pracy i składanie ofert pomocy (towarzyszenia) podczas np. załatwiania spraw urzędowych, w placówkach medycznych lub oświatowych:

„Polacy są bardzo uprzejmi. Słysząc, że mówimy z akcentem, ale nawet na targowisku, kiedy robimy zakupy albo w sklepie nigdy nikt nie był dla nas niemiły, a nawet przeciwnie. Słyszac, że nie jesteśmy z Polski, starali się nam pomagać, czy coś tłumaczyć. Zapraszają nas też na imprezy. My tutaj czujemy się bardzo dobrze, jak swoi” (K44-1, UA, Ł).

„Przyszłam do pracy i wtedy inni pracownicy pokazali mi, co mam robić. Pracowałam z Polkami. Chociaż na początku nie znałam języka i nie rozumiałam za wiele, one mi wszystko pokazywały i uczyły. Były bardzo miłe i pomocne. Ale na początku na produkcji było mi bardzo ciężko. Ja pracowałam wcześniej w Mongolii, ale u nas

nie ma takich prac, jak tutaj. (...)W firmie jest Pani ..., która zajmuje się nami. To wspaniała osoba, która pomaga nam załatwić wszystkie dokumenty i formalności. Zawsze możemy się do niej zgłosić, gdy mamy jakiś problem. Ja chciałam zmienić swoją kartę pobytu, za bardzo nie wiedziałam jak, więc pomogła mi Pani (imię). Załatwiła wszystko za mnie. Ja nie musiałam iść do żadnego urzędu” (K35, MN, Ł).

- negatywną – doświadczaną najczęściej w społeczności małego miasta, poza miejscem pracy – manifestowaną głównie przez Polaków niemających wcześniejszej styczności z osobami z innych kręgów narodowościowych (rasowych) i kulturowych, obnażającą ich ksenofobię i stereotypiczność myślenia:

„Zdarza się, że jak idę ulicą, to ludzie zwłaszcza ci starsi przechodzą na drugą stronę ulicy. Boją się mnie, ale ja to rozumiem. (...) Ja wiem jak wyglądam, mam ciemniejszą karnację, czarną brodę... Nie jestem z Polski... Ludzie biorą mnie za terrorystę. Tyle, że ja przecież nie mam nawet nic wspólnego z islamem, jestem prawosławny. (...) Ale ja to rozumiem i szanuję” (M28, GE, Ł).

„Wiele razy (doświadczylałam dyskryminacji). Kiedy zaczął się koronawirus stało się to o wiele częstsze. (...) Bo kiedy rozpoczęła się pandemia, kiedy pojawiałam się na mieście albo chodziłam po sklepach, ludzie wołali za mną: „O Chinka!”, „Idź stąd!”, „Zarazisz nas!”. To było bardzo przykre i nieprzyjemne” (K35, MN, Ł).

„W zakładzie Polacy starają się pomagać Ukraincom, tłumaczą – czasem na migi – co należy i jak zrobić i tutaj nie ma znaczenia, że są innej narodowości. Problem czasem jest widoczny poza zakładem. Sama byłam świadkiem nieeleganckiego potraktowania przez ekspedientkę naszego pracownika–Ukrainca, ale o rysach azjatyckich (znałam go z widzenia z hali produkcyjnej) w sklepie, gdy ten miał problem z przeliczeniem gotówki przy kasie – wtedy nie wytrzymałam i zareagowałam, ale potem koleżanka powiedziała mi, że w naszej miejscowości często się to zdarza, zwłaszcza gdy mamy nowych pracowników, którzy polskiego jeszcze się uczą. Na szczęście, mam fajnego szefa i już podjął kroki, by takie sytuacje się nie zdarzały. (...) Wstyd mi za naszą polską ksenofobię małomiasteczkową” (K51, PL, K).

W wywiadach z polskimi pracownikami wielokrotnie przewijała się refleksja, że w przedsiębiorstwach postrzeganie pracowników cudzoziemskich bardzo szybko zmienia się „z szukania różnic na szukanie podobieństw”, zwłaszcza jeśli chodzi o postawy społeczne i zaangażowanie w samą pracę. W tej kwestii narodowość nie ma znaczenia, liczy się charakter człowieka. Środowisko pracy jest swoistym kloszem dla osób z zewnątrz, prawdziwe oblicze społeczeństwa, do którego przybywają cudzoziemcy uwidacznia się poza przedsiębiorstwem, w miejscach publicznych, w sytuacjach weryfikacji opinii zasłyszanych przed przyjazdem z doświadczeniem relacji „twarzą w twarz”. W małych miejscowościach

pojawienie się osób spoza kręgu „swoich” często odbierane jest jako potencjalne zagrożenie. Polska jako kraj narodowościowo homogeniczny dopiero od dwóch dekad może mierzyć się z różnorodnością kulturową i językową, a to stanowczo za krótki czas, by pozbyć się stereotypowego postrzegania „innego”. Ta sytuacja zmienia się dość dynamicznie i jako naród coraz częściej odbierani jesteśmy w kategoriach przyjaznego cudzoziemcom, zwłaszcza przez mieszkańców Ukrainy i Białorusi. Zatrudnianie ich zatem w przedsiębiorstwach zlokalizowanych w małych miejscowościach przełamuje ukryte obawy, buduje większe zaufanie społeczne i oddziałuje edukacyjnie na obie strony relacji.

4. Inkluzja cudzoziemców na polskim rynku pracy – zderzenie punktów widzenia

Cudzoziemcy decydują się na podjęcie pracy w Polsce, ponieważ jest ona dla nich atrakcyjna głównie ze względu na wysokie zarobki w porównaniu z ich krajem. Pracodawcy na czas ich zatrudnienia zyskują lojalnych pracowników i zdeterminowanych, by powierzoną pracę wykonywać na jak najwyższym poziomie. Cudzoziemcy przybywający do Polski po raz pierwszy z reguły przyjeżdżają sami, zostawiając rodziny w swej ojczyźnie. Najczęściej kwaterowani są w hotelach pracowniczych, dzięki czemu przynajmniej w początkowym okresie pobytu, nie są obciążeni obowiązkami rodzinnymi czy prowadzeniem domu. To wpływa na ich większą dyspozycyjność w porównaniu do pracowników polskich – najczęściej pracują w zwiększonym wymiarze czasu w porównaniu do Polaków. Jak zaznaczyły polskie pracownice z badanych zakładów, pracownicy z zagranicy początkowo zatrudnieni byli na trzy zmiany (tak jak Polacy) i pracowali po 8 godzin. Jednakże rozwiązanie to nie do końca się sprawdziło, ponieważ osoby te wyrażały chęć pracy na dwie zmiany po 12 godzin, motywując swoją decyzję tym, że przyjechały do Polski wyłącznie do pracy. Rozłąka z rodzinami, które pozostawały w ojczyźnie sprawiała, że pracownicy zza granicy nie mieli wystarczającej motywacji ani środków finansowych, by w sposób ciekawy i satysfakcjonujący zorganizować sobie czas wolny. Wszystkie nadwyżki finansowe przesyłane były bowiem do rodzin pozostających w kraju. Jako że Polska jest atrakcyjna dla cudzoziemców ze względu na możliwość otrzymywania zarobków na poziomie, na jaki nie mogliby liczyć w swej ojczyźnie, dzięki tej pracy mają możliwość podniesienia standardu życia (w Polsce, a ich rodziny w kraju, skąd przybyli), rozwoju zawodowego, pomoc ze strony zatrudniającego ich pracodawcy oraz nierzadko gwarancję opieki medycznej na poziomie wyższym, niż w ojczyźnie.

Zdecydowaliśmy się przyjechać do Polski. (...) Słyszeliśmy dobre opinie o pracy w tym zakładzie od zaufanej osoby, więc postanowiliśmy spróbować. Teraz jesteśmy tu już kilka lat i czujemy się jak u siebie. Przyzwyczailiśmy się do miejsca i do ludzi (...) (M52, UA, Ł; K48, UA, K).

Już wcześniej myślałam o wyjeździe do Polski. Znałam już wcześniej Polskę, bo przyjeżdżałam tu turystycznie. Podoba mi się wasz kraj (...), jestem zadowolona. Mam gdzie mieszkać, mam pracę... Gdyby coś było nie tak szukałabym innej pracy i mieszkania. (...) U nas nie ma czegoś takiego jak na przykład zrywanie truskawek. Tutaj w Polsce można tak dorobić. I ja z tego korzystam. Jak jest ciepło to po pracy w zakładzie jeżdżę z innymi osobami do pracy na pole (K41, BY, Ł).

Z punktu widzenia obserwowanego odpływu polskich pracowników na zachodnie rynki pracy, zatrudnianie cudzoziemców zza wschodniej granicy jest opłacalne. W rozmowach z Polakami próbowano rozpoznać, czy powszechnym jest przekonanie, że osoby z zagranicy mogłyby zastąpić polskich pracowników na niemal wszystkich stanowiskach pracy. Okazało się, że jeśli zniesiona zostałaby bariera językowa, a kwalifikacje i zweryfikowane w praktyce (stażowej, wolontariackiej) kompetencje byłyby adekwatne do oczekiwań pracodawcy to sytuacja zastępowalności polskich pracowników pracownikami cudzoziemskimi jest realna. Tak, jak Polacy wyjeżdżają z ojczyzny do pracy i okazują się specjalistami w swojej dziedzinie, tak bowiem cudzoziemcy przyjeżdżając do Polski potrafią bardzo dobrze wykonywać powierzone im zadania zawodowe. Niedogodnością, którą obserwują badani polscy przedsiębiorcy są okresy świąteczne, w czasie których duża część pracowników wyjeżdża do swoich rodzimych krajów. Jednakże i ten problem jest dość sprawnie rozwiązywany, gdyż w dniach zwiększonej absencji pracowników zza granicy planuje się prace konserwacyjne parku maszynowego, unikając w ten sposób nieciągłości produkcyjnej.

5. Refleksje końcowe

Na sytuację cudzoziemców w badanych przedsiębiorstwach przetwórstwa spożywczego można spojrzeć z perspektywy zatrudniających ich pracodawców, pośredniczących w procesie zatrudnienia pracowników urzędów pracy oraz samych osób z zagranicy. Dominują pracownicy z Ukrainy, jednakże nie brakuje również obywateli Białorusi, Gruzji, czy nawet Mongolii, z którą jedno z przedsiębiorstw od wielu lat współpracuje. Pracodawcy chętnie korzystają z ułatwień dotyczących zatrudniania przedstawicieli wybranych państw trzecich wprowadzonych przepisami prawnymi, a jako jedną z zalet takiego rozwiązania podają m.in. bliskość kulturową i geograficzną, dzięki której znacząco skraca się adaptacja nowych

pracowników w społeczności polskich pracowników. Na ten aspekt wskazywali również zatrudnieni cudzoziemcy.

Pandemia COVID-19 nie wpłynęła znacząco na poziom zainteresowania zatrudnianiem cudzoziemców ze strony pracodawców. Poza krótkim czasem na początku 2020 roku, zapotrzebowanie na pracowników z zagranicy nie osłabło. Zatrudnianie cudzoziemców przynosi korzyści każdej ze stron. Przedstawiciele urzędu pracy oraz pracodawcy wskazują na fakt, iż dzięki zaproszeniu do współpracy osób z zagranicy wypełniono powiększającą się lukę w zapotrzebowaniu na pracowników produkcyjnych i związanych z sektorem rolnym. Pracownicy zagraniczni nastawieni na maksymalizowanie osiągniętych dochodów, chcą pracować dłużej w ciągu doby, nie przeszkadza im również zatrudnienie na podstawie umowy cywilnoprawnej. Taka sytuacja jest korzystna w odczuciu pracowników i pracodawcy.

Wybuch wojny w Ukrainie w lutym 2022 r. spowodował masowy napływ mieszkańców tego kraju. Pracujący w Polsce Ukraińcy, zachęceni przez polskich pracodawców, dokładali starań, by w Polsce znalazły się ich rodziny. Społeczeństwo naszego kraju stanęło na wysokości zadania i organizując na niespotykaną dotąd skalę pomoc uchodźcom, zapewniło byt, bezpieczeństwo, opiekę medyczną i dostęp do edukacji całym rodzinom osób, które zasiłały szeregi polskich pracowników. Z osób traktowanych z dużą ostrożnością Ukraińcy stawali się „członkami rodzin pracowniczych”. Tylko z tytułu pracy w danym zespole, Ukraińcy mogli liczyć na większą otwartość, szeroki strumień empatii i realną pomoc materialno-psychologiczną ze strony zarówno pracodawcy, jak i „szarych” pracowników. Animozje i ukrywane ksenofobie w obliczu ludzkiego cierpienia ulatniały się, a ich miejsce zastępowały otwarte drzwi i realna pomoc. Środowisko pracy stało się elementem łączącym ludzi bez względu na narodowość. I jakkolwiek wszelka przemoc jest zjawiskiem wymagającym najwyższego potępienia, to jej skutki uruchomiły w ludziach o dobrym systemie wartości najlepsze działania, dzięki którym integracja społeczna i kulturowa obu narodów przebiegła samoistnie.

STRESZCZENIE: Niniejsze opracowanie przybliży klimat asymilacji cudzoziemców zza wschodniej granicy na polskich, pozaaglomeracyjnych rynkach pracy. Jakościowe badania odnoszą się zarówno do wyzwań polskich przedsiębiorców (prawnych, społecznych), jak i osób uzyskujących zatrudnienie w małych miastach. W ich świetle okazało się, że wysiłek obu stron relacji pracowniczej zaowocował większą empatią i otwartością udzielenia wsparcia pracownikom, których bliscy szczególnie zostali dotknięci skutkami militarnej agresji rosyjskiej. Wytworzone w procesie zatrudnienia i pracy relacje wniosły nie tylko wkład w kapitał społeczny cudzoziemców, lecz także

ujawniły walory edukacyjne i aksjologiczne społeczności małych miast w Polsce. Płaszczyzna zatrudnienia cudzoziemców może zatem być dla polskich przedsiębiorstw istotnym wstępem dla obopólnego rozwoju społecznego i kulturowego.

SŁOWA KLUCZOWE: zatrudnienie cudzoziemców, lokalny rynek pracy, kulturowa inkluzja, przełamywanie stereotypów, edukacja wielokulturowa w działaniu.

SUMMARY: This study presents the climate of assimilation of foreigners from across the eastern border on Polish, non-agglomeration labor markets. Qualitative research refers both to the challenges faced by Polish entrepreneurs (legal and social), as well as to people seeking employment in small towns. In their light, it turned out that the efforts of both sides of the employment relationship resulted in greater empathy and openness in providing support to employees whose loved ones were particularly affected by the effects of the Russian military aggression. Relations created in the process of employment and work contributed not only to the social capital of foreigners, but also revealed the educational and axiological values of small town communities in Poland. The area of employment of foreigners may therefore be an important introduction to mutual social and cultural development for Polish enterprises.

KEYWORDS: employment of foreigners, local labor market, cultural inclusion, breaking stereotypes, multicultural education in action.

Bibliografia

- Decyzja wykonawcza Rady (UE) 2022/382 z dnia 4 marca 2022 r. Stwierdzająca istnienie masowego napływu wysiedleńców z Ukrainy w rozumieniu art. 5 dyrektywy 2001/55/WE i skutkująca wprowadzeniem tymczasowej ochrony, 071 OJ L § (2022).
- European Council. Council Directive 2001/55/EC of 20 July 2001 on minimum standards for giving temporary protection in the event of a mass influx of displaced persons and on measures promoting a balance of efforts between Member States in receiving such persons and bearing the consequences thereof. , 212 OJ L § (2001).
- Kacperska, E., Kacprzak, M., Kmiec, D., Król, A., i Łukasiewicz, K. (2019). Migracje międzynarodowe jako zjawisko społeczno-ekonomiczne. W *Migracje międzynarodowe w Europie: Trendy, problemy, wyzwania*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Klaus, W. (Red.). (2007). *Migranci na polskim rynku pracy: Rzeczywistość, problemy, wyzwania*. Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- Kubitsky, J. (2012). *Psychologia migracji*. Warszawa: Difin.
- Labour migration. (2022, luty 18). Pobrano 16 grudzień 2022, z Migration data portal website: <https://www.migrationdataportal.org/themes/labour-migration>

- Labour migration. (b.d.). Pobrano 3 kwiecień 2021, z Migration data portal website: <http://migrationdataportal.org/themes/labour-migration>
- Matkowska, M. (2012). Imigranci na polskim rynku pracy. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, (25), 77–90. Pobrano z <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171242793>
- Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji. *Projekt uchwały Rady Ministrów w sprawie przyjęcia dokumentu „Polityka migracyjna Polski – kierunki działań 2021–2022” (ID179)*. , (2021).
- Organiściak-Krzykowska, A., i Piotrowski, M. (2016). Zatrudnienie cudzoziemców na polskim rynku pracy – Aspekty popytowe i strukturalne. *Studia Prawno – Ekonomiczne, T. 101*, 315–328.
- Piotrowski, M. (2015). Ukraińcy na rynku pracy w Polsce – Komplementarni czy substytucyjni? *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów: problemy, innowacje, projekty*, (1), 155–167.
- Polityka migracyjna Polski – diagnoza stanu wyjściowego*. (2020). Departament Analiz i Polityki Migracyjnej MSWiA. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/mswia/polityka-migracyjna-polski--diagnoza-stanu-wyjsciowego>
- Projekt uchwały Rady Ministrów w sprawie przyjęcia dokumentu „Polityka migracyjna Polski – kierunki działań 2021–2022” – Kancelaria Prezesa Rady Ministrów – Portal Gov.pl. (2022). Pobrano 15 grudzień 2022, z Kancelaria Prezesa Rady Ministrów website: <https://www.gov.pl/web/premier/projekt-uchwaly-rady-ministrow-w-sprawie-przyjecia-dokumentu-polityka-migracyjna-polski-kierunki-dzialan-2021-2023>
- Segeš Frelak, J., i Bieniecki, M. (2012, Warszawa). *Czy wprowadzać mechanizmy integracyjne dla cudzoziemców pracujących w Polsce sezonowo?* Instytut Spraw Publicznych. Projekt Polskie Forum Integracyjne II (PFI).
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. O pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa. , Dz.U. 2022 poz. 583 § (2022).

Oleg Topuzov; Olena Lokshyna

ORCID ID: 0000-0001-7690-1663; 0000-0001-5097-9197

EDUCATION AT WAR: INTERNATIONAL EXPERIENCE AND ACHIEVEMENTS OF UKRAINE

OŚWIATA W CZASIE WOJNY:
MIĘDZYNARODOWE DOŚWIADCZENIA I OSIĄGNIĘCIA UKRAINY

ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙНИ:
МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА ДОСЯГНЕННЯ УКРАЇНИ

1. Introduction

Over the eight years of Russia's military aggression against Ukraine, 750 schools in the Ukrainian Donbas have been damaged or destroyed (GCPEA, 2022).

According to the Prosecutor General's Office, since the beginning of the full-scale invasion of the Russian Federation on the territory of Ukraine on February 24, 2022 (without taking into account the places of active hostilities) 430 children were killed and 828 were injured as of November 10 (Ofis Henprokurora Ukrainy, 2022).

According to the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2739 educational institutions suffered from bombing and shelling. 333 of them were destroyed (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2022).

UNESCO states that the war in Ukraine has led to devastating consequences for children on a scale and pace not seen since the Second World War. An average of over five children are killed or injured every day in Ukraine. One in ten schools has been damaged or destroyed.

In addition, the war and mass displacement have destroyed the livelihoods and economic opportunities of the people of Ukraine. This leaves many families without sufficient income to meet their basic needs and unable to provide adequate support for their children (UNICEF, 2022).

The following are some of the major challenges facing education during the war, according to the Ministry of Education and Science of Ukraine:

- Threat to the life and health of participants in the educational process, restriction of access to basic human needs.
- Large-scale destruction of educational infrastructure: including damage to the premises of educational institutions, educational material and technical base, educational and industrial practice bases.
- forced large-scale displacement of participants of the educational process within Ukraine and abroad, which led to significant losses of the contingent of students, pedagogical and teaching staff.
- Aggravation of the problem of providing access to education for Ukrainian schoolchildren and students, disruption of the continuity of the educational process.
- Loss of administrative educational control in the territories under temporary occupation or in the zone of active military operations. Forced reorientation of Ukrainian students to Russian curricula, textbooks, forced transition to the Russian language of instruction.
- Reduction of state and local budget expenditures on education.
- Ensuring the development of private education at the levels of preschool, general secondary and extracurricular education (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2022a).

Thus, the war causes the destruction of an education system, deprives children and youth of the right to quality education, and takes away their successful future.

The problem of the impact of war on education is relevant for research, as evidenced by 4,780,000 mentions in Google Scholar (Google Scholar, 2022). In Europe, the social, psychological, and economic impact of the war on education is being studied by scientists from countries where the Yugoslav war was fought. This is, in particular, Bosnia and Herzegovina (Kreso, 2008), Croatia (Babić-Banaszak, et al., 2002), and other Balkan countries.

The war of the Russian Federation against Ukraine intensifies the research of Ukrainian scientists on the functioning of education in crises, as well as the elimination of the consequences of the impact of the war on pupils / students / educators / parents. Currently, 40,500 studies have been published in Ukrainian as the Google Scholar search engine indicated. They cover the organization of

the educational process during the war (Melnyk, 2022), meeting the educational needs of students (Lukina, 2022), and formats of organization of instruction at different levels of education.

The Ukrainian comparative education scholars have also contributed to the development of the problem of education in emergencies, focusing on such issues as:

- Organization of education in crises (Lokshyna & Topuzov, 2021);
- Organization of education in the realities of war through the prism of recommendations of international organizations (Lokshyna (Ed.), Hlushko, et al., 2022; Lokshyna, Dzhurylo, et al., 2022; Lokshyna, Hlushko, et al., 2022).

The experience gained by the international community in organizing education during war requires further systematic research to adapt to national specifics. The purpose of this study is to analyse the guidelines of international organizations on the organization of education in a crisis and review Ukraine's efforts to overcome the consequences of the war.

2. Education in the realities of war: guidelines of international organizations

The impact of armed conflict on education presents urgent humanitarian, development and wider social challenges. Worldwide, schools and universities have been bombed, shelled and burned, and children, students, teachers and academics have been killed, maimed, abducted or arbitrarily detained. Educational facilities have been used by parties to armed conflict as; inter alia, bases, barracks or detention centres. Such actions expose students and education personnel to harm, deny large numbers of children and students their right to education and so deprive communities of the foundations on which to build their future. In many countries, armed conflict continues to destroy not just school infrastructure, but the hopes and ambitions of a whole generation of children”, is emphasized in the Safe Schools Declaration, which is a political commitment to protect education in times of armed conflict made by 114 states, including Ukraine, which signed the Declaration in 2019 (GCPEA, 2015; Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2021).

Targeted efforts of international organizations in the field of ensuring the right to quality and safe education for all in crises are consolidated within the Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). The achievements of the GCPEA are presented in such publications as:

- Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use during Armed Conflict (2014). The document sets out the key

principles that parties to armed conflict must adhere to in order to protect educational institutions in times of war, i.e. not to use educational institutions for military purposes by the fighting forces of the parties to the armed conflict; not to destroy educational institutions in order to deprive the opposing party to the armed conflict of the possibility of using them in the future; not to use the fighting forces of the armed conflict to ensure the security of schools and universities, etc. (GCPEA, 2014);

- The Safe Schools Declaration (2015) is an intergovernmental political commitment to protect pupils, students, teachers, schools and universities from the worst effects of armed conflict (GCPEA, 2015).
- What Ministries Can Do to Protect Education from Attack and Schools from Military Use: A Menu of Actions (2015), was developed in recognition of the fact that every child has the right to education and that states, and by extension their ministries, are obliged under international law to uphold the right to education for all, including children and youth living in crisis. The Toolkit is intended to serve as a resource to empower ministry officials responsible for education to better prevent attacks on education or protect schools from military use, mitigate the impact of attacks when they occur, and respond to attacks (GCPEA, 2015a).
- The paper “What Schools Can Do to Protect Education from Attack and Military Use” (2016) provides suggestions on how to organize the educational process in schools under seven scenarios. Unarmed physical protection measures; Armed physical protection measures; Negotiation as a strategy for protecting educational institutions; Early warning/alert systems; Alternative ways of delivering education; Psychosocial support; Comprehensive school-wide safety and security plans (GCPEA, 2016).
- The Toolkit for Collecting and Analysing Data on Attacks on Education (2021) offers recommendations for establishing a monitoring system for attacks on schools, students and teachers, the system of transporting children to school, sexual violence on the territory of schools/universities or on the way to it; attacks on higher education, military use of educational institutions. The toolkit contains a set of indicators for collecting and classifying data on attacks on education and military use of education (GCPEA, 2021).

The Inter Agency Network for Education in Emergencies (INEE) also contributes to the development of recommendations on the organization of education

in crisis situations. A valuable achievement of the Council is the development of the Minimum Standards for Education (2010), which are designed to facilitate an adequate response to emergencies to ensure the quality of the learning process, effective reconstruction, and improved access to safe and relevant opportunities. The Standards are designed for education authorities at the national and local levels; UN agencies; donor and non-governmental organizations, parents, teachers, managers, education policy makers, academics, human rights defenders (INEE, 2010).

The Policy Paper “Education in Emergencies in EU-funded Humanitarian Aid Operations” (2019), developed by the European Commission, outlines, among other things, possible responses to the risks in education related to crisis situations (European Commission, 2019).

It should be noted the synergy of the international community’s vision of the key principles of education in wartime. As the international experience shows, the key idea of the international community is the imperative of continuity of education in crisis. “Education is a fundamental element of development and the full realization of human rights and freedoms”, the Declaration on Safe Schools, which is an intergovernmental political commitment developed within the framework of the UN to protect pupils, students, teachers, schools and universities from the worst consequences of armed conflict, is emphasized.

“The education system can help to protect children and young people from death, injury and exploitation; by offering a clear timetable and stability, it can alleviate the psychological impact of armed conflict and provide access to other vital services... Continuing education can provide people with vital health information as well as guidance on specific risks in societies in armed conflict” (GCPEA, 2015).

The fundamental principle of education in wartime is safety – the lives of students and teachers must be at the core of all initiatives to ensure the continuity of the learning process. In “What Ministries Can Do to Protect Education from Attack and Schools from Military Use: A Menu of Actions” (2015), the list of key measures identifies the protection of educational institutions, which includes defining safe boundaries, providing appropriate safety and security equipment, reducing the threat of attack on the participants of the educational process on the way to the educational institution, and ensuring the physical protection of educators (GCPEA, 2015a).

Ensuring education in times of war involves providing it in a different way, so that students have access to educational services, despite the interruption of formal education. To date, many alternative models of the educational process

have been developed. Such models include, but are not limited to, changing the location of classes, establishing temporary learning spaces or home schools.

In particular, in “What Schools Can Do to Protect Education from Attack and Military Use” (2016), under scenario 5, the option of creating a safe learning environment is the relocation of places of education, the creation of schools in community premises, the creation of temporary learning space in camps for internally displaced persons or refugees (GCPEA, 2016).

The international community emphasizes the importance of adapting the content of education to the new realities, revising curricula, prioritizing some subjects (e.g. health and civics) and introducing new ones (security basics, education for peace, etc.).

Another guideline of the international community on the organization of education in crisis situations is psychosocial support for all participants of the educational process. In particular, at the school level it can be:

- Temporary educational activities, including drawing and games, organized in non-formal learning environments or in regular schools during conflict. These activities help students express their emotions and experiences, develop mentally and emotionally, play and acquire relevant skills;
- Child-friendly learning environments that are safe and provide protection for learners. Teachers use teaching methods that are inclusive, gender-sensitive, supportive, free from humiliation and abuse and that ensure the active participation of all;
- Referral systems that direct students to specialist psychological support services or social services to ensure that students struggling with deep stress or trauma receive appropriate support.

The professional development of teachers to work in new realities is recognized as a priority. As international practice shows, courses and trainings on the formation of basic security competencies in pupils, students, teachers, lecturers, educational leaders have proven to be effective. At the same time, it is recommended to train specialists in specialized areas (instructors) to work with different age categories of pupils / students / parents in special conditions and to develop appropriate practices for teachers to work with pupils / students / parents who have been affected by military operations (GCPEA, 2016). Adaptation of educational policy to the realities of war is crucial for the successful organization of education in wartime. A holistic strategy and action plan for its implementation under martial law, which provides for a variety of scenarios (education in the occupied territory; organization of education in the territory located in close

proximity to the combat zone; organization of education in a relatively safe territory; organization of the functioning of the education system in the country as a whole), will ensure the effectiveness and continuity of educational services for all children and youth. This is emphasized in the Minimum Standards for Education, in particular, the standards that define education policy focus on the development of education policy and its implementation in the context of war, taking into account international documents, national legislation and the needs of the population affected by war (INEE, 2010).

The format of the educational policy provides for the adaptation of the legislative framework on education (governing bodies, their functions in wartime, conditions for the transfer of education to a special regime and standards, etc.) and the development of a package of normative documents in case of military operations (instructions, orders, action plans, preparation of relevant materials for work with pupils / students / parents) for the functioning of education at all levels.

Monitoring and reporting on cases of attacks on education – infrastructure and participants of the educational process, violation of their rights – should be the primary task. At the same time, international organizations emphasize the importance of preventing the negative consequences and risks that the education system has to face, namely: attacks on heads of educational institutions, teachers, and students; destruction of infrastructure/school buildings as a result of explosions, arson, and robbery.

3. The impact of war on education in Ukraine: challenges and prospects

Since the beginning of the war, the Government of Ukraine has created an institutional and legal framework to ensure the educational process at all levels of education in the face of challenges caused by the armed aggression of Russia against Ukraine. These are:

- Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On the Establishment of the Situation Centre of the Ministry of Education and Science” of 24.02.2022 No. 229, which made it possible to function as an advisory body for the period of martial law.
- Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On Some Issues of Organization of General Secondary Education and the Educational Process in the Conditions of Martial Law in Ukraine” dated 28.03.2022 No. 274 is aimed at creating legal grounds for continuing education in a safe environment for children and employment of teachers

who are forced to change their place of residence/study due to occupation and active hostilities.

- Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On some issues of organizing the work of professional higher education institutions during martial law” dated 07.03.2022 No. 235, which provided an institutional basis for the preservation of the property of educational institutions; implementation of evacuation measures if necessary; organization of special conditions of education (setting an individual schedule, granting academic leave, etc.) for those students who are in the Armed Forces or in territorial defence units, engaged in volunteer activities. Legal conditions were also created for the evacuation and relocation of educational institutions from the occupied territories and those where active hostilities were conducted.

During the war, the authorities applied three formats of organization of the educational process, which began to be used at all levels of the education system of Ukraine – from preschool to higher education:

- Temporary suspension of the educational process (performance by employees of educational institutions of activities and tasks determined by the military-civilian administration);
- Organization of the educational process by distance learning (in agreement with the military-civilian administration);
- The use of blended learning (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2022b).

To improve the efficiency of the educational process at the secondary level, in particular, the Ministry of Education and Science of Ukraine has intensified the use of technical means of education. In particular, jointly with Google Ukraine, the All-Ukrainian online timetable was launched, within which students of grades 1–11 could join video lessons posted on the YouTube platform. A joint educational project was launched to broadcast video lessons “Learning without Borders” by the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Ministry of Culture and Information Policy, and Ukrainian TV channels.

The use of the TV school for Ukrainian schoolchildren “All-Ukrainian School Online” (<https://lms.e-school.net.ua/>), which was launched during the coronavirus epidemic, intensified. Local education authorities disseminated this information, assisted in organizing the connection of schools, improving distance learning for all students.

It was recommended to vocational education institutions organize the study of the theoretical part of the educational program using distance learning

technologies, which does not require visits to educational institutions by students and teachers. For the practical part (industrial training and internships), it is recommended to use training workshops, laboratories, training grounds, as well as places at enterprises allocated for internships. If the industrial practice of students cannot be organized in the usual mode, it is recommended to create the possibility of its passage with the use of distance learning technologies. The practical part of the training, which cannot be performed remotely, should be postponed to the period after the lifting of martial law.

Vocational education institutions and universities were recommended to implement the educational process in those regions where the security situation allows carrying out training using distance or mixed format.

Since the beginning of the full-scale invasion of the troops of the totalitarian Russian Federation in Ukraine, the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (NAES) has intensified its activities aimed at supporting the educational and scientific process, the socio-psychological state of teachers, and Ukrainian society in general. On the first day of the war, the NAES of Ukraine published a public address by the President of the NAES of Ukraine Vasyl Kremen, which outlined the position of the academic community on the large-scale armed aggression of Russia against Ukraine. The NAES of Ukraine categorically condemned the violation of the territorial integrity of Ukraine by the Russian Federation and recognized as unacceptable the statements of the Russian leadership regarding interference in the internal affairs of Ukraine by denying its civilizational subjectivity and demanding the abandonment of its path of development. “We all have to work hard every day. But we have a common and high goal – to preserve the sovereignty and territorial integrity of Ukraine. For this purpose, we have worked for Ukraine’s independence, and we have also worked for the development of our state over the past 30 years, for this purpose we are mobilizing for further struggle! We will win! Glory to Ukraine!”, Vasyl Kremen said in a statement on February 24, 2022 (NAPN Ukrainy, 2022).

The support of the scientific community of the world in connection with the aggression of Russia is important for Ukraine. In the first days of the war, the NAES of Ukraine received support letters in solidarity with Ukraine:

- The academic community of Poland (Polska Akademia Nauk, 2022);
- Senate of the University of Gdańsk (Senat Uniwersytetu Gdańskiego, 2022);
- Rector of the University of Silesia (Poland) Prof. Ryszard Koziółek (NAPN Ukrainy, 2022a).

Scholars of the institutions of the NAES of Ukraine carry out thorough work on the development of recommendations, training courses, and lessons to support the implementation of education in war conditions. These are, in particular, educational and methodological materials for ensuring the distance educational process in schools, developed by the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine (URL: <https://undip.org.ua/>).

Scientific institutions of the NAES of Ukraine under martial law conduct large-scale information and educational communication with the international scientific community. Cooperation of the NAES of Ukraine with the educational and scientific community of Poland in the framework of educational activities has been significantly intensified. In particular,

- The IX Polish-Ukrainian/Ukrainian-Polish Scientific Forum (May 11–13, 2022, Lublin, Republic of Poland) became a platform for discussing the challenges faced by humanity, in particular as a result of the Russian war against Ukraine. Particular attention was paid to the issues of providing Ukrainian children with education in Polish educational institutions and ways to obtain educational documents. Ukrainian participants of the forum expressed their sincere gratitude for the comprehensive support of the Polish side to Ukrainian refugees, in particular children (NAPN Ukrainy, 2022b).
- The XI Ussypol Pedagogical Congress (September 20-21, 2022, Poznan, Republic of Poland) was held under the slogan “Reboot. Let’s build a better world in ourselves and among us”. At the meeting of the Ukrainian panel “Education in Time of War”, the moderator from Ukraine V. Kremen, President of the NAES of Ukraine and speakers from the Ukrainian delegation Serhiy Zakharin, State Secretary of the Ministry of Education and Science of Ukraine, N. Nychkalo and S. Sysoieva, Academician-Secretaries of the NAES of Ukraine spoke about the state of the Ukrainian system of education and science in the conditions of war and the steps taken to ensure the sustainability of education and create safe conditions for all participants in the educational process, the introduction of free access to many online resources for distance and blended learning in Ukraine and abroad (NAPN Ukrainy, 2022e).

On June 27, 2022, a joint meeting of the Presidium of the NAES of Ukraine and the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences (PAS) was held online, which condemned the armed aggression of the Russian Federation against Ukraine, a gross violation of the principles and norms of international law regarding the sovereignty and territorial integrity of Ukraine.

The solidarity and assistance of the Government of the Republic of Poland, the Committee of Pedagogical Sciences of the PAS, educational institutions of all levels of the Republic of Poland to the citizens of Ukraine, in particular to children, scientific, scientific-pedagogical and pedagogical workers who, defending themselves from the war, found refuge in Poland in this difficult time of military aggression of the Russian Federation against Ukraine was noted.

To intensify and expand the areas of bilateral cooperation in the field of educational sciences, effective development of pedagogical science and education of Ukraine in the context of the requirements of the European educational and research space, proposals for further joint activities were identified and approved by a joint resolution of the Presidium of the NAES of Ukraine and the Committee of Pedagogical Sciences of the PAS, in particular:

- launching of the project “Pedagogical education of Ukraine and Poland: state and prospects of development”;
- launching a research project on digital humanism, in particular, the impact of virtual reality on the psychological well-being and mental health of Internet users, especially young people, in the context of further development of distance (digital) learning;
- conducting joint research on the problems of intercultural education, and development of border pedagogy;
- conducting an international study of the psychological mechanisms underlying modern totalitarianism to develop diagnostic tools and recommendations to prevent the spread of this and other psychosocial pathologies in society;
- establishing interdisciplinary cooperation on the study of values, cultures, civilizations, and communication in the context of military confrontation with Russian aggression;
- creation of a Polish-Ukrainian/Ukrainian-Polish educational platform for early childhood development and preschool education to meet the educational needs of children from Ukrainian refugee families;
- launching a joint scientific competition for high school students, students, and young scientists “Education, Science, Innovation for a Sustainable Future”;
- creation of an international scientific centre of dual subordination, which will carry out interdisciplinary research in the field of education, social and pedagogical support, and psychological and pedagogical support for refugees, internally displaced persons, children affected by hostilities, etc. (NAPN Ukrainy, 2022d).

On the initiative of the NAES of Ukraine, the Institute of Digitalization of Education of the NAES of Ukraine in cooperation with Alior Bank and UNICEF Polska established the Center for Education and Development for Children and Youth in Warsaw on June 15, 2022. The Centre for Education and Development is a place for distance learning, learning Polish, psychological support, and development of children and adolescents, their parents, and guardians from Ukraine (Kremen, et al., 2022).

Thus, in extremely difficult conditions of war, Ukraine continues to fight for its victory. Education is a vital part of this struggle. The support of the international community and, in particular, the EU and the Republic of Poland is invaluable in this struggle. Ukraine's obtaining the EU candidate status is the EU's confirmation of Ukraine's European identity and its commitment to European values.

"We warmly welcome the approval of the EU candidate status for Ukraine. And all our partners in scientific and educational cooperation from all EU countries, with whom we have long and fruitful relations, are with us. ... This is a milestone that begins a new stage of hard work and struggle in the life and activities of the whole Ukraine, including the Academy. Scientists of the NAES of Ukraine understand all the responsibility and significance of the new status and are ready to expand the scope of research, deepen cooperation with European partners, and further resistance to the Russian war of aggression in Ukraine and the genocide of the Ukrainian nation in the name of a common European future", said Vasyl Kremen, President of the NAES of Ukraine in his address to the scientific and educational community on this occasion (NAPN Ukrainy, 2022c).

4. Conclusions

Education is a fundamental condition of the development and full realization of human rights and freedoms. War destroys the future of the young generation, depriving them of the right to education. These postulates are the position of the international community, which emphasizes the importance of making every effort to ensure the functioning of the education in crises. The main idea is a comprehensive format of the organization of education, which includes the development of an institutional and legal framework to ensure the educational process at all levels of education system in war, the creation of safe learning environments, adaptation of educational content to new realities, psychosocial support for all participants in the educational process.

Ukraine, from the first days of the war, began the transformation of the education system to function in war conditions, based on the recommendations of the international community. Transforming the basic principles to the realities of the war of the Russian Federation against Ukraine, the format of functioning of education under martial law was introduced, which provides for a maximum consideration of local conditions and is open to continuous improvement.

The NAES of Ukraine works for victory, defending national education. The research of the scholars of the NAES of Ukraine on the organization of the educational process under martial law, intensification of cooperation with foreign institutions and colleagues to condemn the military aggression of Russia against Ukraine, the development of a strategy for the development of national education during the reconstruction period is undoubtedly a significant contribution to the common struggle of Ukraine in the war against Russia. Promising areas for further research include the problems of the impact of the war on the education system and participants of the educational process in the national and regional contexts, the formats of inclusion of refugees, internally displaced persons in education, etc.

ABSTRACT: The results of an analysis of international organizations' benchmarks for organising education in crisis situations and an overview of Ukraine's efforts to overcome the consequences of war are highlighted. Based on the analysis of basic documents in the field of ensuring the right to quality and safe education for all in crisis situations (Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use during Armed Conflict; Safe Schools Declaration; What Ministries Can Do to Protect Education from Attack and Schools from Military Use: A Menu of Actions; (What Schools Can Do to Protect Education from Attack and Military Use; Minimum Standards for Education, etc.) the authors state the synergy of the international community's vision on the key principles of organising education in war situations; reveals the key principles of organising learning. The transformation of the Ukrainian education system under martial law has been characterised, highlighting the system's openness to continuous improvement and consideration of regional conditions. It has been substantiated that the NAES of Ukraine is working to win by protecting national education. The research of NAES of Ukraine scientists' on the organization of educational process under martial law, intensification of cooperation with foreign institutions and colleagues in the framework of Ukraine's candidate status for EU membership, elaboration of national education development strategy during the reconstruction period is undoubtedly a weighty contribution to the joint struggle of Ukraine in the war against Russia.

KEYWORDS: education, war, security, international organizations, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine, Poland, EU.

АНОТАЦІЯ: Висвітлено результати аналізу орієнтирів міжнародних організацій щодо організації освіти в умовах кризових ситуацій та огляд зусиль України, що спрямовані на подолання наслідків війни. На основі аналізу базових документів у галузі забезпечення права на якісну та безпечну освіту для всіх в умовах кризових ситуацій (Вказівки із захисту шкіл та університетів від використання у військових цілях під час збройних конфліктів, Декларація про безпеку шкіл, Комплекс дій «Що міністерства можуть зробити для захисту навчальних закладів від нападів та використання у військових цілях», Практичний посібник «Що можуть зробити школи, щоб захистити себе від нападів та від використання у військових цілях», Мінімальних стандартів освіти та ін.) констатовано синергію бачення міжнародною спільнотою ключових принципів організації освіти в умовах війни; розкрито принципи організації навчання. Охарактеризовано трансформації української системи освіти в умовах воєнного стану, акцентовано відкритість системи до постійного вдосконалення та врахування регіональних умов. Обґрунтовано, що НАПН України працює на перемогу, боронячи національну освіту. Дослідження вчених НАПН України з питань організації навчального процесу в умовах воєнного стану, інтенсифікація співробітництва з іноземними інституціями та колегами в рамках отримання Україною статусу кандидата на членство в ЄС, розроблення стратегії розвитку національної освіти в період відбудови безперечно є вагомим внеском у спільну боротьбу України у війні проти рф.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: освіта, війна, безпека, міжнародні організації, НАПН України, Україна, Польща, ЄС.

Bibliography

- Babić-Banaszak, A., Kovacic, L., Kovacević, L., Vuletić, G., Mujkić, A. & Ebling, Z. (2002). Impact of War on Health Related Quality of Life in Croatia: Population Study. *Croatian medical journal*, 43, 396–402. https://www.researchgate.net/profile/Aida-Mujkic/publication/11199132_Impact_of_War_on_Health_Related_Quality_of_Life_in_Croatia_Population_Study/links/0912f506d9419df6dd000000/Impact-of-War-on-Health-Related-Quality-of-Life-in-Croatia-Population-Study.pdf
- European Commission. (2019). *Education in Emergencies in EU-funded Humanitarian Aid Operations*. https://ec.europa.eu/echo/files/news/eie_in_humanitarian_assistance.pdf
- GCPEA. (2014, December 16). *Guidelines for protecting schools and universities from military use during armed conflict*. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_guidelines_en.pdf
- GCPEA. (2015, May 29). *Safe schools declaration*. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_safe_schools_declaration-final.pdf

- GCPEA. (2015a, December). *What Ministries Can Do to Protect Education from Attack and Schools from Military Use: A Menu of Actions*. http://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_what_ministries.pdf
- GCPEA. (2016, September). *What Schools Can Do to Protect Education from Attack and Military Use*. http://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_what_schools.pdf
- GCPEA. (2021). *Toolkit for Collecting and Analysing Data on Attacks on Education*. <https://protectingeducation.org/publication/toolkit-for-collectingandanalyzing-data-on-attacks-on-education/>
- GCPEA. (2022, March 10). *Statement by GCPEA Executive Director, Diya Nijhowne, on Attacks on Education in Ukraine*. <https://protectingeducation.org/news/statement-by-gcpea-executive-director-diya-nijhowne-on-attacks-on-education-in-ukraine/>
- Google Scholar. (2022). War education impact. https://scholar.google.com/scholar?hl=uk&as_sdt=0%2C5&q=war+education+impact&btnG
- INEE. (2010). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>
- Kremen, V. H., Luhovyi, V. I., Topuzov, O. M., Sysoieva, S. O., Maksymenko, S. D., Liashenko, O. I., Nychkalo, N. H., Saukh, P. Yu. & Reheilo, I. Yu. (2022). Diialnist Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy v umovakh voiennoho stanu (liutyi-serpen 2022 r.). *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 4(2), 1–38. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4203>
- Kreso, A. P. (2008). The War and Post-War Impact on the Educational System of Bosnia and Herzegovina. In Majhanovich, S., Fox, C., Kreso, A. P. (Eds.), *Living Together*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9816-1_5
- Lokshyna, O. (Ed.), Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S., Maksymenko, O., Nikolska, N., & Shparyk, O. (2022). *Osvita v realiiakh viiny: oriientyry mizhnarodnoi spilnoty: ohliadove vydannia* (O. Topuzov, O. Lokshyna, Red.). Pedahohichna dumka. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55>
- Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Nikolska, N. & Shparyk, O. (2022). Pidtrymka Ukrainy naukovoiu spilnotoiu svitu. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (1), 7–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-7-17>
- Lokshyna, O., Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S., Maksymenko, O., Nikolska, N. & Shparyk, O. (2022). Orhanizatsiia osvity v umovakh viiny:

- rekomentatsii mizhnarodnykh orhanizatsii. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (2), 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>
- Lukina, T. (2022). Osvitni potreby zdobuvachiv zahalnoi serednoi osvity: aktualizatsiia v umovakh viiny. In O.M. Topuzov (Ed.), *Problemy suchasnoho pidruchnyka: navchalno-metodychne zabezpechennia osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho chasu: zbirnyk tez dopovidei* (pp. 36–39). Pedahohichna dumka. https://lib.iitta.gov.ua/731875/1/PSP_tezy__Lukina_2022-37-40.pdf
- Melnyk, M. Iu. (2022). Osvita v umovakh voiennoho stanu: rezultaty opytuvannia. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4130>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021, September 9). *Deklaratsiia pro bezpeku shkil: MON posyliuie pidtrymku shchodo zoboviazan pro zakhyst kozhnogo zakladu osvity na skhodi Ukrainy*. <https://mon.gov.ua/ua/news/deklaraciya-pro-bezpeku-shkil-mon-posilyuye-pidtrimkushodo-zobovyazan-pro-zahist-kozhnogo-zakladu-osviti-na-shodi-ukrayini>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Osvita pid zahrozoii*. <https://saveschools.in.ua/>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022a). *Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu. Informatsiino-analitychnyi zbirnyk*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Instytut osvitnoi analityky. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serp.n.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analitic.zbirn-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022b, March 6). *Lyst MON № 1/3371-22 vid 06.03.22 roku «Pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu v umovakh viiskovykh dii»*. Osvita.ua. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86062/
- NAPN Ukrainy. (2022). *Slava Ukraini! Zaiava Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy vid 24.02.2022*. <https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2610/>
- NAPN Ukrainy. (2022a, February 24). *Lyst vid rektora Silezkoho universytetu Rysharda KOZOLEKA na adresu NAPN Ukrainy pro solidarnist z Ukrainoiu*. Retrieved October 20, 2022, from <https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2663/>
- NAPN Ukrainy. (2022b, May 11). *IX Polish-Ukrainian / Ukrainian-Polish Forum*. Retrieved October 20, 2022, from <https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2721/>
- NAPN Ukrainy. (2022c, June 23). *Shche odyin krok do utverdzhennia vilnoi yevropeiskoi Ukrainy: Zvernennia do naukovo-osvitnoi spilnoty prezidenta NAPN Ukrainy Vasylia Kremenia*. Retrieved October 20, 2022, from <https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2761/>

- NAPN Ukrainy. (2022d, June 27). *Spilne Ukrainsko-Polske zasidannia Prezydii NAPN Ukrainy i Komitetu pedahohichnykh nauk Polskoi akademii nauk*. Retrieved October 20, 2022, from <https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2765/>
- NAPN Ukrainy. (2022e, September 22). *Robota ukrainskoi paneli «Osvita pid chas viiny» XI Usepolskoho pedahohichnoho zizdu*. <https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2828/>
- Ofis Henprokurora Ukrainy. (2022, July 11). *Yuvenalni prokurory: 347 ditei zahynuly v Ukraini cherez zbroinu ahresiui RF*. Retrieved October 20, 2022, from <https://www.gp.gov.ua/>
- Polska Akademia Nauk. (2022). *Oświadczenie środowiska akademickiego w związku z agresją Rosji na Ukrainę*. Retrieved October 20, 2022, from <https://bip.pan.pl/artykul/154/947/oswiadczenie-srodowiska-akademickiego-w-zwiazku-z-agresja-rosji-na-ukraine>
- Senat Uniwersytetu Gdańskiego. (2022, Luty 24). *Uchwała nr 7/22 Senatu Uniwersytetu Gdańskiego z dnia 24 lutego 2022 roku Deklaracja solidarności z Ukrainą*. Retrieved October 20, 2022, from https://bip.ug.edu.pl/akty_normatywne/109401/uchwala_nr_722_senatu_uniwersytetu_gdanskiego_z_dnia_24_lutego_2022_roku_deklaracja_solidarnosci_z_ukraina
- UNICEF. (2022, August 22). *War in Ukraine has left nearly 1,000 children killed or injured: Statement by UNICEF Executive Director Catherine Russell*. <https://www.unicef.org/press-releases/war-ukraine-has-left-nearly-1000-children-killed-or-injured>

Alina Rynio

ORCID ID: 0000-0003-4113-7620

POKÓJ W NAUCZANIU KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO

PEACE IN THE TEACHING
OF CARDINAL STEFAN WYSZYŃSKI

МИР У ВЧЕННІ
КАРДИНАЛА СТЕФАНА ВИШИНСЬКОГО

Celem artykułu, który bynajmniej nie rości sobie prawa do całościowego i wyczerpującego ujęcia licznych zagadnień związanych z tematem, jest próba zasygnalizowania kilku istotnych kwestii. W pierwszym rzędzie interesuje mnie czym w nauczaniu kardynała S. Wyszyńskiego jest pokój? Na czym się opiera przyjmowane przezeń rozumienie? Drugim obszarem moich zainteresowań jest i co go gwarantuje? i na czym polega współdziałanie w dziele budowania pokoju? Zaś ostatnia kwestia dotyczy tego, co obejmuje i jak się dokonuje wychowanie do pokoju?

1. Sposoby definiowania pojęcia pokoju

W nauczaniu prymasa Wyszyńskiego pokój to właściwa i nieodzowna przestrzeń życia i rozwoju każdego człowieka. Jest to fundamentalna wartość dla człowieka niezwykle często podejmowana w nauczaniu kardynała Wyszyńskiego¹, któremu

¹ Jakkolwiek w *Indeksach* dotyczących Stefana Kardynała Wyszyńskiego Prymasa Polski, *Nauczania o małżeństwie i rodzinie. Antologia tekstów 1925–1981* wydanych staraniem ks. dr hab. Zdzisława Struzika, prof. UKSW i zespołu redakcyjnego Instytutu Papieża Jana

przyszło żyć w czasach i okolicznościach dominacji ateistycznych ideologii i systemów totalitarnych (komunizm, faszyzm, stalinizm, marksizm, socjalizm, nacjonalizm, liberalizm) służących egoizmowi, przemocy, wyzyskowi, gwałtom, podbojom i zbrodniom na skalę dotąd niespotykaną.

Pokój oznacza dla prymasa nie tylko brak wojny i tego wszystkiego, co szkodzi dobru jednostki i stosunkom międzyludzkim, lecz jest to dzieło sprawiedliwości i owoc miłości. Będąc darem Bożym dla człowieka i ludzkim planem, zgodnym z Bożym zamysłem, pokój jest przede wszystkim podstawowym atrybutem Boga. Opiera się na pierwszoplanowej relacji człowieka z samym Bogiem, nacechowanej uczciwością. W biblijnym Objawieniu, na którym nauczanie Prymasa Tysiąclecia bazuje, pokój jest czymś znacznie więcej niż tylko brakiem wojny traktowanej zawsze jako zło. Przedstawia on możliwość pełni ludzkiego życia i czynienia sobie ziemi poddaną. Nie będąc zaś wytworem człowieka, jest on największym darem Boga, ofiarowanym wszystkim ludziom. Zakłada jednak posłuszeństwo Bożemu planowi. Obietnica pokoju obecna w całym Starym Testamencie znajduje swoje wypełnienie w Osobie Jezusa Chrystusa. Dlatego też pokój jest w największym stopniu dobrem mesjańskim, w którym zawarte są wszystkie inne dobra. Jest on skutkiem pokoju Chrystusa zwyciężającego nienawiść na krzyżu i dającego człowiekowi ducha miłości. Rodzi się z wzajemnego zaufania i jakkolwiek jest owocem porządku zaszczerpionego społeczeństwu ludzkiemu przez Boga, to z przyczyn politycznych i społecznych oraz ambicji dominacji jednych nad drugimi jest zawsze zagrożony (Kazania i Przemówienia Autoryzowane KiPA, 1956; 1968). Dlatego też wymaga współpracy na rzecz utrwalania pokoju i domaga się wychowania pozwalającego wyzbyć się niezdrowego egoizmu narodowego i ambicji panowania jednych narodów nad innymi.

Już z powyższych dywagacji wynika, że w przesłaniu prymasa Wyszyńskiego z powodzeniem dostrzec możemy teologiczny i społeczny aspekt pokoju. W tym drugim aspekcie – pokój oznacza spokój, bezpieczeństwo i sprawiedliwość społeczną. Oznacza poszanowanie dóbr człowieka, jego praw i godności, swobodną wymianę myśli, zgodną współpracę, braterskie współzycie, rozwój, ład i porządek w świecie, a nadto jest wyrazem prawdy, wolności, sprawiedliwości i miłości. Prymas naucza o pokoju Boga i człowieka jako podstawowym

Pawła II, Warszawa 2018 słowo „pokój” jest przywoływane w różnych kontekstach 194 razy, to jednak godnym odnotowania jest fakt, iż temat pokoju nie doczekał się jeszcze odrębnej monografii, na jaką zasługuje. Potwierdza to także dwutomowa *Bibliografia życia, twórczości i posługi Kardynała Stefana Wyszyńskiego 1921–2017* Mariana Piotra Romaniuka pt: *Prymas Tysiąclecia* w słowie pisanym wydana staraniem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu KSW w Warszawie, Warszawa 2018.

elemencie odnowy w ojczyźnie, mówi o pokoju Bożym uśmierającym napiętności i napięcia społeczne, o pokoju rodzinnym zależnym od matki i ojca, mówi o pokoju Chrystusowym wprowadzającym ład we wnętrzu osobowości ludzkiej i w rodzinie, wspólnocie zawodowej, gospodarczej i innej. Naucza o pokoju – jaki głosi i daje Kościół. W jego przesłaniu jest mowa o pokoju społecznym, rodzinnym, religijnym, narodowym i międzynarodowym, o pokoju w służbie społecznej i publicznej. Traktuje go jako warunek skutecznego i owocnego wychowania w rodzinie, a zarazem warunek poszanowania podstawowych praw człowieka.

Wiąże go z ładem myśli, woli i serca, ładem współżycia ludów i narodów w duchu miłości i sprawiedliwości. Dla prymasa pokój jest wartością i obowiązkiem powszechnym, opartym na intelektualnym i moralnym porządku społecznym, jest owocem sprawiedliwości i wynikiem miłości (Nauczanie społeczne NS, s. 983). Równocześnie jest czymś danym i zadaniem, co należy wciąż budować – zachowując porządek ustanowiony przez Boga. Sytuacja społeczno-polityczna w kraju, jak też doświadczenia konfliktów, napięć i rozłamów na różnych płaszczyznach życia społecznego i międzynarodowego prowadzą prymasa do wniosku, „że pokój jest najbardziej aktualną potrzebą współczesnego świata” (NS, s. 338).

Analizując problematykę pokoju w komentarzu do soborowej Konstytucji *Gadium et spes*, prymas powołuje się przede wszystkim na społeczną myśl Kościoła. Pisze: „pokój nie jest prostym brakiem wojny ani też nie sprowadza się jedynie do stanu równowagi sił sobie przeciwstawnych; nie rodzi się także z despotycznego władztwa, lecz słusznie i właściwie zowie się «dziełem sprawiedliwości» (Iz 32,17). Jest on owocem porządku nadanego społeczeństwu ludzkiemu przez Boskiego jego założyciela, nad którego urzeczywistnieniem pracować mają ludzie pragnący coraz doskonalszej sprawiedliwości” (NS, s. 983). Analizujący tę kwestię Ryszard Ficek zasadnie stwierdza, że „tak rozumiany pokój oznacza przede wszystkim proces o charakterze dynamicznym” (Ficek, 2020, s. 440), wymaga podkreślenia jego wieloaspektowości i harmonijnego współżycia międzyludzkiego we wszystkich wymiarach struktur społecznych. Polega ono na afirmacji godności osobowej każdego człowieka, który jest podmiotem praw i wynikających zeń obowiązków, co stanowi fundamentalną wartość całego życia indywidualnego jak i społecznego. Umacnianie tak rozumianego pokoju, który „opiera się na właściwej koncepcji osoby ludzkiej i wymaga budowania porządku na podstawie sprawiedliwości i miłości” (*Kompendium Nauki Społecznej Kościoła*, 2005, s. 324) odbywa się na drodze kształtowania pokoju i ładu Bożego w duszy każdego człowieka.

2. Realizacja praw i obowiązków osoby ludzkiej jako istotny warunek pokoju

W nauczaniu kardynała S. Wyszyńskiego o pokoju jaki należy się każdemu człowiekowi, poznanie człowieka i należnych mu praw jawi się jako zagadnienie podstawowe. Człowiek był przedmiotem jego częstych analiz społecznych w aspekcie psychologicznym, rozpatrywany całościowo w wymiarze osobowym, bez żadnej jednostronności i wyolbrzymiania tego lub innego aspektu jego człowieczeństwa. Było to spojrzenie na osobę ludzką, według miary jej wielkości tkwiącej w godności i fundamentalnych pytań towarzyszących jego budowie wewnętrznej struktury egzystencjalnej. Tak prowadzona refleksja pozwoliła mu widzieć człowieka, jako podmiot należnych mu praw i obowiązków, a zarazem istotę materialno-duchową, o charakterze indywidualno-społecznym, posiadającą naturę moralno-religijną.

Doceniając wartość pokoju rozumianego nie tylko jako braku wojny ale rozpatrując go jako warunek rozwoju człowieka i równouprawnienie narodów, poszanowanie ich praw do samostanowienia i stworzenia warunków społeczno-ekonomicznych umożliwiającym ludziom godne życie, wzajemną tolerancję i brak nienawiści, definiuje pokój pozytywnie określając go jako stan, w którym dominują wartości konstruktywne, służące rozwojowi poszczególnych jednostek, społeczeństw, państw, narodów i ugrupowań. W analizie problematyki praw człowieka, Wyszyński zasadniczo korzysta z katalogu praw, który w pełni sformułował Jan XXIII w encyklice *Pacem in terris* aczkolwiek nie są mu obce ujęcia jego następców (papieża Pawła VI, Jana Pawła II) i poprzedników (papieża Leon XII, Piusa XI, Piusa XII).

Zgodnie z Katolicką Nauką Społeczną w nauczaniu prymasa można dostrzec podział praw zaproponowany w publikacji Henryka Skorowskiego (1996) na trzy podstawowe kategorie: prawa wolności, społeczne i solidarnościowe. Pierwsze z nich swoją moc wiążącą czerpią nie tylko z samego pojęcia wolności negatywnej, czyli „wolności od”, ale również są ściśle związane z jej koncepcją pozytywną, czyli „wolnością do”. Nie wystarczy bowiem ograniczenie wolności, dla wyeliminowania samowoli jednostek czy społeczeństwa, jedynie zewnętrznym prawem pozytywnym, co akceptuje system wartości, ale zgodnie z założeniem społecznej nauki Kościoła – ograniczenie to powinno być interpretowane w świetle prawa naturalnego, zgodnie z którym człowiek winien dążyć do integralnego rozwoju w życiu indywidualnym i społecznym.

W odniesieniu do kategorii wolnościowych praw ludzkich, S. Wyszyński, podobnie jak przywoływany wcześniej H. Skorowski, podkreśla ich obronę na kilku płaszczyznach: kulturowej, społeczno-gospodarczej, politycznej, małżeńsko-rodzinnej i religijnej. Mamy tu do czynienia z określonymi wolnościami,

charakterystycznymi dla poszczególnych płaszczyzn. W pierwszej należy wymienić: wolność poszukiwania prawdy, własnych przekazów i opinii, możliwości ich wyrażania na zewnątrz, poszukiwań naukowych. W drugiej można mówić o wolnościach podejmowania wyboru pracy, stowarzyszania się, swobodnej twórczości społecznej, wolności angażowania się w życie społeczne, itp. W kolejnej płaszczyźnie wyróżnia się szczegółowe wolności: do zapatrywań politycznych, szeroko rozumianej działalności politycznej, brania czynnego udziału w życiu politycznym itp. W płaszczyźnie małżeńsko-rodzinnej Wyszyński przede wszystkim rozważa uprawnienia: do swobodnego zawierania małżeństwa i wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. W ramach płaszczyzny religijnej wyróżnia prawo do: zapatrywań religijnych, wyrażania ich na zewnątrz, głoszenia swoich przekonań, sprawowania kultu, działalności charytatywnej, wychowania.

Do drugiej kategorii praw człowieka, mając na uwadze nauczanie Wyszyńskiego wyodrębnić można tzw. prawa społeczne, których przedmiotem są zarówno sprawy społeczne, jak i gospodarcze oraz kulturowe. W tym zakresie mieszczą się uprawnienia: do pracy, sprawiedliwej płacy, własności, udziału w dochodzie, wyżywienia i mieszkania, korzystania z dorobku kulturowego itp. Prawa te powinny gwarantować człowiekowi w pełni ludzką egzystencję, stojąc na straży możliwości korzystania z dóbr i wartości, które są człowiekowi nieodzowne do życia. Z kolei kategoria tzw. praw solidarnościowych, podobnie jak społecznych, odnosi się w swej przedmiotowej treści do możliwości korzystania z określonych wartości i dóbr człowieka, należnych mu z racji jego godności. Różnica polega m.in. na tym, że zagwarantowanie ich realizacji wymaga solidarnej współpracy całej społeczności państwowej i międzynarodowej. Wyróżnia się tu zwłaszcza prawo do szacunku i integralnego rozwoju. Gwarantuje ono korzystanie z dóbr, które są nieodzowne w realizacji tego prawa, w celu osiągnięcia życia godnego człowieka. Wśród tych praw, tak bliska Kardynałowi S. Wyszyńskiemu Katolicka Nauka Społeczna wymienia także: „prawo do życia, pokoju, czystego i nieskażonego środowiska, do powszechnego używania dóbr”. Są to więc prawa, które zmierzają do zagwarantowania każdemu człowiekowi w pełni ludzkiej egzystencji. W krótkim szkicu nie sposób szczegółowo omówić bogatego przesłania kardynała S. Wyszyńskiego dotyczącego praw i obowiązków, co zresztą zostało już szczegółowo przebadane i opisane przez liczną rzeszę znakomitych badaczy – na użytek tego opracowania odwołując się do tekstów źródłowych dodam jeszcze trzy kwestie. Pierwsza z nich dotyczy faktu, że w orędziu bożonarodzeniowym wygłoszonym w roku 80-tym kardynał Wyszyński podkreślał równość wszystkich wobec prawa, co wyklucza wszelką dyskryminację rasową, narodową, językową czy religijną jak również to, że „dla zbudowania pokoju niezbędnie konieczna jest

zdecydowana wola poszanowania innych ludzi oraz ich godności, jak też wytrwałe praktykowanie braterstwa” (NS, s. 983). Wielokrotnie podkreśla też, że „pokój społeczny zależy od uszanowania podstawowych praw człowieka i obywatela” (tamże). Druga kwestia dotyczy wychowanie do pokoju, które Wyszyński opiera na prawie do życia i rozwoju w pokoju, na nauce o współistnieniu narodów, ich prawach do samostanowienia i własnego terytorium, na ładzie moralnym gdzie fundamentem jest prawda o człowieku jako istocie społecznej, na obronie nierozzerwalności małżeństwa, obronie rodziny, narodu i własnej kultury stanowiącej podstawę tożsamości. Trzecia kwestia wyraża się w tym, że zachowanie pokoju wymaga od ludzi dobrej woli współdziałania „wszystkich ze wszystkimi” w dziele rozwoju i umacniania ducha wolności, prawdy, sprawiedliwości i miłości, w których rodzi się „pokój Chrystusowy, jakiego świat dać nie może” (NS, 1972, s. 524; KiPA, 1973, s. 232–244). Stąd pokój Boży, obecny jako dar Ducha w ludzkim sercu, jest warunkiem pokoju w rodzinie, narodzie i życiu międzynarodowym. Ukazując fundamentalne prawa i obowiązki osoby ludzkiej prymas stara się je powiązać z realiami życia doczesnego. Niejednokrotnie daje wyraz przekonaniu, że „nie wystarczy walczyć o prawo do prawdy dla siebie. Musimy to prawo uszanować dla innych [...]. Nie wystarczy głosić na wszystkie strony, że mamy prawo do sprawiedliwości. Trzeba pełnić sprawiedliwość [...]. Nie wystarczy domagać się od wszystkich, aby nas miłowali. Trzeba miłować” (Wyszyński, 1966. T. II, s. 19) pamiętając, że „naturalne prawa człowieka, osoby ludzkiej [...] są nienaruszalne, są silniejsze, wspólniejsze niż wszystkie prawa nadane” (tamże s. 82).

3. Wychowanie do pokoju

Zaangażowanie w rzeczywiste budowanie pokoju w życiu osobistym jak i społeczno-politycznym staje się szczególnym wymiarem powołania chrześcijańskiego w realizację którego wchodzi wychowanie, będące permanentną troską prymasa, o którym pisałam już wielokrotnie (por. m.in. Rynio, 1999; 2001; 2011; 2017; 2020, 2021). Na kanwie tego, co dotychczas napisałam o wychowaniu społecznym i patriotycznym dodam, iż dla kardynała Stefana Wyszyńskiego dla zbudowania pokoju niezbędnie konieczna jest zdecydowana wola poszanowania innych ludzi oraz ich godności i zakorzenienie tej wizji wychowawczej, w ewangelicznej Prawdzie, której źródłem jest sam Bóg. Wizja ta opiera się na prawdzie o potrzebie zachowania wierności Bogu i Jego nauce wyrażonej w Starym i Nowym Testamencie, na nauczaniu papieży, Soboru Watykańskiego II i tradycji Kościoła, na wychowaniu młodzieży wiernej Chrystusowi, Kościołowi, czynnym współczuciu w cierpieniu, rzetelnej pracy i solidarnym włączeniu się w społeczną pomoc

bliźnim. Wychowanie to polega na przewyciężeniu wad, czynieniu dobra i szanowaniu każdego człowieka. Prymas naucza, że prawdziwy pokój możliwy jest tylko dzięki przebaczeniu i pojednaniu, a równocześnie całym swoim życiem świadczy, że jest to możliwe. Głoszone przez niego wychowanie opiera się na przebaczeniu wszystkiemu wszystkim i na pojednaniu, na pomocy cierpiącym i modlitwie za wszystkich, nawet za nieprzyjaciół. Przykładem tego jest firmowane przez kardynała Wyszyńskiego *Orędzie biskupów polskich do ich niemieckich braci w Chrystusowym urzędzie pasterskim z 1966 roku*.

Wychowanie do pokoju opiera się też na tym, aby w miarę możliwości mówić zawsze życzliwie o drugich, rozmawiać z każdym językiem miłości pamiętając, że miłość i sprawiedliwość społeczna jest najlepszą receptą na piękne życie w pokoju. W wychowawczej wizji prymasa – pokój zależy od każdego człowieka i najpierw wymaga odpowiedzialności ojca i matki wobec ich rodziny, odpowiedzialności państwa, narodu i Kościoła.

Chcąc skutecznie i sensownie wychowywać „Trzeba jednak wiedzieć, jak ten pokój się tworzy, jak on powstaje. Trzeba pamiętać, że pokój jest dziełem nie tylko miłości ale i sprawiedliwości (NS, s. 524). Jest owocem wielkiej pracy, trudu i wysiłku, z którego powstaje nowy ład i porządek, uznanie go w świecie, w ojczyźnie, w rodzinie i w sercu. Pokój buduje się przez zachowanie Ewangelii Chrystusowej, która „zapoczątkowana została stajenką betlejemską”. Chodzi o narodziny Dziecięcia Bożego, będącego „Księciem pokoju” (NS, s. 890).

Z przywołanych analiz i twierdzeń wynika, że wychowanie do pokoju opiera się na chrześcijańskiej wizji pokoju, będącej ukoronowaniem personalistycznego porządku społecznego mającego swoje zakorzenienie w ewangelicznej Prawdzie, której źródłem jest sam Bóg. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w programie „ABC Społecznej Krucjaty Miłości” będącej fundamentem listu pasterskiego Prymasa Polski z 1967 roku, jak również we wspomnianym *Orędziu biskupów polskich do biskupów niemieckich* (NS, s. 256–264) czy *kazaniach* komentujących encyklikę *Pacem in terris* Jana XXIII (NS, s. 212–215); *nauczanie Pawła VI* (NS, s. 341), a także *dokumenty Soboru Watykańskiego II* (NS, s. 340).

Będące fundamentem wychowania do pokoju przykazanie miłości bliźniego „musimy odnieść do wszystkich, mniejsza z tym, czy wierzą czy nie wierzą, czy nas kochają czy nie. Wszyscy mają prawo do naszej miłości”.

W licznych rozważaniach prymas Wyszyński wskazywał na człowieka, który musi nieustannie formować własną osobę, w celu uzdolnienia jej do działania, w wymiarze szeroko rozumianego „dobra” – zwłaszcza „dobra” społecznego; gdzie „jakość plonów (...) zależy od tego, „kim się jest”. Owo „stawianie się”, będące częścią integralnie powiązanej ze sobą natury człowieka, domaga się ustawicznego

formowania. W procesie tym, o czym było już wspomniane – istotną rolę odgrywa „wychowanie”. S. Wyszyński nie chciał definiować w sposób jednoznaczny, „czym ono jest”. Wołał raczej proces ten sprowadzić do jego doświadczalnej rzeczywistości, w której – jak uważał – dokonuje się kształtowanie całej osoby ludzkiej, przez doskonalenia jej indywidualności (a nie tylko gatunku) i to we wszystkich dziedzinach życia i działania człowieka. Ponadto odnajdywał wskazówki dla jego przeprowadzenia w personalizmie Jeana Maritaina i tomizmie św. Tomasza z Akwinu, o. Jacka Woronieckiego, Władysława Kornilowicza i innych czym chętnie dzielił się ze swymi słuchaczami – wskazując, że wychowanie jest powołaniem i szansą, jaką życie nie tylko daje człowiekowi, ale i stawia przed nim, jako zadanie do wykonania, gdzie osoba stanowi jego podmiot, jest jego sprawcą i adresatem. Wymiar ten urzeczywistnia się zwłaszcza w odniesieniu do osobowego Boga i stanowi wypadkową tej relacji do innych osób, żyjących podobnie jak on sam, w konkretnej społecznej wspólnocie.

Wnioski takie biskup Wyszyński formułował, wyprowadzając je z Bożego Objawienia, które według niego z wielkim rozmachem ukazuje nadprzyrodzony wymiar osobowego człowieczeństwa, w odniesieniu do jego społecznego wymiaru. Będąc rzeczywistym odbiciem Boga, posiada człowiek „społeczny charakter”, swoistego rodzaju „instynkt” społeczny wraz z widocznymi predyspozycjami psychicznymi, niezbędnymi do właściwego życia we wspólnocie społecznej. Predyspozycje te sprawiają, że człowiek może spełniać się wśród innych ludzi. Ów wymiar „spełnienia”, jest w nauczaniu S. Wyszyńskiego wszechobecny. Jest on ubogacony aktywnym pierwiastkiem wychowania, który przygotowuje człowieka do realizacji ideałów „pomocniczości”, „solidarności” i „służby”. Warunkiem owego „spełnienia” w opinii księdza Wyszyńskiego, jest ład moralny, który będąc niezbędnym czynnikiem dla utworzenia własnej, indywidualnej osobowości, stanowi także rękojmię dla pokoju wewnątrz-społecznego.

Wychowanie w duchu respektowania ładu moralnego i moralności chrześcijańskiej otwiera wielkie możliwości działań naprawczych i zapobiegawczych, wobec wszechobecnego zjawiska dehumanizacji społeczeństwa, jako owocu m.in. przyjęcia liberalnej wizji człowieka, gdzie prymat społeczności został postawiony ponad człowiekiem. Stąd wiele miejsca w nauczaniu prymasa zajmowała doniosłość roli zasad ewangelicznych w życiu społecznym i zachowania „wartości moralnych”. Jego zdaniem podmiotem tak moralności, jak i wychowania jest osoba ludzka, podstawową zaś zasadą i celem jednego i drugiego jest zintegrowana natura człowieka. Wskazując na osobę, podkreślał kluczowe znaczenie wartości moralnych, które zapewniają prawidłowe kształtowanie się zarówno psychiki, jak i ducha człowieka, który zmierza ku swemu celowi, jakim jest osobowa

dojrzałości. Proces ten starał się ukazywać w różnych jego aspektach, i to zarówno na płaszczyźnie indywidualnej jak i społecznej. Był bowiem przekonany, że jednym z warunków dobrego wychowania jest odpowiednie ukierunkowanie człowieka w stronę właściwie rozumianego prawdy, dobra, wolności i sprawiedliwości, które czynią z człowieka istotę odpowiedzialną.

Było to wychowanie w duchu odpowiedzialności w wymiarze indywidualnym i społecznym. W wymiarze indywidualnym chodziło o wychowanie „człowieka, obywatela i świętego”. Odbывало się to na drodze formowania dojrzałej osobowości i prawego sumienia we wszystkich jego wymiarach, zaś w wymiarze społecznym chodziło o odpowiedzialność za naród, Kościół, ojczyznę, kulturę, rodzinę, czy inne społeczności do których przynależymy. Naukę o „odpowiedzialności” prymas opierał na tajemnicy Trójcy, która jawiła się mu, jako przedziwny związek miłości Ojca do Syna, będąca źródłem wielkiego wyniesienia godności człowieka. Starał się stawiać drugą osobę Boską – Jezusa Chrystusa, jako wzór do naśladowania. Boga, który przyjął postać człowieka, którego obecność aktywizuje człowieka; człowieka, który pod Jego wpływem ukierunkowuje się ku rzeczom i wartościom przyrodzonym i nadprzyrodzonym, z uwzględnieniem ich znaczenia i hierarchii. W Jezusie widział prymas odwieczne źródło ambitnych tęsknot i pragnień człowieka. Głosił także, że tylko zjednoczenie z Chrystusem może dopomóc w realizacji ludzkiego powołania, jakim jest dążenie do szeroko rozumianej społecznej sprawiedliwości, braterstwa, miłości, uczciwości, zgody i pokoju (KiPA, T. 43, s. 148–159). Tak rozumiane wychowanie mające na celu „uwielbienie Boga”, „uszanowanie człowieka” i „obsłużenie ziemi” odbywać się miało poprzez przynależność i uczestnictwo w życiu narodu, współdziałanie wszystkich sił wychowawczych (KiPA T. 2, s. 223–238), ukazywanie przykładów, które pociągają i wskazują jak żyć w sytuacjach ekstremalnych, w których dokonywane są zbrodnie przeciwko Bogu i człowiekowi. W tak rozumianym wychowaniu niebagatelna rola przypadała rodzinie, rodzinnej kulturze, narodowi, czy Kościołowi nie wyłączając szkoły.

4. Podsumowanie

Z powyższych analiz pokój jawi się jako rezultat personalistycznego porządku społecznego a zarazem istotny składnik monumentalnego nauczania kardynała Wyszyńskiego. Jest on prawem i pragnieniem każdego człowieka i całej rodziny ludzkiej. Prawo do pokoju koreluje z miłością Boga Ojca jako ostateczną i transcendentną racją człowieka pokoju i z obowiązkiem wychowania i zobowiązania do współdziałania w dziele budowania pokoju w sobie, w rodzinie,

społeczeństwie i między braćmi i siostrami i między narodami. Taka postawa jest wyrazem miłości bliźniego ogarniającej całą ludzkość. Jest to wyraz braterstwa, w którym człowiek traktuje jak braci wszystkich członków rodziny ludzkiej, życzy im dobrodziejstwa pokoju i o nie zabiega modląc się i współdziałając z innymi aby ludzkość uwolnić od groźby wojny. Dzieje się tak za sprawą przekonania, że tylko wiara prowadzi do pokoju w wymiarze indywidualnym i społecznym. W nauczani prymasa pokój społeczny wynika z Bożego prawa poszanowania każdej osoby ludzkiej a szczególnie tej, która bronić się nie potrafi i jest spychana na margines życia. Prymas uczy, że „niewierność wobec Boga jest przyczyną upadku narodów i państw” (Wyszyński, 2021, s. 376) a pokój światowy zaczyna się od naszego serca i oznacza realizację praw osoby ludzkiej w tym prawa do pokoju. „Do zachowania pokoju światowego potrzeba niezwyklej odwagi i szczerości, ofiary i poświęcenia” (NS, s. 785). Trzeba zdobyć się na rzetelną miłość w Bogu ku ludziom i na każdym odcinku rządzić się sprawiedliwością, odpowiedzialnością i solidarnością. Tylko wtedy możemy liczyć na miłosierdzie gdy nie zdołamy własnymi siłami wypełnić uczynków miłości i sprawiedliwości (NS, 2 II 1981, s. 1008). Rzeczywista afirmacja osoby ludzkiej dokonuje się jednak poprzez stworzenie jej przestrzeni życia i działania. W konkretnej rzeczywistości oznacza to zagwarantowanie wolności i sprawiedliwości, gdyż to one warunkują pokój rozumiany jako stan ale przede wszystkim jako dynamiczny proces (Ficek, s. 444). Fundamentem tak rozumianego pokoju jest zachowanie wierności Bogu i Jego nauce, a to oznacza, że nie ma pokoju bez odpowiedzialności, braterstwa, poszanowania praw obywateli, spełniania obowiązków, które dyktuje sprawiedliwość społeczna i potrzeby powszechne wspólnoty narodowej czy państwowej, sumienności, rzetelności, wysiłku, wyrzeczeń, ofiary i pracy, permanentnego zmagania się o miłość i sprawiedliwość społeczną, potępienia terroryzmu, przemocy i tego wszystkiego co niosą wojny, co jest przeciwne pokojowi tak w wymiarze indywidualnym jak i społecznym. Głosząc konieczność wychowania do umiłowania pokoju w duchu chrześcijańskim, wskazuje na to, co służy pokojowi, co go buduje i co go niweczy. Apeluje aby każdy ojciec czy matka, dzieci czy młodzież, czuwali nad tym, aby wносить pokój do swojego otoczenia. Sam modli się o pokój i do modlitwy wzorem papieża Pawła VI zachęca. „Niech nie zabraknie niczyjego głosu w wielkim chórze Kościoła i świata, błagajmy Chrystusa... udziel nam pokoju” (NS, s. 341).

Można zatem wносить, że wkład Prymasa Tysiąclecia w budowanie pokoju jest nie do przecenienia i z pewnością wart jest dalszych bardziej szczegółowych badań i analiz. Wszak popieranie pokoju w Polsce i na świecie było nieodłącznym elementem jego posłannictwa, a „duch [...] miłości”, czyli solidarności – miał

być receptą na „największe trudności” ludzkiego bytowania i nadzieją na zwycięstwo w znaku krzyża (Guz, 2022, s. 125).

Całość moich niekompletnych analiz zakończę jakże wymowną modlitwą o pokój zanoszoną przez prymasa w trakcie homilii jaką wygłosił w Gnieźnie 1 I 1968 roku. „Panie Boże pokoju, który stworzyłeś ludzi, przedmiot Twojej łaskawości, aby byli współuczestnikami Twojej chwały! Błogosławimy Ci i składamy Ci dzięki: boś nam zesłał Jezusa, Twego ukochanego Syna, uczyniłeś Go w tajemnicy paschalnej sprawcą wszelkiego zbawienia, źródłem wszelkiego pokoju, więzią wszelkiego braterstwa.

Składamy Ci dzięki za pragnienia, wysiłki i czyny, które Twój duch pokoju wzbudził w naszych czasach, aby zastąpić nienawiść – miłością, nieufność – zrozumieniem, obojętność – solidarnością. Otwórz jeszcze bardziej nasze umysły i serca na konkretne potrzeby miłości wszystkich naszych braci, abyśmy się stawali coraz bardziej budowniczymi pokoju.

Pomnij Ojciec Miłosierdzia, na wszystkich, którzy się trudzą, cierpią i umierają, usiłując nadać światu charakter bardziej braterski. Niech twoje królestwo sprawiedliwości, pokoju i miłości ogarnie ludzi wszystkich ras i języków. A ziemia niechaj napełni się Twoją chwałą! Amen” (NS, s. 341–342). Modlitwa ta i tym podobne, a w szczególności modlitwa liturgiczna otwiera nie tylko na głęboką relację z Bogiem, lecz także na spotkanie z bliźnim nacechowane szacunkiem, zaufaniem, zrozumieniem, poważaniem i miłością. Budzi ona odwagę i udziela wsparcia wszystkim „prawdziwym przyjaciółom pokoju”, którzy starają się go wspierać w różnych okolicznościach, w jakich przyszło im żyć.

STRESZCZENIE: Autorka nie rosząc sobie pretensji wyczerpującego ujęcia licznych kwestii związanych z tematem pokoju w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego prymasa Polski, sygnalizuje kilka ważnych a zarazem podstawowych aspektów. W pierwszym rzędzie interesuje ją: czym w nauczaniu kardynała S. Wyszyńskiego jest pokój? Jak definiuje on to pojęcie, z czego korzysta i na czym opiera swoje nauczanie w tym względzie? Drugim obszarem swoich zainteresowań Autorka czyni próbę odpowiedzi na pytanie: co według Stefana kardynała Wyszyńskiego gwarantuje pokój i jaki jest jego związek z prawami i obowiązkami osoby? Pośrednio interesuje ją też: na czym polega współdziałanie człowieka w dziele budowania pokoju? Zaś ostatnia kwestia, którą podejmuje dotyczy tego, co obejmuje i jak się dokonuje wychowanie do pokoju? Całość artykułu dopełniają wnioski o charakterze ogólnym i aplikacyjnym. Publikacja nabiera szczególnej wagi i znaczenia w kontekście toczących się wojen i braku pokoju w świecie. Ukazuje niezwykle aktualność i ponadczasowe znaczenie nauczania Prymasa Tysiąclecia.

SŁOWA KLUCZE: Kardynał Stefan Wyszyński, pokój, prawa osoby, wychowanie.

ABSTRACT: Peace in the teaching of Cardinal Stefan Wyszyński. The author, while not claiming an exhaustive treatment of the numerous issues related to the topic of peace in the teaching of Cardinal Stefan Wyszyński, Primate of Poland, signals some important and at the same time fundamental aspects. In the first place, she is interested in: what is peace in the teaching of Cardinal S. Wyszyński? How does he define this concept, what does he use and on what does he base his teaching in this regard? The second area of her interest is the author's attempt to answer the question: what, according to Stefan Cardinal Wyszyński, guarantees peace and what is its relation to the rights and duties of the person? Indirectly, she is also interested in: what is the cooperation of man in the work of building peace? And the last question she takes up concerns what does education for peace include and how is it accomplished? The whole article is completed with conclusions of a general and applied nature. The publication acquires special importance and relevance in the context of ongoing wars and the lack of peace in the world. It shows the extraordinary timeliness and timeless significance of the teaching of the Primate of the Millennium.

KEYWORDS: Cardinal Stefan Wyszyński, peace, rights of the person, education.

Bibliografia

- Ficek R., *Zaangażowanie chrześcijan w życie publiczne w kontekście nauczania kardynała Stefana Wyszyńskiego prymasa Polski*, Lublin 2020, *Gaudium*.
- Guz T., *Zasada solidarności wobec wyzwań ideologicznych naszej epoki w kontekście dziedzictwa nauczania Stefana kardynała Wyszyńskiego – Prymasa Tysiąclecia*, w: *Zobowiązujące dziedzictwo Lubelskiego Lipca 1980 roku*, red. naukowa Alina Rynio, Arkadiusz Jabłoński, Paweł Marzec, Lublin–Kraków 2022, Wydawnictwo Scriptum, s. 117–136.
- Orędzie biskupów polskich do ich niemieckich braci w Chrystusowym urządzie pasterskim z 1966 roku*.
- Papieska Rada Iustitia et PAX, *Kompendium Nauki Społecznej Kościoła*, Kielce 2005.
- Romaniuka M. P., *Prymas Tysiąclecia w słowie pisanym. Bibliografia życia, twórczości i posługi Kardynała Stefana Wyszyńskiego 1921–2017*, Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu KSW w Warszawie, Warszawa 2018.
- Rynio A., *Biskup Stefan Wyszyński jako ordynariusz diecezji lubelskiej i Wielki Kanclerz Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, w: *Kardynał Stefan Wyszyński. Droga życia i posługi pasterskiej*. Praca zbiorowa pod red. ks. R. Czekałskiego, Wydawnictwo Uniwersyteckie UKSW, Warszawa 2021, s. 157–186.
- Rynio A., *Idea Narodu i odpowiedzialności za naród w kazaniach milenijnych Czcigodnego Sługi Bożego Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2020.

- Rynio A., *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Lublin, 2001 wyd. II, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Rynio A., *Spółeczne wychowanie osoby w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Oficyna wydawnicza Stalowa Wola 1999, s. 215–242.
- Rynio A., *Mądre wychowanie patriotyczne przedmiotem troski Prymasa Tysiąclecia*, „*Studia Prymasowskie UKSW*” 4 (2011), s. 247–264.
- Rynio A., *Wychowanie młodzieży w postudze duszpasterskiej Stefana Kardynała Wyszyńskiego*, w: *Spółeczna potrzeba pamięci. Osoba i dzieło Kardynała Stefana Wyszyńskiego Prymasa Tysiąclecia*, red. A. Rynio, M. Parzyszek, TN KUL, Lublin 2017, s. 237–260.
- Rynio A., *Wychowawcza wartość biografii sługi Bożego kardynała Stefana Wyszyńskiego*, „*Ateneum Kapłańskie*” 171 (2018), z. 3, s. 419–431.
- Wyszyński S., *Chwała Bogu – pokój ludziom. Orędzie na Boże Narodzenie 1980, Nauczanie społeczne 1946–1981*, ODISS, Warszawa 1990, s. 982–985.
- Wyszyński S., *Czas to miłość. Podczas uroczystości Wniebowzięcia Matki Bożej. Jasna Góra, 15VIII 1979, Nauczanie społeczne*, s. 888–892.
- Wyszyński S., *Głoszenie pokoju, to zwiastowanie Chrystusa. Gniezno, bazylika prymasowska, 1 I 1968*, w: *Kazania i Przemówienia Autoryzowane (KiPA)*, T. 28 (1968), s. 7–16.
- Wyszyński S., *Kazania i przemówienia 1966. Szlak millenijny od Opoła 13 VIII 1966 do Białegostoku 20 XI 1966, t. II*, Warszawa 1966 (maszynopis na prawach rękopisu – tekst autoryzowany, BMIPSKW).
- Wyszyński S., *Miłość i sprawiedliwość. Rozważania społeczne*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2021.
- Wyszyński S., *Miłosierdziem budujemy Kościół Boży. List pasterski na XXXII tydzień Miłosierdzia, 2–8 X 1977, Nauczanie społeczne*, s. 786–790.
- Wyszyński S., *O moralną odnowę narodu. Do wiernych w bazylice gnieźnieńskiej 2 II 1981, Nauczanie społeczne*, s. 1005–1011.
- Wyszyński S., *O pokoju na ziemi. Po ogłoszeniu encykliki „Pacem in terris”, Białyłstok 2 VI 1963, Nauczanie społeczne*, s. 212–215.
- Wyszyński S., *O Spółecznej Krucjaty Miłości. List pasterski na wielki post 1967, Nauczanie społeczne*, s. 305–319.
- Wyszyński S., *Pokój Boży w rodzinie Bożej, Komentarz, IX 1956*, w: *KiPA*, T. I (1956), s. 103–114.
- Wyszyński S., *Pokój jest dziełem sprawiedliwości. Na Boże Narodzenie 25 XII 1972, Nauczanie społeczne*, s. 524–528.

- Wyszyński S., *Pokój jest możliwy*, Wrocław, katedra, 3 IV 1973, w: Ki PA., T. 42, (1973), s. 232–244.
- Wyszyński S., *Pokój i przebaczenie, O liście do biskupów niemieckich*, Warszawa 19 XII 1965, *Nauczanie społeczne*, s. 256–264.
- Wyszyński S., *Pokój – pragnienie całej rodziny ludzkiej. Homilia w Gnieźnie 1 I 1968*, *Nauczanie społeczne*, s. 338–342.
- Wyszyński S., *Tylko wiara prowadzi naród do pokoju społecznego*, Skarżysko-Kamienna 10 VI 1973, KiPA., T. 43 (1973), s. 148–159.
- Wyszyński S., *Współdziałanie sił wychowawczych warunkiem skutecznego wychowania człowieka. Wykład do pielgrzymki nauczycieli. Jasna Góra, 30 VI 1957*, w: KiPA, T 2 (1957), s. 223–238.
- Stefana Kardynała Wyszyńskiego Prymasa Polski, Nauczania o małżeństwie i rodzinie. Antologia tekstów 1925–1981, Indeksy*, red. naczelna Z. Struzik, zespół redakcyjny Instytutu Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2018.
- Skorowski H., *Problematyka praw człowieka. Studium z nauki społecznej Kościoła*, Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1996.

Elena Zhizhko; Gali-Aleksandra Beltrán; Violeta Mendezcarlo-Silva

ORCID ID: 0000-0001-9680-8247; 0000-0001-7186-332X; 0000-0002-3295-0284

VIOLENCE AGAINST CHILDREN AND YOUNG PEOPLE: UNITED NATIONS, THE 2030 AGENDA FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND REALITIES OF WAR IN UKRAINE

PRZEMOC WOBEC DZIECI I MŁODZIEŻY: ORGANIZACJA NARODÓW
ZJEDNOCZONYCH, AGENDA 2030 NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEGO
ROZWOJU, REALIA WOJNY NA UKRAINIE

НАСИЛЬСТВО ПРОТИ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ: ОРГАНІЗАЦІЯ
ОБ'ЄДНАНИХ НАЦІЙ, ПОРЯДОК ДЕННИЙ У СФЕРІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ
ДО 2030 РОКУ ТА РЕАЛІЇ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

1. Introduction

Violence costs the lives of hundreds of young people. Homicides are one of the main causes of death for girls, boys and young people, particularly men and boys between the ages of 15 and 24. Globally, 1 in 2 girls and boys between the ages of 2 and 17 experience some form of violence each year. According to a global review, an estimated 58% of girls and boys in Latin America and 61% in North America experienced physical, sexual or emotional abuse in the past year. According to a UNESCO analysis, 38% of Caribbean students and 26% of Central American students reported being involved in a physical fight. The same analysis states that 32% of students in North America and 30% of students in South America reported being bullied (OPS-OMS, 2022).

The evidence shows that there are several options to prevent violence against children, adolescents and young people. Thus, the *2030 Agenda* was generated, a document approved by the United Nations (UN) and the Economic

Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) in 2015, which aims to transform and influence the formation of equitable and inclusive with the principle of sustainability in the economic, social (including educational) and environmental fields. It should be noted that said documentation integrates 17 Sustainable Development Goals (SDGs).

The first of them addresses the problem of sustainability and is called “End of Poverty”; the fourth focuses on education and is defined as “Quality Education”, the fifth calls to “Achieve equality between genders and empower all women and girls”, the eighth, is distinguished by the promotion of “Decent work and economic growth” and the sixteenth, is entitled “Promotion of peace, justice and solid institutions” (ONU-CEPAL, 2015, pp. 3–25).

The Goal 5 “Gender equality” projects: “Achieve gender equality and empower all women and girls” (ONU-CEPAL, 2015, p. 18). It specifies equality not only as a right, but fundamental to living with a culture of peace. Among the established goals, it is the eradication of violence in its different dimensions and the elimination of marriage in minors, promoting academic preparation and fostering shared responsibility at home.

The objective of this work was to find out if the efforts of international organizations (in particular, the UN) to search for the “best options to prevent violence against girls and boys, adolescents and young people”, gave positive results, in particular, what concerns Ukraine.

2. Crimes of the Russian Federation against Ukrainian’s minors during the war

Regardless of the efforts of international organizations to search for the “best options to prevent violence against children, adolescents and young people”, on February 24, 2022, the Russian Federation began the war against Ukraine, a country neighbor. As a result of the Russian bombardments from the air, land and sea, thousands of civilians (including children, adolescents and young people) were killed and wounded homes, hospitals, schools, kindergartens, universities, factories, etc., most of Ukraine’s infrastructure. Russian troops even bombard Ukrainian civilians who are trying to evacuate from battle zones, massacres Ukrainian civilians (Bucha, Izyum, Mariupol, etc.).

However, the first “reactions” of the UN regarding the violence against minors in this war, were until May 6, 2022, when at the Palais des Nations in Geneva, Switzerland, Aarón Grinberg, Regional Counselor of the UNICEF for the Protection of Minors in Europe and Central Asia argued that because of the war started by the Russian Federation against Ukraine:

1. There is a child protection crisis never seen before in the world;
2. 7.7 million people became forced migrants and 5.5 million had to move abroad; 2/3 of them are minors;
3. More than 200 minors were dead;
4. More than 400 children injured and more than 100 lost (these figures are from the month of May, unfortunately, they have already increased: in August, the executive director of UNICEF, Catherine Russell declared 1,000 children dead or injured).
5. Was destroyed thousands of medical and educational institutions;
6. The war affected the psychosocial well-being of all Ukrainian minors: children were shocked and traumatized by the explosions of bombs and the wail of sirens from missile warning systems; they had to leave their homes; many lost their parents/guardians; they have faced the absence of a father, older brothers or uncles, as almost all men between the ages of 18 and 60 were mobilized to participate in military operations; many of the children witnessed or experienced physical and/or sexual abuse;
7. Although the Ukrainian government and humanitarian institutions are making efforts to help those most in need, more support is needed.
8. Support must be urgent: minors must return to their usual peaceful environment, with their parents, families, friends; they must go back to their schools; receive professional support to overcome post-traumatic stress disorder;
9. Before the war, more than 90,000 Ukrainian minors with special educational needs (SEN) were in SEN institutions in various European countries. When the war started, they had to return to their families in Ukraine, and thus, they stopped receiving the required specialized care (UNICEF, 2022a).

In June 2022, the Office of the General Attorney of Ukraine announced the opening of 1042 criminal proceedings related to the military aggression of the Russian Federation in Ukraine directed against minors: 491 of these, for armed attacks on children's educational institutions; and 551, for war crimes against children. 11 Russian soldiers have already been accused, among other crimes, of sexual abuse.

According to official data from the Attorney General's Office, 243 minors have already been killed; 446 wounded; 145 missing. The minimum age of dead minors is: 23 days old; one and a half months old; three months old. Likewise, 166 minors died under Russian bombs during the bombing of the civil infrastructure of the cities; at 36, the Russian military killed them by shooting at civilian cars as they tried to evacuate from the battle zones; the 17 little ones, the Russian soldiers killed them by pointing directly at the minor; 13 died during the evacuation through

so-called “humanitarian corridors”; 6 exploded from the detonation of combat shells; 5 died under the ruins of buildings destroyed by Russian bombs. They also report that 1,937 children’s educational institutions have been partially destroyed, 181 of them completely (Oficina del Procurador General de Ucrania, 2022).

The largest number of minors suffered in the Donetsk, Kyiv, Luhansk, Mykolaiv, Sumy, Kharkiv, Zaporizhzhia, Chernihiv regions. Among the minors killed are 130 boys and 79 girls; there are 34 bodies of minors whose sex was not possible to identify.

According to the Ukrainian Ministry of Reintegration of Temporarily Occupied Territories, since the beginning of the war, the administration of the Russian occupiers transferred minors to different regions of Russia. Likewise, parents or guardians are forced to enroll their children in schools with the Russian program. There is a risk that the Russian military will use them as a human shield.

The Authorized Advisor to the President of Ukraine on Children’s Rights and Child Rehabilitation Darya Gerasymchuk comments in her Report that the Commission in charge of the search and return of minors managed to return home only 46 children (the media mention number 55; of which 31 minors were found on the territory of the Russian Federation). Likewise, to speed up the search, the unique information platform “Children of War” was created. It was also found out that many stolen children were adopted in Russia. The minors who were able to return to their families, are given psychological and reintegration support (Palabra y acción, 2022a).

The most recent statistics (as of September 2022) are as follows: 383 minors killed; 747 wounded; 7,000 minors forcibly deported to Russia or occupied territories (which, according to the International Convention, is considered a war crime) (Palabra y acción, 2022b).

3. The risks faced by Ukrainian minors in the war initiated by the Russian Federation against Ukraine and the measures proposed for its prevention

On August 22, 2022, UNICEF stated that families in Ukraine have endured six months of mounting devastation and displacement. Many boys and girls continue to be killed; others are injured and are subjected to deep trauma caused by the violence that surrounds them. In addition, serious damage continues to be done to schools, hospitals and other civilian infrastructure on which these children depend. The conflict has torn families apart and shattered their lives (UNICEF, 2022c). UNICEF Executive Director Catherine Russell argued:

At least 972 children have been killed or injured in violence in Ukraine since the war began nearly six months ago, an average of more than five children killed or injured each day. And these are only the figures that the United Nations has been able to verify. We think the real number is much higher. The use of explosive weapons has been the cause of the majority of child deaths. These weapons do not discriminate between civilians and combatants, especially when they are used in populated areas, as has happened in Ukraine: in Mariupol, Luhansk, Kremenchuk and Vinnytsia. The list is endless. Once again, as in all wars, reckless decisions by adults are putting children at extreme risk. There is no such armed operation that does not harm children. Meanwhile, in addition to the horror of being killed or injured in attacks, nearly all children in Ukraine have been exposed to deeply distressing events, and those fleeing violence are at grave risk of family separation, violence, abuse, sexual exploitation and human trafficking (UNICEF, 2022d).

As early as March 19, 2022, UNICEF warned that “boys and girls fleeing the war in Ukraine are at greater risk of being victims of human trafficking and exploitation”. Traffickers often take advantage of the chaos caused by large-scale population movements and, given that more than 1.5 million children have fled Ukraine as refugees since February 24 and many more have moved within the country to because of violence, the danger children face is real and growing.

According to an analysis carried out by UNICEF and the *Inter-Agency Coordination Group against Trafficking in Persons* (ICAT), 28% of identified victims of trafficking worldwide are children. In the Ukrainian context, UNICEF child protection experts consider it highly likely that children represent an even higher percentage of potential victims of trafficking, accounting to the fact that children and women are almost the only ones who refugees and leaves the country until now. The Ukraine-Romania border alone has seen more than 500 unaccompanied children cross. However, the true number of separated children who have fled Ukraine to neighboring countries, is likely to be much higher. Separated children are especially vulnerable to trafficking and exploitation. Afshan Khan, UNICEF Regional Director for Europe and Central Asia stated that:

The war in Ukraine is causing massive displacement and refugee flows, conditions that could lead to a significant increase in human trafficking and a serious child protection crisis. Displaced children are extremely vulnerable to separation from their families, exploitation and trafficking. The governments of the region must step forward and put measures in place to protect them. It is necessary to analyze the level of vulnerability of children fleeing the war in Ukraine as they cross into a neighboring country. We should do everything possible to strengthen control processes at refugee border crossings (UNICEF, 2022b).

In order to protect and assist children and families who have left Ukraine, UNICEF and UNHCR, in collaboration with governments and civil society organizations, are setting up “blue points”, safe spaces for children and women. At the “blue points”, traveling families can obtain crucial information and access basic services. These points have already been established in some countries hosting children and women from Ukraine and will continue to expand. In Poland, 34 of them have already been installed.

In addition, UNICEF is asking the governments of neighboring countries and other countries of destination to strengthen child protection controls at border crossings, especially those bordering Ukraine, in order to better identify children at risk. UNICEF also urges governments to enhance cross-border cooperation and information sharing between border control authorities, law enforcement and child protection services, as well as to promptly identify separated children and bring them into custody, launch procedures for the search and reunification of families for children who do not have the care of their parents.

Similarly, UNICEF calls for additional checks to detect potential protection risks in shelters, major urban train stations and other locations where refugees transit or gather. In addition, it is imperative that national and international law enforcement agencies control the movements of women and children and strive to mitigate the risks faced by vulnerable groups (UNICEF, 2022b).

The support already provided by UNICEF and its partners to Ukrainian children consists of:

- Formal and non-formal education for more than 760,000 boys and girls (including refugees in neighboring countries);
- Learning material to more than 280,000 boys and girls;
- Mental health and psychosocial support to more than 1.7 million children and their caregivers;
- Gender-based violence response services to more than 80,000 women and children;
- Access to drinking water for more than 3.4 million people living in areas where supply networks have been damaged or destroyed;
- Sanitation and hygiene items to more than 530,000 people;
- Essential medical and health supplies to nearly 4 million people in war-affected areas;
- Multipurpose cash grants to 625,000 people;
- Child protection services to thousands of refugee children in neighboring countries, especially the most vulnerable (UNICEF, 2022c).

Furthermore, with the arrival of the next winter, anticipating that families will not be able to heat their homes due to the destruction or damage caused to their houses, the lack of access to adequate housing and the general lack of access to electricity and fuels, UNICEF and its partners plan to strengthen support systems for health, education and child protection to ensure that all boys and girls have equitable access to all of these services.

Just as they will continue to call for an immediate ceasefire in Ukraine and for all children to be protected from harm; end the brutal use of explosive weapons in populated areas and attacks on civilian installations and infrastructure; an end to attacks on children and the infrastructure they depend on, such as schools, hospitals, and basic food and water infrastructure; that all parties avoid the use of schools or other facilities for the purposes of the conflict; the cessation of the use of explosive devices in populated areas, as they are directly responsible for the death and maiming of hundreds of boys and girls; principled and unimpeded humanitarian access; security, stability, access to safe learning, child protection services and psychosocial support for children in Ukraine (UNICEF, 2022c; UNICEF, 2022d).

4. Conclusions

Considering the above, many countries of the world proclaimed Russia's acts as genocide of the Ukrainian people. Thus, for example, the Seimas of Lithuania adopted a resolution in which it recognized the deportation of Ukrainians to Russia as an act aimed at destroying the Ukrainian identity. Also, on September 14, US senators introduced a bill that seeks to recognize Russia as a state sponsor of terrorism. On October 13, 2022, the Parliamentary Assembly of the Council of Europe, declared the Russian regime as terrorist. On October 18, 2022, the Estonian Parliament voted to recognize the Russian Federation as a state sponsor of terrorism. And on October 26, 2022, the Polish Senate recognized the Russian government as terrorist (Ukrainian President's Message, 2022; Channel 24 Online News, 2022) (Mensaje del Presidente de Ucrania, 2022; Noticias en línea del Canal 24, 2022).

In particular, the bill initiative of US Senators Richard Blumenthal and Lindsey Graham sent a strong signal of support to Ukraine and the other allies. Sanctions such as restrictions on US aid, a veto on the sale and export of defense material or certain financial restrictions, among other categories, derive from that designation. It should be noted that the Senate had already unanimously approved at the end of July a non-binding resolution requesting the Secretary of

State, Antony Blinken, to recognize Russia as a state sponsor of terrorism for its interventions in Chechnya, Georgia, Syria and Ukraine, which they have resulted in the deaths of countless men, women and children (DW, 2022; El Mundo, 2022).

It is also important to note that on October 12, 2022, at the UN General Assembly, 143 member states voted in favor of the resolution, which “defends the principles” of the UN Charter, pointing out that the Donetsk, Kherson, Luhansk and Zaporizhzhia are temporarily occupied by Russia as a result of aggression, violating the territorial integrity, sovereignty and political independence of Ukraine, as well as condemning Russia for the war it started and the illegal annexation of Ukrainian territories.

In sum, the UN, through UNICEF professionals, has supported 140,000 minors and their parents/guardians with psychological and psychosocial services; served 34,000 minors through 56 mobile groups of social workers, psychologists, nurses and lawyers; 7,000 women and minors received services for the prevention of violence.

However, these UN efforts are insufficient. The root of the problem remains: Russian bombs continue to destroy Ukraine’s civilian infrastructure, schools, hospitals; hundreds of children die or have to flee the country. In reality, very little has been done to end Russian aggression against Ukraine. Specifically, no measures have been taken to prevent the disaster at the Zaporizhzhia Atomic Station; the massacre of military prisoners in Olenivka was not investigated; the International Court to investigate the war crimes of the Russian Federation has not yet been formed. Russia is still part of the UN Security Council and constantly uses the veto in this instance, hindering decision-making.

In general, there is a risk that the UN is becoming, in the words of some political analysts, “a perfect place for retired diplomats... to spend the rest of their lives doing nothing”. It is becoming an obsolete organization that stopped working a long time ago, it needs to be re-structured or replaced by another, more effective one.

ABSTRACT: This article presents the results of a social-pedagogical research, which objective was to find out if the efforts of international organizations (in particular, the UN) to search for the “best options to prevent violence against girls and boys, adolescents and young people”, gave positive results, in particular, what concerns Ukraine. The authors found, that during the war that the Russian Federation started against Ukraine, the UN, through UNICEF professionals, has supported 140,000 minors and their parents/guardians with psychological and psychosocial services; served 34,000 minors through 56 mobile groups of social workers, psychologists, nurses and lawyers; 7,000 women and minors received services for the prevention of violence. However, these UN efforts are insufficient. The root of the problem remains: Russian bombs continue to destroy Ukraine’s civilian infrastructure, schools, hospitals; hundreds of children die or have to flee the country. In reality, very little has been done to end Russian aggression against Ukraine. Specifically, no measures have been taken to prevent the disaster at the Zaporizhzhia Atomic Station; the massacre of military prisoners in Olenivka was not investigated; the International Court to investigate the war crimes of the Russian Federation has not yet been formed. Russia is still part of the UN Security Council and constantly uses the veto in this instance, hindering decision-making.

KEYWORDS: violence in children, adolescents and young people; Agenda 2030; the war that the Russian Federation started against Ukraine; the results of the efforts of international organizations (in particular, the UN) to search for the “best options to prevent violence against girls and boys, adolescents and young people”.

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono wyniki badań społeczno-pedagogicznych, których celem było ustalenie, czy wysiłki organizacji międzynarodowych (w szczególności ONZ) w poszukiwaniu „najlepszych opcji zapobiegania przemocy wobec dziewcząt i chłopców, młodzieży i młodzieży”, dały pozytywne wyniki, w szczególności, co dotyczy Ukrainy. Autorzy ustalili, że w czasie wojny, którą Federacja Rosyjska rozpoczęła przeciwko Ukrainie, ONZ, za pośrednictwem specjalistów UNICEF, wsparła 140 000 nieletnich i ich rodziców/opiekunów usługami psychologicznymi i psychospołecznymi; obsłużono 34 000 nieletnich za pośrednictwem 56 mobilnych grup pracowników socjalnych, psychologów, pielęgniarek i prawników; 7 000 kobiet i nieletnich otrzymało usługi w zakresie zapobiegania przemocy. Jednak te wysiłki ONZ są niewystarczające. Źródłem problemu pozostaje: rosyjskie bomby nadal niszczą ukraińską infrastrukturę cywilną, szkoły, szpitale; setki dzieci umierają lub muszą uciekać z kraju. W rzeczywistości zrobiono bardzo niewiele, aby zakończyć rosyjską agresję na Ukrainę. W szczególności nie podjęto żadnych środków, aby zapobiec katastrofie w Zaporoskiej Stacji Atomowej; masakra jeńców wojskowych w Oleniwcze nie była badana; Międzynarodowy Trybunał do zbadania zbrodni wojennych Federacji Rosyjskiej nie został jeszcze utworzony. Rosja nadal jest częścią Rady Bezpieczeństwa ONZ i stale stosuje w tym przypadku prawo weta, utrudniając podejmowanie decyzji.

SŁOWA KLUCZOWE: przemoc u dzieci i młodzieży; Agenda 2030; wojna, którą Federacja Rosyjska rozpoczęła przeciwko Ukrainie; wyniki wysiłków organizacji międzynarodowych (w szczególności ONZ) w poszukiwaniu „najlepszych opcji zapobiegania przemocy wobec dziewcząt i chłopców, młodzieży i młodzieży”.

Bibliography

- DW (2022). Senadores EE.UU. buscan incluir a Rusia entre países promotores del terrorismo 14 de septiembre de 2022, en: <https://www.dw.com/es/senadores-eeuu-buscan-incluir-a-rusia-entre-pa%C3%ADses-promotores-del-terrorismo/a-63124612>
- El Mundo (2022). Un proyecto de ley de EEUU busca nombrar a Rusia como Estado patrocinador del terrorismo, 15 de septiembre de 2022, en: <https://www.elmundo.es/internacional/2022/09/14/632242a7fc6c839d6d8b45c6.html>
- Mensaje del Presidente de Ucrania (2022). Визнання Росії країною-терористкою. Офіційний сайт Харківської обласної військової адміністрації, 13 de octubre de 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=UW9dqmZKUNc> <https://kharkivoda.gov.ua/ru/video/117887>
- Noticias en línea del Canal 24 (2022). Онлайн-ефір 24 каналу (2022). Війна в Україні. Визнання Росії країною-терористкою <https://www.youtube.com/watch?v=UW9dqmZKUNc> <https://www.instagram.com/p/Cjqlvhzjvdl/>
- Oficina del Procurador General de Ucrania (2022). Офіс Генерального прокурора України (2022). Війна РФ проти українських дітей – розслідується 1042 кримінальних проваджень, 01 червня 2022 р. <https://www.gp.gov.ua/ua/posts/prokuratura-zitomirshhini-poperedila-nezakonne-vibuttya-maize-55-mln-grn-z-byudzetu-dogovir-pro-budivnictvo-basainu-viznano-nediisnim>
- ONU-CEPAL (2015). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ONU CEPAL, n: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- OPS-OMS (Organización Panamericana de la Salud- Organización Mundial de la Salud) (2022). Violencia contra las niñas y los niños, en: <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-ninas-ninos#:~:text=A%20nivel%20mundial%2C%201%20de,emocional%20en%20el%20C3%BAltimo%20a%C3%B1o>
- Palabra y acción. (2022a). Слово і діло. Аналітичний портал (2022a). З України депортовано до росії понад 5 тисяч дітей: скільки вдалося повернути, 20 липня 2022, en: <https://www.slovoidilo.ua/2022/07/20/novyna/suspilstvo/ukrayiny-deportovano-rosiyi-5-tysyach-ditej-skilky-vdalosya-povernuty>
- Palabra y acción. (2022b). Слово і діло. Аналітичний портал (2022b). Відомо, скільки повернули в Україну дітей, вивезених окупантами до рфб 12 вересня 2022, en: <https://www.slovoidilo.ua/2022/09/12/novyna/bezpeka/vidomo-skilky-povernuly-ukrayinu-ditej-vyvezenyx-okupantamy-rf>

- UNICEF ЮНІСЕФ (2022а). Два місяці війни в Україні призвели до «кризи захисту дітей надзвичайних масштабів» – заява під час брифінгу ЮНІСЕФ у Женевському палаці щодо становища дітей в Україні, 6 травня 2022 р., Женева, en: <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/war-ukraine-creating-child-protection-crisis>
- UNICEF (2022b). Los niños que huyen de la guerra de Ucrania corren un mayor riesgo de ser víctimas de la trata y la explotación, en: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/ninos-huyen-guerra-ucrania-corren-mayor-riesgo-victimas-trata-explotacion>
- UNICEF (2022c). Guerra en Ucrania: Apoyando a los niños y sus familias. UNICEF y sus aliados están sobre el terreno brindando apoyo a los niños y las familias que necesitan desesperadamente seguridad, estabilidad y protección, 22 de agosto de 2022, en: <https://www.unicef.org/es/emergencias/guerra-ucrania-supone-amenaza-inmediata-para-ninos-y-ninas>.
- UNICEF (2022d). En Ucrania, cerca de 1.000 niños y niñas han muerto o han resultado heridos desde que comenzó la guerra. Declaración de la Directora Ejecutiva de UNICEF, Catherine Russell, en: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/en-ucrania-cerca-de-1000-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-han-muerto-o-han-resultado-heridos-desde>

Nellia Nychkalo; Larysa Lukianova; Nataliia Lazarenko

ORCID ID: 0000-0002-5989-5684; 0000-0002-0982-6162; 0000-0002-3556-8849

TRANSFORMATION OF TASKS AND FUNCTIONS OF ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIETY CHALLENGES

TRANSFORMACJA ZADAŃ I FUNKCJI EDUKACJI DOROSŁYCH
W KONTEKŚCIE WYZWAŃ WSPÓŁCZESNEGO SPOŁECZEŃSTWA

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗАВДАНЬ І ФУНКЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
У КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

1. Introduction

The changeability of the modern world requires a flexible adaptation to the changes taking place both from social groups and individuals. The pace of these changes, as Z. Sharot emphasizes, is a challenge even for well-educated people (Szarota, 2019, p. 119).

In the given context of changes in the modern public and social paradigm, the solution of two leading tasks is becoming urgent. Firstly, a significant correction of the content of education, which should result in the training of one's personality, required by the post-industrial society, capable of creating an information society and successfully existing in it. Secondly, a change in the learning paradigm, whose essence will enable the introduction of pedagogy of equal opportunities and cooperation. One should add that with the establishment of the unipolar world, the rivalry between the developed countries of the world is no longer based only on the military and economic spheres, but must take into account the level of the development of national education systems.

Currently, the success of the progress of the leading countries of the world is based on the principles of the development of human potential, as a result of which the role of education is constantly growing, it takes the leading position in all walks of social life. Already now, the central place in the reforms of the educational systems of the countries that claim to be world leaders is taken by the discussions about the mechanisms of the development of adult education, since the direct expansion of the secondary education system on adult education is impossible.

2. The main content

Under the conditions of the devaluation of the general cultural component, the prevalence of pragmatic and utilitarian tendencies, the subject of the cultural analysis becomes the identification of the objectives and functions of adult education, its social significance, the role of the intermediary between the culture and the individual which makes valuable, political, civic, educational choices that will contribute to the harmonization and stabilization of modern sociocultural situation.

It is a generally accepted fact that education becomes highly demanding during the period of economic growth or, on the contrary, during the crisis, which is exactly what is occurring in Ukraine now. Although, as it is known, in the period of economic growth, the strengthening of the role of adult education is predetermined by positive changes (the formation of motivation for the development and self-development of the individual, the possibility of rational use of free time), while in the period of stagnation, attention to adult education is dictated by the requirements of the market economy, in particular, the necessity to master new professions and acquire new skills etc (Lukianova, 2020).

Starting from the ninetieth of the twentieth century, a new approach to adult education began to emerge – as a field of opportunities for employment, changing professions in accordance with the requirements of the labour market. In this sense, the socially adaptive role of adult education is emphasized, the leading task of which is to promote the development of the society in general, social protection and rehabilitation of certain categories of the adult population, and social adaptation of the individual, in particular, to the rapidly changing reality.

The National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine (Kremen, 2011) states that in the twenty-first century, the social role of adult education is becoming extremely important, which is reinforced by the modern demographic situation characteristic of European countries; a complex

social and political environment, within which an individual's full development is impossible without active participation in the changing social processes and adaptation under the conditions of growing mobility to cultural, ethnic and linguistic diversity (p. 105).

Currently, Ukraine has clearly defined the vector of its development, aimed at the internalization of common European values, and has declared its aspiration for joining the European space. However, in Europe, adult education became a component of the European policy long ago, both in terms of the social development of the countries and the essence of the educational policy of the European Union. Nowadays, a set of adult education programs is being successfully implemented in Europe, which educational establishments, state and non-state institutions apply.

It should be emphasized that according to the results of a number of studies conducted on the research and analysis of the educational needs of various categories of the adult population, this educational direction has obtained strong support and demand. Its consequence was the signing of a number of documents in the field of adult education by the European Commission, which justified pragmatic reasons and proposed a number of measures for the development of this system. In particular, the development of the criteria for assessment and certification of the acquired knowledge, consideration of local and regional educational needs, analysis of resources, the development of methods most suitable for adult education.

For instance, UNESCO's Incheon Declaration "Education 2030: Ensure universal inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all" (2015) states that the basis of adult education is its accessibility, openness, interculturality, content universalization and technological innovation.

The Fourth Global Report on Adult Learning and Education – "Leave No One Behind: Participation, Equity and Inclusion", prepared by the UNESCO Institute for Lifelong Learning, states that education is a fundamental human right, an extremely valuable public good and an indispensable tool for shaping peaceful, stable and equal societies, but the society itself constantly faces challenging problems. This relates to rising inequality, demographic and climate changes. The world is changing radically and quickly. And if we adapt and do not upgrade the skills of adults, they will remain on the side of the road (UNESCO, 2019, p. 5).

The fact is currently proven that adult learning and education are valuable investments that provide social benefits, creating more democratic, peaceful, inclusive, productive, healthy and sustainable societies. Substantial financial

investment is essential to ensure quality creation of adult learning opportunities. Participating countries committed to “systematically provide financial support to the disadvantaged groups (for example indigenous peoples, migrants, people with special needs and residents of rural areas)” (4th Global report).

One of the latest documents adopted by the world community after the Seventh International Conference on Adult Education (CONFINTEA VII) “Marrakech Framework for Action: harnessing the transformational power of adult learning and education” (2022) states that demographic changes, the fourth industrial revolution, globalization and climate change will profoundly transform the economy and the labor market. These transformations have serious implications for the nature of work, the structure of employment, the content of jobs, the competencies and the skills required. The linear transition from education to work, which has been the dominant pattern for decades, is becoming less relevant as adults increasingly follow complex trajectories throughout their working lives (CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action, 2022).

It is worth emphasizing that the modern period of the development of adult education in Ukraine is characterized by a noticeable increase in the relevance of this branch of education as an integral component of lifelong education and the strengthening of the role of its key participants. The facts testifying it are as follows:

- A subcommittee on lifelong education and extracurricular education has been created within the committee of the Verkhovna Rada of Ukraine.
- In 2016, the Ministry of Education and Science of Ukraine has a Directorate of Higher Education and Adult Education (since 2020 – professional pre-higher, higher education), whose mission is to form and improve the space for interaction between higher education institutions, participants in the educational process, and stakeholders whose aim is human capital development.
- In 2021, the “Committee on Adult Education as part of the Public Council with the Ministry of Education and Science of Ukraine” was established as a temporary advisory body.
- The structure of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine incorporates the Department of Professional Education and Education of Adults, which includes the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.
- In 2015, the Public Association “Ukrainian Adult Education Association” was established, which is a member of the European Association for the Education of Adults.

It is worth adding that Ukraine has signed the «European Union Association Agreement», where Article 433 states that the country should work towards the implementation of lifelong education. Ensuring the availability and continuity of lifelong education is considered to be one of the priority directions of the state education policy, outlined in the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period until 2021, which activated the processes of creating the Ukrainian model of adult education (National Strategy for the Development, p. 3). Thus, the National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine (Kremen, 2011) states that in the twenty-first century the social role of adult education is becoming extremely important, which is reinforced by the modern demographic situation common to the European countries; a complex social and political environment, within which the full development of the individual becomes impossible without active participation in changing social processes and adaptation to cultural, ethnic and linguistic diversity under the conditions of growing mobility (p. 105).

At the same time, the «Sustainable Development Goals: Ukraine» National Report, published by the Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine in 2017, states that the implementation of lifelong education concept requires an increase in the participation of the population (first of all those who are starting to enter, or those who have already entered social risk zones) in educational programs. Currently, the level of participation of the population under the age of 70 in formal and informal types of education and professional training is about 9% (The Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine, 2017, p. 36), and therefore is much lower than the same indicators of the developed countries of the world.

Overall, the study, the generalization and the analysis of scientific, legal, etc. source bases on adult education, the identification of priorities, goals, tasks and objectives of this educational direction, highlight the existence of four approaches that are of significant importance in determining its role in the modern society: socio-political, culturological, politically-active and economic.

The first approach (socio-political) defines lifelong education of adults as a precondition and a tool for the development and support of social and political systems, and therefore the encouragement of citizens to lifelong education is the result of their active participation in the social and political life of the country (the approach has become the most widespread in the Scandinavian countries).

Within the scope of the second approach (culturological approach) – adult education acts as the leading means for the development, keeping and transmission of culture, through education, that makes it possible to promote

the development of personal potential, the formation of ethical and moral values, intercultural intergenerational communication (the approach is widespread in the educational policy of the countries of the European Union).

The third approach (politically-active) can to some extent be considered as a combination of the previous ones, since the key words here are “participation” and “development” (the approach fits into the context of the concept of sustainable development, which has become widespread in the countries of Northern Europe, the USA and Spain).

Within the framework of the fourth (economic) approach, the dominant position is the awareness of adult education as a factor that ensures the economic growth of the state. This educational policy is acceptable in post-Soviet countries.

In our opinion, the most appropriate for Ukraine is a comprehensive approach, within which the essence of adult education is reflected through all its types and forms, and adult education itself is considered as “public welfare”.

It is worth reminding that, among many others, there are at least three important preconditions for the development of the adult education system in Europe:

1. Complication of technological levels and processes, increase in labour productivity.
2. Intensive aging of the population.
3. Strengthening of global migration processes.

In the context of domestic experience, the mentioned preconditions are very relevant for Ukraine as well. At the same time, it is impossible not to consider another important precondition for our country – a significant impoverishment and marginalization of a considerable part of our society. In particular, in Ukraine, there is a decline in the status of many intellectual professions, unemployment, impoverishment of the population, urbanization, which in general also requires mass education, retraining, and the formation of new professional and social skills of an adult. Let’s analyze the two latter preconditions in more detail.

3. Intensive aging of the population

Forecast calculations show that the total number of economically active population in Ukraine will tend to decrease in the long term (DG ECFIN, & AWG, 2012). According to the latest statistics, in 2021, more than 9,8 million people over the age of 60 live in Ukraine, 3,5 million of which are men, 6,3 million are women (Full and dignified life of the elderly, 2021). Today, every fifth Ukrainian

belongs to the older generation, and there is currently an established trend of growth in the number of people aged 65+ (Lukianova, 2021).

An important direction, thanks to which it will be possible to hope for a way out of the social and economic crisis in the future, is the support and spread of the so-called active aging, when the economically active age is extended and the retirement age of the citizens is increased due to cognitive adaptation acquired as a result of the implementation of training programs of the adult population. It is highly important to consider the fact that the vast majority of educational programs for adults have been designed to form an active civic position, which, considering the political situation in Ukraine, is extremely important. In this respect, the generalized conclusions of scientists (that adults who have positive social adaptation, for example, are optimistic, look into the future with hope and confidence, are satisfied with their own professional activities, have a higher degree of correlation of personal qualities based on cognitive questions) are of great interest in various fields of knowledge and skills.

In January 2018, the Cabinet of Ministers of Ukraine with its order approved the State Policy Strategy on Healthy and Active Longevity of the Population for the period until 2022 (Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine №10-p, 2018). The document presupposes comprehensive measures to support senior citizens, ensure their active participation in social development, improve the quality of their life and protect their rights. Currently, universities of the third age as innovative projects aimed at the practical implementation of the principle of lifelong learning are operating in many cities of Ukraine. In addition to the universities of the third age, there are educational institutions of gerontology in Ukraine: public schools, discussion clubs, project groups, centers of gerontology, consulting institutions, creative workshops, technical, sports, health, rehabilitation, computer courses, lectures, retraining centers for elderly employees etc. Educational programs for people of the third age are carried out by higher and secondary educational institutions, city and rural schools, libraries, cultural and educational institutions and organizations and other institutions in different regions of Ukraine.

4. Strengthening of global migration processes

As a rule, the scale and directions of labour migration indicate the stability or, on the contrary, the instability of the social development of the country, the standard of living of the population and the development of the economy.

According to UN Global Migration statistics, in 2013 the number of international migrants in the world was 232 million people (3,2% of the world population), while in 2009 there were 175 million people (UN press release, 2013). At the same time, according to the experts of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe (PACE), by 2050 the number of native Europeans will decrease by 68 million, so Europe will need to accept up to 100 million migrants, since without them the number of Europeans will decrease by 4,4 million every 5 years.

The International Organization for Migration remarks that among the South-eastern European countries under study, Ukrainians make up the largest segment of migrant workers with higher education (study 2016). And this is what they see as the main threat to Ukraine, which is rapidly losing educated and experienced specialists (engineers, doctors, specialists in the IT sector, agronomists and teachers). For example, according to the results of a study by the Kyiv International Institute of Sociology in 2018, every third Ukrainian considered the possibility of leaving the country. Among those who were ready to leave, 55% were young people aged 18 to 29, 40% – people with higher education; 27,6% – with a secondary special education; 23,2% – with secondary education and only 17,8% – with incomplete secondary education (Kornivska, 2018). Recently, the military aggression of the Russian Federation against Ukraine has become a powerful negative factor that has significantly intensified the departure of Ukrainian citizens abroad.

The full-scale Russian-Ukrainian war, which began on February 24, 2022 with the treacherous attack of the Russian Federation on Ukraine, led to a phenomenon unprecedented since the Second World War – the mass migration of the population of Ukraine and the appearance of a previously unknown phenomenon in the Ukrainian society of many million forced migrants, internally displaced persons, refugees, asylum seekers and emigrants (The most difficult migration crises in the world, 2021). Only 79,2% of refugees from Ukraine intend to return to their Motherland after the end of the war, and 10,9% do not plan to return (Rendiuk, 2022).

Not all the citizens who left their homes have the opportunity to work in their specialty. In addition to social and moral support, all migrants-settlers, both external and internal, should urgently be given the opportunity to master new competencies, new professions, that is, to urgently train a large number of adults.

In this context, it is possible to give an example of the calculations of economists, according to which the system of adult education, based on the concept of lifelong education, can have a positive impact on the world economy by increasing the quality of the labor potential and will enable giving a “second

chance” to those who have long ago acquired a professional education or was forced to change it under certain circumstances.

Adult education in the age of post-industrial society, which is currently actively developing, is inscribed through social technologies, and they are directly related to a special type of behavior, which, according to M. Weber, is called “purposeful behavior”. A person becomes civilized in the new European sense, when purposeful rationality prevails in his/her behavior, and most importantly, a non-utilitarian view of education is cultivated. In this sense, education itself acquires the cosmic meaning of an innovative technology, which allows to free the humanity from the power of blind natural and social necessity and to move from prehistory to true history.

For our society, which is in a transitional state of crisis, the system of civic and socio-political education of adults is highly important. In the organization of such a system, it will be appropriate to use the experience of some European countries. Nowadays, when there is a threat of losing the level of civilization achieved by the country, just maintaining stability is no longer enough. The orientation of adult education on cultural and moral progress, spiritual improvement of the individual, the development of a culture of social and moral self-knowledge is required. However, the crisis state of educational policy leads to the deformation of the content of adult education, a decrease in the level of its accessibility.

The most significant problems in adult education that require immediate solution are as follows:

Firstly, recognition of adult education as an integral component of the national education system and the development of an appropriate set of normative and legal regulation measures. The list of priority tasks of the Ministry of Education and Science of Ukraine should include the creation of local, regional and national frameworks and structures necessary for the development, coordination, quality management and financing of adult education.

Secondly, the issue of developing needs criteria, planning, control, reporting, as well as studying the international experience of adult education is important. This requires the creation of a system for the selection of statistical information on adult education at the national, regional and local levels. An important issue is the creation of state centers for training, professional development and retraining of andragogues (pedagogical staff for the adult education system), who will contribute to increasing the level of competence of specialists working with the adult population. Urgent needs should also include the creation of andragogy faculties and departments in all institutions of higher pedagogical education and in institutions of retraining and professional development of educators.

Thirdly, the development of approaches to the recognition and certification of non-formal and informal education of adults, the key component of which should be the system of accreditation and assessment of the individual's previous experience and knowledge. Besides, there is an urgent need to create and develop a scientific system within which it is possible to formulate the main laws, principles and features of adult education, which will contribute to increasing the effectiveness of their practical education. The main tasks of adult education are expanding the choice of educational services; the development of interstate information exchange; the improvement of professional competence; the development of a mechanism for recognizing qualifications acquired outside the formal education.

So, the strategic idea of creating a system of adult education and its development acquires a collective value, a component of which is the value of the development of the individual, the society and the culture. This collective value must gradually become the leading principle of the state policy, which will determine the methodological regulator of the development of both the individual and the state in general, a new quality of development will become possible, and a fundamentally new historical era of the development of the national society will be opened.

5. Conclusions

The urgency of the development of the adult education system in Ukraine is determined by the need for anticipatory development of the level of education in relation to social, industrial, and economic spheres.

Solving these tasks requires the creation of a new model of adult education. Thus, the modern model is based on the recognition of an adult as a subject definitely capable of getting education, but real life shows that adults have discrete educational periods that arise as a result of the impact of economic, social and political crises. The new model should foresee the meaning of adults in the education system not only as an a priori universal subject with unlimited abilities, but also consider the crises of the mental and sociocultural development of a person who feels and is aware of certain setbacks that hinder his/her education and development. Therefore, due to the real social and cultural situation, an adult, on the contrary to a child, is in unfavorable conditions (professional employment, social responsibility, overload, low level of remuneration for work, constant stress), which create the necessity to preserve physical, mental and social health of an adult.

The new model of adult education should also foresee adequate and variable conditions for the participation in the lifelong learning processes, the acquisition of new general and professional knowledge, values and competencies, which will contribute to the universalization of an adult in modern social and cultural conditions, as well as the formation of worldview aspirations, the activation of his/her participation in the development institutions of the society.

Thus, in the conditions of structural reconstruction of the economy and Ukraine's active transition to market conditions, the formation of the ability and readiness of the population of our country to adapt to new and unexpected situations is becoming more and more relevant. The realm of adult education should consider the peculiarities of the Ukrainian mentality, formed during the long-term development of national history, culture and modern world experience. The revival of multi-variant social and cultural traditions, enriched by the domestic experience, as well as the experience of the world development, will lead to the formation of a polyphonic society, in the richness and diversity of social structures of which global trends are realized. Therefore, without considering the role of adult education, which it plays in modern Ukrainian society, it is impossible to develop plans for the reconstruction and post-war recovery of our country, to develop a strategy for the development of our state.

ABSTRACT: The leading idea put forward by the authors of the article is that the role of adult education in the post-industrial society is strengthened by a set of preconditions and is directly related to a certain type of behavior – “purposeful behavior”. A person becomes civilized in the modern European sense when his/her behavior is dominated by the purposeful rationality, which internalizes a non-utilitarian view of education. The new roles and functions which adult education plays in the modern society have been substantiated. Updated priorities, goals, tasks and ways of solving a set of problems have been determined, considering the world heritage, the national experience and the needs of the Ukrainian society. It has been proved that during total social changes, in particular the ones caused by the military aggression, it is adult education that can help people in the new geopolitical, socio-economic conditions, create a new legal base capable of protecting statehood and culture. The synthesis of priorities, goals, and tasks that rely on adult education in modern conditions allowed us to distinguish four approaches: social, political, cultural, political and economically active. The role of adult education in the modern Ukrainian society has been substantiated, in particular in the strategic plans for the reconstruction and post-war re-establishment of our country.

KEYWORDS: adult education; social adaptation; social experience; professional and personal development.

АНОТАЦІЯ: Провідна ідея, яку висувують автори статті, полягає в тому, що роль освіти дорослих у постіндустріальному суспільстві посилюється сукупністю передумов та безпосередньо пов'язана з певним типом поведінки – «цілеспрямованою поведінкою». Людина стає цивілізованою в сучасному європейському розумінні, коли в її поведінці домінує цілеспрямована раціональність, що інтеріоризує не утилітарний погляд на освіту.

Обґрунтовано нові ролі і функції, які відіграє освіта дорослих у сучасному суспільстві. Визначено оновлені пріоритети, цілі, завдання та шляхи вирішення сукупності проблем з урахуванням світового надбання та національного досвіду та потреб українського суспільства. Доведено, що під час тотальних соціальних змін, зокрема викликаних військовою агресією, саме освіта дорослих здатна допомогти людині у нових геополітичних, соціально-економічних умовах, створити нову правову базу, здатну захистити державність і культуру. Синтез пріоритетів, цілей, завдань, що покладаються на освіту дорослих у сучасних умовах, уможливив виокремлення чотирьох підходів: соціального, політичного, культурного, політичного та економічно-діяльнісного. Обґрунтовано роль освіти дорослих у сучасному українському суспільстві, зокрема у стратегічних планах перебудови і повоєнного відновлення нашого країни.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: освіта дорослих; соціальна адаптація; соціальний досвід; професійний та особистісний розвиток.

Bibliography

- CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action: harnessing the transformational power of adult learning and education. (2022). URL: <https://www.uil.unesco.org/en/marrakech-framework-action> [in English]
- DG ECFIN, & AWG. (2012). *The 2012 Ageing Report: Economic and budgetary projections for the EU27 Member States (2010–2060)*. European Union. [in English]
- Korinovska, N. (2018). Tretyna ukraiintsiv maiut namir emigruvaty [A third of Ukrainians intend to emigrate] URL: <https://hromadske.ua/posts/ukrainu-maiut-namir-pokynuty-55-molodykh-liudei-doslidzhennia-kmis> [in Ukrainian]
- Kremen, V. G. (2011). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini* [National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine]. Kyiv. Ped. dumka. [in Ukrainian]
- Lukianova, L. (2020). *Osvita doroslykh: stratehii rozvytku ta suchasni praktyky u vitchysnianomu i zarubizhnomu osvithnomu prostori* [Adult education: strategies and modern practices in the domestic and foreign educational space]: monografiia. Kyiv: TOV Iurka Liubchenka. [in Ukrainian]

- Lukianova, L. (2021). *Kontseptsiiia diialnosti Universytetiv tretioho viku* [The concept of activities of Universities of the third age]. Kyiv: Vyd-vo TOV Iurka Liubchenka. [in Ukrainian]
- Merriam, S. (1997). *The profession and practice of adult education* / S. Merriam, R. Brocket. San Francisco : Jossey-Bass Publishers [in English]
- Ministerstvo ekonomichnoho rozvytku i torhivli Ukrainy [The Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine] (2017). *Natsionalna dopovid «Tsili staloho rozvytku: Ukraina»* [National Report “Sustainable Development Goals: Ukraine”] [in Ukrainian]
- Naivazhchi mihratsiini kryzy u sviti za ostanni roky [The most difficult migration crises in the world]. (2021, 11 lystopada). URL: <https://www.slovoidilo.ua/2021/11/11/infografika/svit/najvazhchi-mihraczijni-kryzy-sviti-ostanni-roky>. [in Ukrainian]
- Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period until 2021]. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html> [in Ukrainian]
- Povnotsiine i dostoine zhyttia liudei pokhlyoho viku [Full and dignified life of the elderly]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/povnocinne-i-dostojne-zhittya-lyudej-pohilogo-viku-odin-z-prioritetiv-minsocpolitiki-na-najblizhchi-roki-yuliya-sokolovska> [in Ukrainian]
- Press-reliz OON [UN Press-release]. URL: <http://www.un.org/ru/ga/68/meetings/migration/pdf/internationalmigra>
- Rendiuk T. (2022). «Kulturno-antropolohichni aspekty rosiiskoi viiskovoi ahresii proty Ukrainy» [”Cultural and anthropological aspects of the consequences of russian military aggression against Ukraine”]. URL: <https://www.nas.gov.ua/EN/Messages/Pages/View.aspx?MessageID=9149> [in Ukrainian]
- Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy №10-p: Pro skhvalennia Stratehii derzhavnii polityky z pytan zdorovoho ta aktyvnoho dovolittia naseleння na period do 2022 roku [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine №10-p: On the approval of the State Policy Strategy on healthy and active longevity of the population for the period until 2022] (2018). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-derzhavnoi-politiki-z-pitan-zdorovogota-aktivnogo-dovgolittya-naseleण्या-na-period-do-2022-roku> [in Ukrainian]
- Szarota, Z. (2019). *Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości*, <http://pedagogikaspoeczna.com/wp-content/uploads/2019/09/PS22019-117-132.pdf> [in Polish]

The Lisbon Strategy 2000–2010. *An analysis and evaluation of the methods used and results achieved* <http://www.europarl.europa.eu/document/activiti> [in English]

UNESCO. (2019). *4th Global report on adult learning and education – Leave no one behind: Participation, equity and inclusion*. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report> [in English]

Anatolij Wychruszcz

ORCID ID: 0000-0002-4177-4614

DYNAMIKA ORIENTACJI WARTOŚCIOWYCH STUDENTÓW W WARUNKACH WOJNY

DYNAMICS OF STUDENTS' VALUE
ORIENTATIONS IN THE WARTIME

ДИНАМІКА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Problem wartości ma dawne tradycje historyczne. Takie przykłady znajdujemy w ustnej twórczości ludowej, pracach wybitnych filozofów, pedagogów, psychologów. Nie jest, zatem przypadkowe powstanie specjalnego pojęcia «aksjologia» jako nauki o wartościach, a także deontologii jako doktryny o właściwym zachowaniu, zwłaszcza pracowników medycznych.

W pracach poświęconych oddzielnym pytaniom aksjologii (Yu. Bauman, L. Dovha, H. Yemelienko, A. Yermolenko, H. Kovadlo, I. Kononov, V. Kremen, O. Kruchek, O. Lazarenko, V. Liubyvyi, O. Mykhailyk, O. Nadolnyi, V. Nechyporenko, N. Nychkalo, E. Nosenko, V. Pazenok, M. Podlisnyi, E. Podolska, M. Popov, M. Popovych, R. Samchuk, E. Semeniuk, O. Sobol, L. Sokuryanska, K. Raida, A. Ruchka, V. Fedorchenko, V. Finko, N. Fomenko, N. Frolova, S. Shewchenko, W. Shubin, S. Shcherba) dość szeroko podano teoretyczne podstawy rozwoju wartości w procesie rozwoju osobistego.

Na specjalną uwagę zasługują wyniki porównań podłużnych prowadzonych przez socjologów z Charkowskiego Uniwersytetu Narodowego imienia

V. N. Karazina w latach 2000–2017. L. Sokuriańska i O. Svid badali hierarchię preferencji, dynamikę orientacji wartościowych studentów ukraińskich okresu niepodległości. W centrum uwagi okazały się szeregi następujących wartości wśród studentów ukraińskich: ciekawa, twórcza praca; dobrobyt materialny; dobre relacje z otaczającymi ludźmi; możliwość przynieść korzyść dla ludzi; udział w życiu publicznym, w rozwiązaniu problemów społecznych; inteligencja, wiedza; osobisty spokój, brak kłopotów; dobrobyt rodzinny; zdrowie; miłość; przyjaźń; całkowity odpoczynek, ciekawe rozrywki; wysokie stanowisko służbowe i publiczne; zaangażowanie w literaturę i sztukę; bezpieczeństwo ekologiczne; dobre relacje z rodzicami, starszym pokoleniem; wolność osobista, niezależność myśli i działań; możliwość rozwoju, realizacja ich własnych zdolności, talentów; niezależność finansowa; komfort bytowy.

Wyniki dość ciekawe i dyskusyjne. Odpowiedzi respondentów pozwoliły autorom na ustalenie, iż «pierwsze dwie pozycje w ciągu 15 lat obserwacji niezmiennie zajmowały takie wartości jak zdrowie i dobrobyt rodzinny». Pomimo tego, że w 2015 roku znaczenie dobrobytu rodzinnego (ze względu na pozycję tej wartości) wzrosła, jego wartość średnia praktycznie się nie różni. Wyjaśniając pierwszeństwo rodziny i zdrowia w skali wartości ukraińskich studentów, autorzy odwoływali się do tego, że właśnie te aksjofenomeny są podstawą dobrobytu życia ludzkiego. Wreszcie bez zdrowia osoba nie będzie mogła zrealizować swoich potrzeb, zainteresowań, wartości i celi. Mówiąc o rodzinie, rozważania zostały zbudowane w następujący sposób: «przez wiele ostatnich dziesięcioleci w dyskursach środowiska akademickiego chodzi o kryzys rodzinny, o to, że ta instytucja społeczna została wyczerpana, niemniej jednak znaczenie rodziny, relacji rodzinnych według danych licznych badań socjologicznych (światowych, europejskich, krajowych itp.) dla wszystkich grup demograficznych pozostaje niezwykle wysokie... pierwsze, co zwraca na siebie uwagę podczas analizy dyskursu wartości studentów ukraińskich, badanych w 2017 roku, jest to pierwsze miejsce takiej wartości, jak «dobrobyt materialny». Na najniższych pozycjach, jak wykazują dostępne dane za wszystkie lata obserwacji okazały się wartości, takie jak «zaangażowanie w literaturę i sztukę», «uczestnictwo w życiu publicznym, w rozwiązaniu problemów społecznych», «wysokie stanowisko służbowe i publiczne», «możliwość przynieść korzyść dla ludzi» i «bezpieczeństwo ekologiczne» (Svid, Sokuriańska, 2017).

Zwróćmy uwagę na znaczenie wieloaspektowych badań z różnych branż wiedzy (Borysova Yu. «Tradycjonalistyczne i modernistyczne wartości w strukturze młodzieżowej świadomości wartościowej: analiza socjologiczna» (2001); Andriichuk O., Sokuriańska L. «Determinacja wartościowa stanowienia studentów

jako podmiotu społecznego w warunkach transformacji socjokulturowej» (2007); Prymachok L. «Wychowanie u studentów szkół medycznych pocieszeniu jako wartości duchowej» (2011); Kholodniuk S. «Historyczno-teoretyczne zasady odbicia wartości społeczno-prawnych człowieka we współczesnym rozumieniu prawa» (2018); Horbenko O. «Wychowanie orientacji wartościowych młodzieży studenckiej za pomocą wschodnich sztuk walki» (2018); Blikhar M. «Duchowe wartości młodzieży studenckiej we współczesnym społeczeństwie ukraińskim»; Havelia O. «Wartości ukraińskiej młodzieży chrześcijańskiej początku XXI wieku: analiza religioznawcza» (2020); Ocheretiani A. «Kształtowanie niezbędnych wartości życiowych studentów uczelni wyższych USA i Ukrainy» (2020); Przetoka L. «Warunki pedagogiczne kształtowania doświadczenia wartościowo-znaczeniowego przyszłych specjalistów języków obcych w toku szkolenia zawodowego» (2021); Kin O. «System kształtowania samoświadomości narodowej młodzieży studenckiej w procesie działalności publicznej» (2021); Holos H. «Wychowanie postaw wartościowych uczniów w Japonii (druga połowa XX – początek XXI w.)» (2021).

Za aktualnością problemu przemawia doświadczenie polskich kolegów. Na przykład popularne wydawnictwo «Naukowa. Pl» oferuje 273 książek na temat wartości. Zauważmy, że autorzy zwracają uwagę na wartości od wieku dziecięcego do emerytalnego. Zaskakuje aktualność tematów oraz ich imponująca różnorodność: wartości w psychoterapii, problem wartości w wierszach dla dzieci, wartości w języku i literaturze, wartości w dokumentach partyjnych, wartości rodzinne, regionalne cechy orientacji wartościowych uczniów, wartość, wartości kapłańskie, wartości estetyczne w metrologii, wartości i zmiany przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie, wartości a sukces zawodowy prawników, wartości polityczne, wartości w komunikacji różnych grup społecznych, poczucie własnej wartości, chińskie wartości, etyka wartości, wartość wartości, człowiek s technologii: jak tworzą nowe wartości. Ta daleko nie ukończona lista może być dobrym przykładem dla europejskich autorów i wydawców.

Aktualność problemu potwierdzają liczne konferencje naukowe. Na przykład w maju 2021 r. w Tarnopolu odbyła się Trzecia Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Praktyczna «Orientacje wartościowe w nowoczesnym świecie: analiza teoretyczna i doświadczenie praktyczne». Zwróćmy uwagę na tematykę przemówień: główne wartości akademickie, aksjologiczne wektory rozwoju edukacji wyższej, status aksjologiczny sieci społecznościowych, wolność jako wartość, ontologiczne podstawy wartości duchowych, wartości ekonomiczne, komunikacja jako wartość w społeczeństwie informacyjnym, wartości przedsiębiorczości, system wartości religijnych, wartości rodzinne, wartościowe punkty orientacyjne młodzieży

studenckiej, wartość wiedzy filozoficznej, podstawy wartościowo-znaczeniowe nowoczesnego procesu edukacyjnego, etyka dobroczynności, aksjologia nauki, aksjologiczna charakterystyka transformacji cyfrowe edukacji (Cenne orientacje w nowoczesnym świecie: analiza teoretyczna i doświadczenie praktyczne, 2021).

Za pomocą analizy treści należy wyróżniać bardzo obiecujące kierunki badań na tle trendów europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Tym bardziej, iż problem rozwoju osobistego i systemu wartości już osiągnęły poziomu europejskiego. Jako przykład rozważyć należy «Kartę praw podstawowych Unii Europejskiej», która nabyła siły prawnej z wejściem w życie Traktatu Lizbońskiego dnia 1 grudnia 2009 r. W dokumencie podkreślono realia życia ekonomicznego, społecznego i politycznego społeczeństwa wielokulturowego 28 państw, z populacją około 500 milionów. Pierwsze sześć rozdziałów dedykowane fundamentalnym wartościom: godność, wolność, równość, solidarność, prawa obywatelskie i sprawiedliwość. W preambule wyróżniono główne priorytety: „Uświadamiając własne wartości duchowe i moralne, Unia opiera się na niepodzielności i wspólności wartości – ludzka godność, wolność, równość i solidarność; on opiera się na zasadach demokracji i rządów prawa. Stawia człowieka w centrum swojej działalności, wprowadzając obywatelstwo Unii i tworząc przestrzeń wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości. Unia sprzyja zachowaniu i rozwojowi tych ogólnych wartości a jednocześnie szanując różnorodność kultur i tradycji narodów zarówno europejskich, jak i specyfikę narodową państw członkowskich, organizację ich władz publicznych na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym. Ochrona, szacunek, nietykalność godności ludzkiej, prawo do życia, prawo do wolności i bezpieczeństwa, poszanowanie życia prywatnego i rodzinnego, ochrona osobistych danych, wolność myśli, sumienia i wyznania, wolność poglądów i wolność informacji, wolność sztuki i nauki, wolność akademicka, prawa dziecka, prawa osób starszych, integracja osób niepełnosprawnych, domniemanie niewinności, te i inne ważne aspekty określają zasady życia i działalności» (Karta praw podstawowych Unii Europejskiej, 2021). Zwróćmy uwagę, że tylko układy totalitarne z powodzeniem korzystają z niewystarczającej ochrony europejskich wartości do prowadzenia hybrydowej i innych form wojny.

Jednocześnie pozostaje dużo nierozwiązanych pytań, zdeterminowanych dynamizmem politycznym, społeczno-gospodarczymi procesami, wpływającymi na wydajność prac wychowawczych. Ten problem staje się szczególnie aktualny w warunkach wojny, która wpływa i wpłynie na system wartości zglobalizowanego świata.

Celem naszego badania jest analiza teoretyczna aspektów zbadanego problemu, rozpatrzenie możliwości praktycznego wykorzystania przez nauczycieli

akademickich, z pomocą twórczych zadań zbadać wartościowe punkty orientacyjne współczesnych studentów w warunkach wojny.

Przed wszystkim zauważmy, że problem wartości zaczyna dominować w różnego rodzaju czynnościach życiowych. Na przykład autorzy ciekawego badania o nie mniej ciekawej nazwie «Fundamentalne wartości cnót akademickich» podkreślają znaczenie sześciu wartości: uczciwość, zaufanie, sprawiedliwość, szacunek, odpowiedzialność, odwaga, a także uzasadniają ważne dla ukraińskich uniwersytetów wnioski: «Akademickie wspólnoty rozwijają się, gdy ich członkowie «żyją» według podstaw wartości. Do tego należy stale przypominać o tych wartościach i prowadzić rozmowy wokół nich, bo w taki sposób można pokazać studentom, wykładowcom i administracji skuteczność i efektywność takich dialogów podczas szerzenia informacji o cnotach akademickich i doskonalenie różnorodnych aspektów życia w kampusie uczelni i poza nią. Cnota umacnia się w środowisku akademickich społeczności kiedy moralne i społeczne normy tej wspólnoty odpowiadają wartościom fundamentalnym, a także są wspierane poprzez zasady i praktyki instytucjonalne. Kiedy społeczne instytucje edukacyjne są «prześląknięte» uczciwością, pomagają one w tworzeniu silniejszej kultury publicznej społeczeństwa jako całości» (Fundamentalne wartości akademickich cnót, 1999).

Właśnie dlatego obiecujące wydają się badania poświęcone poszczególnym aspektom problemu, aby przez jakiś czas zespoły autorskie mogły podejść do uogólnienia teoretycznego na wyższym poziomie. Postawiliśmy na badaniu wartości studentów uniwersytetów medycznych, ponieważ właśnie medycyna potrzebuje nowego osobiście zorientowanego podejścia. Rozbieżność jest oczywista pomiędzy wymaganiami regulacyjnymi i rzeczywistością. Poza tym młodzież ukraińska jest w sytuacji burzliwych zmian, zdeterminowanych przez wyzwania militarne, społeczne, ekonomiczne, globalistyczne.

Właściwie wojna, która trwa na Ukrainie w związku z wojskową agresją sąsiedniego państwa, zaktualizowała i zaostriżyła szereg problemów pedagogicznych, m.in. wychowanie obywatelskie współczesnej młodzieży. Przecież w warunkach wojennych i powojennych Ukraina potrzebuje i będzie potrzebować olbrzymich starań aby zwyciężyć duchowo, umysłowo, informacyjnie, jak również stwierdzać swoje cywilizacyjne zwycięstwo dzięki wysokiemu poziomowi moralności, edukacji, narodowej świadomości obywateli ukraińskich, zwłaszcza młodszego pokolenia.

Dlatego wychowania obywatelskiego nie można odłożyć na później, zwłaszcza gdy kraj walczy o swoje prawo na międzynarodowej arenie geopolitycznej, ważne jest opracowanie naukowych zasad wpływu wychowawczego na młodzież

biorąc pod uwagę cechy dynamiki systemu wartościowego ukraińskiego społeczeństwa w warunkach wojny.

Dlatego w niniejszym artykule przedstawiamy wyniki badania priorytetów wartości przyszłych lekarzy jako obywateli przeznaczonych do życia, studiowania i kreowania w okresie stanu wojennego na Ukrainie.

W ostatnich latach prowadzimy systematyczne badanie poświęcone problemom rozwoju osobistego studentów. Jako przykład rozważmy kilka kreatywnych esejów (ich łączna liczba przekracza 100), napisanych przez studentów Narodowego Uniwersytetu Medycznego w Tarnopolu im. I. J. Gorbaczewskiego. Zachowany jest styl autorski.

Autorzy prac twórczych wyjaśniają m.in. znaczenie rodzinnej przytulności i komunikacji, które zostały zakłócone podczas wojny:

«Moim zdaniem w dzisiejszych czasach trzeba doceniać każdą chwilę razem z bliskimi i przyjaciółmi. Nie ma potrzeby kłócić się w trudnym czasie, który nastąpił dla naszych ludzi. Dopiero gdy przegrywasz, musisz zrozumieć, że codzienne sprawy, rutyna są dla nas bardzo ważne. Poranna kawa z rodziną, uśmiechnięta babcia i młodsza siostra, spokojne noce i spokojne niebo. Kiedy zrozumiesz powagę wojny i strat ludzkich, nauczysz się doceniać to, co uważałeś za zwyczajne»;

«Moim zdaniem wojna skłoniła do przemyślenia swoich wartości i ogólnie – życia. Teraz dla większości Ukraińców główną wartością i skarbem jest życie, rodzina i bliscy, a my również zaczęliśmy doceniać nasze mieszkanie, jakiegokolwiek by ono nie było, nasz dom! Wzrósł bezgraniczny szacunek dla Sił Zbrojnych Ukrainy i Prezydenta Ukrainy, nawet poza granicami naszego państwa. A jak cenne stało się spokojne niebo, czego wcześniej nawet nie zauważaliśmy! Staliśmy się jeszcze większym narodem, jeszcze silniejszym, jeszcze bardziej zjednoczonym jak nigdy dotąd. Pomagamy sobie nawzajem, ludziom na wschodzie i w centrum Ukrainy. Cały świat jest z nas dumny. Bo jesteśmy Ukraińcami i to jest najważniejsza wartość».

Niemal wszyscy autorzy esejów twórczych wskazywali jedność narodową jako najważniejszą wartość i warunek zwycięstwa w wojnie z wrogiem. Studenci uzasadniają swoje stanowisko w szczególności następująco: «Jedną z najważniejszych wartości społeczeństwa ukraińskiego w czasie wojny jest jedność narodu. Tylko jeśli będziemy współpracować, będziemy w stanie odnieść zwycięstwo i pokonać każdego, nawet najsilniejszego wroga. Jedność jest naszą prawdziwą siłą. Wojna pokazała, jak możemy być zjednoczeni i niepodzielni. To coś, czego nie można złamać».

Studenci twierdzą, że heroiczna historia Ukrainy, duchowe dziedzictwo etnogenetyczne to te podstawowe wartości, które stały się dziś szczególnie aktualne

i motywują, wyposażają i utrzymują Ukraińców w wojnie. Dalej cytat z eseju studenckiego:

«Jakie jest nasze supermocarstwo? To, że jesteśmy Ukraińcami! Odwieczny wróg ukradł nam pokój, ale nie naszą wolność, nie nasze marzenie. Miliony Ukraińców aspirują do życia w wolnym, demokratycznym, udanym, wysoko rozwiniętym kraju. Wolność i godność to dziś najważniejsze wartości dla Ukraińców. Bez przesady mamy święty obowiązek obrony niepodległości naszego państwa, w którym każdy człowiek, jego życie i godność są wartościami. W czasie wojny ja i każdy Ukrainiec przemyśleliśmy na nowo nasze przekonania, poglądy i wartości. Zrozumieliśmy, jaki jest prawdziwy sens życia, aby być wdzięcznym i czynić dobre uczynki. Jesteśmy przekonani, że najważniejsze jest życie i zdrowie naszych bliskich. W końcu nie ma nic cenniejszego od nich. Teraz częściej powiem moim drogim ludziom: „Kocham”. Wojna uczy, że nie należy odkładać życia na później, ale żyć każdą chwilą. W Dniu Zwycięstwa Ukrainy będziemy najszczęśliwszymi ludźmi na świecie! A teraz jesteśmy silni, ponieważ mamy Bohaterów, którzy poświęcają swoje życie – najcenniejszą rzecz, jaką mają – dla naszego spokojnego nieba. A ta świadoma postawa obywatelska jest dowodem największej miłości, do jakiej człowiek jest zdolny, aby chronić swoją Ojczyznę, swoich rodziców, żony, dzieci, swój lud! Nie będziemy w stanie sprowadzić z powrotem naszych poległych żołnierzy i cywilów, dzieci... Ale na pewno zapamiętamy ich w naszych sercach i wszystkie wydarzenia, które nas zmieniły, które potwierdziły, że Ukraińcy są najsilniejszym, najszlachetniejszym, najlepszym narodem! Narodem, dla którego wolność i sprawiedliwość, człowieczeństwo i miłosierdzie to nie tylko słowa, ale wartości, dla których żyje każdy świadomy Ukrainiec. Wartości, które naprawdę jednoczyły naród ukraiński. Wierzę, że Bóg jest z Ukrainą, która zawsze wzywa ludzi do godności, życzliwości i miłosierdzia. Dlatego na pewno wygramy».

Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że wartości studentów zostały na nowo przemyślane w związku z wybuchem wojny. Tak, w swoich pismach definiują życie ludzkie jako główną wartość, ale jeśli chodzi o moralny i obywatelski obowiązek ochrony wolności ojczyzny, to wolność jest cenniejsza niż życie; Ukraińscy żołnierze, medycy wojskowi, kapelani i wolontariusze bohatersko oddają za nią życie.

Jednocześnie autorzy esejów (jako przedstawiciele ludności cywilnej) piszą o przekształceniu wartości w warunkach wojny – z priorytetu wartości materialnych na fundamentalne wartości egzystencjalne.

Oto kilka cytatów: «Wcześniej myśleliśmy o tym, w co się ubrać do uczelni, jaki kolor sukienki wybrać w sklepie, gdzie jechać na wakacje, ale teraz doceniamy sam fakt, że wystarczy ŻYĆ. Życie jest największą wartością, nie luksus»;

«Przed wojną nasze społeczeństwo troszczyło się tylko o bogactwo materialne: zbudować lepszy dom, kupić samochód, zazdrościć sobie nawzajem, wszystko nie wystarczało, a teraz te rzeczy są bezwartościowe. Teraz najcenniejszą rzeczą stało się życie, uświadomienie sobie, że twoja rodzina i przyjaciele żyją i są zdrowi. Spokojne niebo, bezpieczeństwo w domu, miłość do ludzi stały się cenne»;

«...w przeszłości, w naszym kraju, podobnie jak w większości populacji, głównymi wartościami były: życie, edukacja, zdrowie, komfort, harmonia, kreatywność. Wraz z nadejściem wroga na naszą ziemię najważniejszymi wartościami stały się: sprawiedliwość, wolność, państwo, siła, sukces, niezłomność, życzliwość, dzieci, cisza».

Przyszli lekarze uznają miłosierdzie, wrażliwość, współczucie, poświęcenie, chęć pomocy potrzebującym jako wartości, które zostały urzeczywistnione w czasie wojny: «Dzisiaj społeczeństwo stało się miłsze, sympatyzujące z żalem innych ludzi. Chociaż można to również nazwać powszechnym żalem, jakim jest wojna. Dla mnie generalnie prawem jest traktowanie każdej osoby ze współczującym sercem. Jako przyszły lekarz czuję to, szczególnie teraz, gdy nasi dzielni żołnierze tracą kończyny, a ich dzieci, żony i rodzice są sierotami. Cieszę się, że będę mógł pomagać ludziom, że będę kompetentny w ratowaniu życia i zdrowia naszego odważnego, dumnego, mądrego, silnego narodu ukraińskiego».

Jak widać, wartości obywatelskie artykułowane są w twórczości studentów, które a priori zapewniają aktywną konstruktywną pozycję życiową jednostki oraz postępujący rozwój społeczeństwa i państwa. Uzyskane wyniki badań generalnie potwierdzają istniejące podstawy naukowe i teoretyczne interpretacji wartości obywatelskich jako oczekiwanego rezultatu procesu edukacyjnego. Jednak niektóre aspekty ich struktury treści wymagają dodatkowej analizy na poziomie monografii.

Przeprowadziliśmy również badania cech charakterystycznych współczesnych studentów pierwszego roku.

Pozwólcie, że przedstawię niektóre wyniki naszych systematycznych badań. Szczególną uwagę zwrócimy na zadania twórcze. Zachowany jest styl autorski.

1. «Moim zdaniem współczesna studentka pierwszego roku to kreatywna, aktywna i zupełnie inna dziewczyna niż mogłaby być w XX wieku. Jest studentką o postępowych poglądach i zdecydowanych działaniach. Pragnienie wiedzy i aktywna pozycja życiowa odróżniają ją od innych warstw społeczeństwa. Po pierwsze, współczesna studentka wyraźnie wie, czego chce. Już od pierwszego roku myśli o swojej przyszłej pracy i układa plan na życie. Po drugie, zawsze chce spróbować życia ze wszystkich stron, jest gotowa na eksperymenty. Musi zrozumieć, że bycie studentką to tytuł, który należy

nosić z honorem i dumą, ponieważ przyszłość naszego kraju zależy od nas, studentów».

2. «Współczesna studentka pierwszego roku to świadoma osoba, która odpowiada za swoje czyny. To osoba, która wie, jak znaleźć siłę, by iść dalej pomimo wewnętrznego niepokoju i paniki. Współczesna studentka pierwszego roku nie boi się wyzwań, nie boi się trudnych zadań; nie boi się zadawać pytania. Właśnie taka studentka jest zdyscyplinowana, czasem zbyt surowa wobec siebie. Zwraca uwagę na drobiazgi. Nowoczesna studentka pierwszego roku ma wszelkie szanse na sukces w swojej dziedzinie dzięki własnym ambicjom i pracowitości».
3. «Współczesna młodzież wyraźnie rozumie zależność swojej przyszłości od swoich działań. Wybór sprawy życia w wieku 17 lat to dość trudne zadanie. Jednak studenci dokładają wiele wysiłku, aby stać się profesjonalistami w swojej dziedzinie. Dodatkowo uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych, twórczych, wolontariackich. Często pierwszy rok studiów jest uważany za najtrudniejszy etap. Nowe otoczenie, nowi ludzie – to wszystko wpływa na naszą osobowość.

Nauka zajmuje dosyć mało czasu. Kiedy napotykamy pewne przeszkody, pojawia się przed nami pytanie: „Czy będę w stanie zostać profesjonalistą w swojej dziedzinie? Czy mogę pokonać wszystkie trudności?” W związku z tym pojawia się stres, częste zmiany nastroju, wypalenie emocjonalne i depresja.

Dlatego odpoczynek to bardzo ważny moment na drodze do osiągnięcia celu. Ważne jest, aby cały wolny czas wykorzystywać z korzyścią: książki, hobby, aktywny wypoczynek. Jednak większość studentów woli sieci społecznościowe i kluby. Czasami bardziej odciąga nas to od naszych zmartwień. To jest moja wizja współczesnego studenta, oparta na własnym doświadczeniu»

Zgodnie z wynikami analizy treści esejów twórczych na temat «Współczesny student pierwszego roku», zidentyfikowaliśmy pewne wartości, których studenci „szukają” u swoich rówieśników, biorąc pod uwagę różnice płciowe.

Tak więc współczesne dziewczyny, charakteryzując chłopców, wyróżniają następujące jakości/cechy: poszukiwanie sensu życia, przyjaźni, miłości; nowoczesny wygląd zewnętrzny, zręczność; facet, któremu wszystko się udaje z łatwością; szybkość podejmowania decyzji; uprawianie różnych sportów; wysoki poziom kultury płci; dążenie do niezależności finansowej, samodyscyplina, odwaga, poczucie humoru, erudycja, życzliwość, zabawność.

Zgodnie z wynikami analizy treści esejów twórczych dziewczyn ustalono również szereg negatywnych cech studenta pierwszego roku (występujących jako antywartości): lekkomyślność, obojętność, dezorientacja, niezadowolone (które

często wynikają z nieumiejętności adaptacji studenta do nowych warunków). Wskazane cechy studenta powodują jego negatywne nastawienie do nauki w ogóle; często właśnie taki student wykazuje nietaktowność i nieetyczne zachowanie, traci dużo wolnego czasu na gry komputerowe, portale społecznościowe itp.

Kiedy nasze badania były już na etapie końcowym, postanowiliśmy uzupełnić je o wyniki analizy treści prac twórczych studentów, które zostały napisane przez ukraińskich studentów Tarnopolskiego Narodowego Uniwersytetu Medycznego 24 lutego 2022 r., dokładnie w dniu, w którym rozpoczęła się wojna na pełną skalę przeciwko naszemu państwu. Określiśmy pewne cechy komponentu wartości reprezentowanego w studenckich pracach twórczych.

Po pierwsze, kontekst wartości esejów wyraża etnogenetyczne pokrewieństwo młodych Ukraińców z ich Ojczyzną: «ziemia ojczysta», «ziemia, na której żyli moi przodkowie od niepamiętnych czasów», «ziemia, na której stawiałam pierwsze kroki i rozwijałam swoje talenty».

Po drugie, studenci zaznaczyli szereg wartości narodowych, obywatelskich, które szczególnie zostali zaktualizowani wraz z początkiem wojny i są gwarancją zwycięstwa i pokoju. Wśród nich: jedność, świadomość narodowa, wolność, prawa narodu, walka (w obronie niepodległości państwa), miłość (do ojczyzny), język ojczysty, kultura ojczysta. Ważne jest, aby studenci rozumieli istotę, sukces i zwycięstwo Ukrainy w wymiarze osobistym – poprzez autoprezentację, pracę i osiągnięcia każdego obywatela i obywatelki, w jedności nacji. Po trzecie, studenci wyodrębniają aspekt duchowy w postrzeganiu poprzez wartości współczesnych realiów militarnych. Na podstawie wyników analizy treści możemy określić odpowiednie wartości: Bóg, wiara, nadzieja, miłość, modlitwa, moralność.

Studenci pierwszego roku podkreślają, iż w warunkach wojny stan duchowości społeczeństwa ma niezwykle istotny wpływ («jedyną rzeczą, która może nas ocalić, jest wiara»). Skoncentrowane tu zostały dwa problemy. Pierwszy: relacje nacji z Bogiem, które według studentów muszą się zmienić («ludzie w większości zapomnieli o Bogu», «tylko Bóg może ocalić kraj przed taką katastrofą»).

Druga: relacje międzyludzkie Ukraińców, które też trzeba zmienić, odzwierciedlają bowiem antywartości («Ukraińcy nie bardzo się lubią», «ludzie często są obojętni, samolubni»). Właśnie, studenci twierdzą, że początek wojny zdeterminował wzrost fali antywartości: panika (a nie spokój), strach (a nie odwaga), rozpacz (a nie nadzieja), dezorientacja (a nie pewność).

Podsumowując, można twierdzić, że studenci pierwszego roku, świadomi tego problemu, mogą pełnić rolę inicjatorów i twórców zmian w kierunku szerzenia wartości duchowych w społeczeństwie przeżywającym wojnę i potrzebującym głębokiego odrodzenia moralnego i duchowego. Interesujące jest to, że podobne

badanie przeprowadzone dziesięć dni po rozpoczęciu wojny, wykazało wzrost pewności zwycięstwa i niwelowanie emocji negatywnych. Oczywiście jest, że temat dynamiki orientacji wartości w warunkach wojny wymaga osobnego opracowania.

Na zakończenie proponujemy pracę twórczą studentki: «Moim zdaniem w obecnych czasach trzeba doceniać każdą chwilę razem z krewnymi, przyjaciółmi. Nie należy kłócić się w trudnych czasach, które nastąpiły dla naszego narodu. Dopiero gdy tracisz, musisz uświadomić, że codzienne sprawy, rutyna są dla nas bardzo ważne. Poranna kawa z rodziną, uśmiech babci i siostrzyczki, spokojne noce i spokojne niebo. Kiedy zastanawiasz się nad powagą wojny, stratami ludzkimi, uczysz się doceniać to, co kiedyś uważałeś za zwykłe rzeczy.

Moją wartością i dumą jest to, że urodziłam się w Ukrainie. W kraju, który od tyłu lat i stuleci walczy o swoją wolność i niepodległość. Mam szczęście, że jestem Ukrainką, jesteśmy niezwykle silnym i wiernym narodem. Wszyscy Ukraińcy jednoczą się i pomagają nieznanym wcześniej ludziom. To jest naszą wartością.

Moja Ojczyzna to moja wartość i bogactwo.

Chwała Ukrainie!!! Chwała bohaterom!!!

Wszystko będzie Ukraina!».

Wnioski i perspektywy z badania

Wyniki analizy prac pisanych pozwalają prześledzić główne wartości młodzieży studenckiej w warunkach wojny oraz określić odpowiednie zadania edukacji obywatelskiej przyszłych specjalistów. Dlatego w obliczu realiów militarnych w Ukrainie współcześni studenci jako obywatele dostrzegli w swoich pisemnych pracach twórczych pierwszeństwo szeregu podstawowych wartości: pokoju, wiary, wolności, godności, jedności, miłosierdzia.

Wśród współczesnej młodzieży ukraińskiej można zauważyć wyraźny nurt postępowego myślenia, który kojarzy podstawowe wartości obywatelskie z wartościami uniwersalnymi, europejskimi, demokratycznymi i narodowymi. Uznanie przez studentów podstaw moralnych za priorytet w kształtowaniu pozycji obywatelskiej Ukraińców w czasie wojny może świadczyć o wysokim poziomie moralności lub przynajmniej chęci życia zgodnie z prawami odpowiedzialności moralnej jednostki i społeczeństwa.

Zarysowana w esejach studenckich dynamika zmian orientacji wartości Ukraińców w związku z wojną – a mianowicie od priorytetu wartości materialnych do wartości duchowych – powinna stać się podstawą intensyfikacji pracy edukacyjno-wychowawczej placówek oświatowych w kierunku wspierania i rozwijania aspiracji młodych ludzi.

Uzyskane wyniki naukowe ogólnie świadczą o wartościowym stosunku ukraińskiej młodzieży studenckiej do takich instytucji społecznych/politycznych/duchowych jak państwo, naród, rodzina, język, wiara, historia, kultura. Studenci potwierdzili swoje zrozumienie wagi istnienia państwa/państwowości ukraińskiej, suwerenności i integralności terytorialnej kraju ojczystego, demokratycznych moralnych podstaw narodowych rozwoju społeczeństwa ukraińskiego, które są gwarancją szczęśliwego istnienia Ukraińca/Ukraiinka na ziemi danej przez Boga.

Gotowość każdego nauczyciela do odpowiedzi na fundamentalne pytania musi być stała: dlaczego Ukraina ma walczyć i wygrywać? jak to osiągnąć? jakie są równoległe (oprócz wojskowych) fronty?... Nauczanie filozofii powinno koncentrować się także na takich problemach jak: filozofia wojny, wartość życia ludzkiego w XXI wieku, pojęcie „godności człowieka” w kontekście współczesnych realiów militarnych w Ukrainie, ukraiński heroizm jako zjawisko narodowo-historyczne itp. Ponadto wskazane jest rozwijanie doświadczenia wolontariatu i innych form działalności charytatywnej, które wykształcą przyszłym lekarzom mocną pozycję obywatelską, opartą na najwyższych fundamentalnych ludzkich i narodowych wartościach duchowych.

Akademickie kodeksy wartości, które powstają na poszczególnych uczelniach, wymagają aprobaty, uogólnienia i dalszego naukowego uzasadnienia. Dzięki temu pomysł ten może przerodzić się w „Europejską kartę wartości szkolnictwa wyższego”.

Ważne jest opracowanie systemu badań praktycznych mających na celu poznanie walorów współczesnych studentów różnych specjalności. W szczególności jest to niezwykle ważne dla uczelni medycznych. Przecież historia, jatrogenność, skuteczna komunikacja z kolegami, pacjentami i ich bliskimi, gotowość do samodoskonalenia, promocja zdrowego stylu życia opierają się na wartości.

W warunkach wojny należy wzmocnić pracę edukacyjną i wychowawczą moralnego i duchowego kierunku, aby wzmocnić zdrowie psychiczne studentów. Ponadto początek wojny w Ukrainie determinuje potrzebę dalszych badań nad sposobami unowocześniania kształcenia zawodowego przyszłych lekarzy. Wzrasta poziom zagrożenia, wzrasta znaczenie czynników psychologicznych, należy zrewidować treści, formy i metody edukacji. Aby przezwyciężyć syndrom pourazowy lekarzy i pacjentów, konieczna jest skoordynowana praca teoretyków i praktyków, systematyczne badania na jakościowo nowym poziomie.

Wskazane jest kontynuowanie poszukiwań optymalnej definicji pojęcia «wartość», jego miejsca w deontologii, bioetyce, aksjologii, rozumienia jego istoty przez wykładowców i studentów. Akademickie kodeksy wartości, opracowywane na poszczególnych uczelniach, wymagają aprobaty, uogólnienia i dalszego

naukowego uzasadnienia. W końcu ten pomysł może przerodzić się w „Europejską kartę wartości medycznego kształcenia uniwersyteckiego”. Ważne jest opracowanie systemu badań praktycznych mających na celu poznanie wartości współczesnych studentów różnych specjalności. W szczególności jest to niezwykle ważne dla uczelni medycznych. Przecież anamneza, jatrogenia, skuteczna komunikacja z kolegami, pacjentami i ich bliskimi, gotowość do samodoskonalenia, promowanie zdrowego trybu życia mają w swojej podstawie orientację na wartości. Wyniki naszych badań potwierdzają hipotezę, że studenci różnych specjalności medycznych, nawet w obrębie tej samej uczelni, różnią się poziomem motywacji, priorytetami, orientacjami wartości i kulturą mowy.

Pragniemy zwrócić uwagę na jedną ciekawą prawidłowość. Przy charakterystyce współczesnych studentów pierwszego roku zauważono, że dziewczyny zwracają dwukrotnie większą uwagę na cechy pozytywne w porównaniu do negatywnych. Zjawisko to wymaga głębszych badań. Być może w taki sposób, w formie utajonej, przejawia się samoocena, a także marzenie o systemie wartości przyszłego partnera życiowego.

Dalszych badań wymaga problematyka komunikacji w środowisku młodzieżowym jako ważna wartość w procesie socjalizacji młodzieży, adaptacji do nowych warunków życia. Wyniki naszych badań pokazały osobliwości komunikacji i samotności studentów.

Biorąc pod uwagę specyfikę przyszłej aktywności zawodowej ważne jest kształtowanie pozytywnego nastawienia do ludzi, w tym do osób o specjalnych potrzebach, w środowisku młodzieżowym. Problem ten jest tym pilniejszy, że po zwycięstwie przez dziesięciolecia będzie trwał złożony proces adaptacji żołnierzy do spokojnego życia.

Szereg opracowań monograficznych przyczyni się do połączenia teorii z potrzebami praktyki i pozwoli skutecznie przeciwstawić się agresorowi podczas wojny, w tym wojny informacyjnej. Jesteśmy świadkami nowego poziomu jedności narodów Europy w konfrontacji z siłami zła.

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest analiza aktualnych zagadnień rozwoju systemu wartości młodzieży studenckiej, podstawowe prawa, w szczególności takie zagadnienia jak wolność i bezpieczeństwo, poszanowanie życia prywatnego i rodzinnego, ochrona danych osobowych, wolność myśli, sumienia, wyrażania poglądy i wolność informacji, wolność akademicka. Celem naszych badań jest analiza teoretycznych aspektów tego problemu, zbadanie możliwości praktycznego wykorzystania przez nauczycieli akademickich orientacji wartościowych współczesnych studentów w warunkach wojny. Uznanie przez studentów podstawy moralnej za priorytet w kształtowaniu

pozycji obywatelskiej Ukraińców może wskazywać na wysoki poziom moralności przyszłych specjalistów, ich chęć życia zgodnie z prawami moralnej odpowiedzialności człowieka wobec społeczeństwa. Zarysowana w esejach studenckich dynamika zmian orientacji wartości Ukraińców w związku z wojną – a mianowicie z priorytetu wartości materialnych na duchowe – powinna stać się podstawą intensyfikacji pracy edukacyjno-wychowawczej placówek oświatowych w kierunku wspierania i rozwijania aspiracji młodych ludzi do życia i pracy w oparciu o fundamentalne wartości duchowe. Ważne jest opracowanie systemu badań praktycznych mających na celu poznanie walorów współczesnych studentów różnych specjalności. W szczególności jest to niezwykle ważne dla uczelni medycznych. Przecież błędy jatrogenne, skuteczna komunikacja z kolegami, pacjentami i ich bliskimi, gotowość do samodoskonalenia, wolontariat, promocja zdrowego stylu życia opierają się na orientacjach wartości.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwój, osobowość, wartości, wychowanie.

ABSTRACT: Current issues of development of the values of student youth, basic rights, specifically such as freedom and security, respect for private and family life, protection of personal data, freedom of thought, conscience, expression of views and freedom of information, academic freedom are studied in the article. The aim of the research is to analyse theoretical aspects of the investigated problem, to study the possible practical use of the value orientations of modern students during wartime by university teachers. Students' recognition of the moral basis as a priority in formation of the civic position of Ukrainians may be evidence of high morality of future professionals, their desire to follow the laws of moral responsibility of a person within the society. The dynamics of changes in value orientations of Ukrainians due to the warfare is outlined in the students' essays, that is from the priority of material values to spiritual ones; thus, it should be the basis for enhanced training and educational work at institutions of higher education relating to support and development of the ambitions of young people to live and work following fundamental spiritual values. So, it is important to develop practical research aimed at studying the values of modern students of various specialties. Above all, it is very important for medical universities. After all, history, iatrogeny, effective communication with colleagues, patients and their relatives, readiness for self-development, volunteering, promotion of a healthy lifestyle are based on value orientations.

KEYWORDS: development, personality, values, education.

Bibliography

- Кизенко, В. (2015). Громадянська освіта і виховання – основа громадянського суспільства. *Біологія і хімія в рідній школі*, 1, 34–37.
- Морська, Н. Л., Поперечна, Г. А., Литвин, Л. М. (Ред.) (2021). *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: збірник тез III Міжнародної науково-практичної конференції, 13–14 травня 2021 р, м. Тернопіль. ТНПУ ім. В. Гнатюка.*
- Пашков, М. (2015). Російсько-український конфлікт: фактор відчуження. *Агора, 15: Російсько-українські вілносини: від травм та конфліктів до*

- примирення та співучасті та примирення*, 21–26. URL: https://razumkov.org.ua/upload/1450444765_file.pdf
- Світове Лікарське Товариство (2009). *Підручник з лікарської етики*. Переклад з 2-го англійського видання 2009 р. URL: https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/Medical_Ethics_Manual_Ukrainian.pdf
- Свід, О., Сокурянська, Л., *Динаміка ціннісних орієнтацій українських студентів часів незалежності*. [Електронний ресурс]. URL: <http://sg-sofia.com.ua/dinamika-zinnisnih-orientazij-ukr-studentov-chasiv-nezaleznosti>
- Фундаментальні цінності академічної доброчесності*. (2019). Переклад з англійської. [Електронний ресурс]. URL: https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Fundam.czinnosti-Akad.dobroch_.pdf
- Хартія основних прав Європейського Союзу* (2021). [Електронний ресурс]. URL: <https://ccl.org.ua/posts/2021/11/hartiya-osnovnyh-prav-yevropejskogo-soyuzu/>

Eduard Pomytkin

ORCID ID: 0000-0001-8416-7067

PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF PEDAGOGICAL STAFF IN UKRAINE DURING THE PANDEMIC AND MARTIAL LAW

SAMOREALIZACJA ZAWODOWA PRACOWNIKÓW PEDAGOGICZNYCH
W UKRAINIE W WARUNKACH PANDEMII I STANU WOJENNEGO

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
В УКРАЇНІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ І ВОЄННОГО СТАНУ

1. Introduction

Among the numerous trials that befell humanity in the 21st century, the pandemic and the military confrontation that began with the Russian attack on Ukraine became the biggest. These tragic events forever entered the history of the world, and in one way or another affected the fate of most people on our planet. Their in-depth reflection and scientific analysis may seem premature. However, they are extremely necessary both for understanding the present and for predicting the future.

Scientists note that world events have become more dynamic, fast and unpredictable in recent years. How did the Covid-19 pandemic affect the professional self-realization of teachers? Were teachers ready for self-realization during quarantine restrictions? Can they adequately implement their professional potential in the conditions of the war in Ukraine? These and many other important questions were reflected in the research of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine.

The term “realization” comes from the Latin word “realis” and in the philosophical sense is defined as the performance of anything, the implementation of a certain plan, project, idea, intentions, etc. The psychological context of the concept is interpreted as a balanced and harmonious disclosure of all aspects of the personality, the development of genetic and personal capabilities.

In the Ukrainian philosophical and pedagogical heritage, self-realization was considered as a practical activity aimed at revealing the essence of a person, searching for the meaning of life, fulfilling a higher purpose, identifying and developing one’s own potentials (I.A. Zyazyun (2014), S.V. Kirychenko (2016)), T.V. Kutsenko (2016), N.G. Nychkalo (2015), L.S. Rybalko (2016).

In the ideas of humanistic psychology, self-realization is identified with the self-actualization of a person, the meaning of human’s existence (A. Maslow (1994). This meaning can be vital (biological “I”), socially oriented (social “I”) or spiritual (spiritual “I” of the personality).

The analysis of existing definitions made it possible to consider the professional self-realization of a teacher as a process of conscious disclosure and realization of personal potential in the conditions of professional activity. Self-realization can also be understood as the process and result of the teacher’s personal and professional development.

The **purpose** of the study is a comparative analysis of the psychological features of the professional self-realization of pedagogical workers in Ukraine in the conditions of a pandemic and martial law.

The generalization of theoretical data made it possible to reach a conclusion about the appropriateness of considering the structure of professional self-realization of a teacher in the interaction of value-meaningful; creative; intellectual; emotionally-sensual and resourceful components. Let’s reveal their content in more detail.

The value-meaningful component is directly related to the I-concept of the teacher’s personality, life position (A. Kokarjeva (2020) and spiritual development. For a teacher, the values and meanings of own professional activity are connected with the life goal, vocation and mission to carry Beauty, Goodness and Truth, and to become a role model for students by own example.

The creative component of a teacher’s professional self-realization determines the attitude towards the profession as the realization of one’s creative potential in the conditions of the educational process, where both the teacher and the students through communication become subjects of co-creation, which can be realized as a peak intellectual activity, the result of which is going beyond the limits of daily life, overcoming stereotypes in thinking and imagination, producing new

non-standard ideas and inventions. The high level of creative self-realization of the teacher determines the vision of the new in the usual approaches, finding non-standard methods of interaction with students, etc.

The intellectual component of the structure of a teacher's professional self-realization combines the features of the processes of perception, attention, thinking, memory, and imagination. This component reflects the informational potential of the teacher's knowledge, obtained as a result of the functioning of consciousness, thinking, understanding of one's own experience.

The emotionally-sensual component of the structure of the teacher's professional self-realization involves optimal self-regulation of the spectrum of emotional response in the educational process, maintaining emotional balance, predominance of positive emotions, managing one's own emotional trajectories and emotional states of students, obtaining satisfaction from self-realization in pedagogical activities.

The most complete professional self-realization of a teacher is achieved when daily activities cause him a sufficient number of positive emotions. These can be intellectual, spiritual and moral, aesthetic emotional experiences that significantly outweigh negative states.

The resourceful component of the structure of professional self-realization reflects the ability to be active and productive, support dialogic communication, long-term and effective interaction with all participants in the educational process. Important in this context is the ability to respond adequately to various psychotraumatic factors, to overcome them without negative consequences. Resilience, as internal stability and the need to quickly recover from stress, should also become a subject for students to follow. The state of health, activity and mood of the teacher are also important, which is especially relevant during the pandemic and military operations. In general, for the teacher, the resourceful component acts as an indicator of professional burnout and indicates readiness to carry out effective professional activities.

In order to identify the psychological features of teachers' professional self-realization, an appropriate questionnaire was developed and a pilot study was conducted. The study included teachers of the Mykolayiv School of I-III degrees of arts and crafts "Academy of Children's Creativity" and the Kyiv school-complex "Golden Key" with a total number of 68 teachers.

2. Peculiarities of professional self-realization of teachers in 2020–2021

The use of the author's toolkit for researching the peculiarities of teachers' professional self-realization made it possible to reveal the peculiarities of development of value-meaningful; creative; intellectual; emotionally-sensual and resourceful components of the structure of teachers' professional self-realization.

First of all, it was found that the peculiarities of the self-realization of the teaching staff consist in the unevenness of development of value-meaningful; creative; intellectual; emotionally-sensual and resourceful components (see Table 1).

The analysis of the received diagnostic data made it possible to establish features and analyze the reasons for changes in the levels of professional self-realization for each of the identified components. In particular, since 2020, the overall level of self-realization of teachers in professional activities during the continuation of the pandemic has decreased in all components. The most significant decrease occurred in the value-meaningful component.

Table 1. Indicators of teachers' professional self-realization for 2020 and 2021.
N=68

Levels of teachers' professional self-realization	Levels of teachers' professional self-realization, %					
	2020			2021		
	High	Average	Low	High	Average	Low
Value-meaningful	51	48	21	32	44	34
Creative	58	31	9	57	34	9
Intellectual	83	15	2	81	13	2
Emotionally-sensual	56	34	10	19	27	54
Resourceful	62	25	13	36	21	33

Interviews with teachers and heads of educational institutions revealed that the reasons lie in the inconsistency of information about quarantine deadlines, means of protection, safe behavior, etc. There have been significant changes in the structure of values due to the fact that the values of life and health during the pandemic have significantly increased in the rating of general values. Value-meaningful disorientation touched the professional sphere of teachers as well. The subject teachers could not answer the students' questions, in particular, the legal experts – about the violation of the constitutional rights of citizens in the world and in Ukraine. Biologists – about the origin of the virus and its modification, etc.

The decrease in indicators of the development of the creative component almost did not occur, but the teachers noted that now creativity is not aimed at developing lessons, but rather at adjusting to the hybrid form of education.

Also, insignificant negative trends occurred in the development of the intellectual component, which is associated with high requirements for the teacher and low requirements for the students. Teachers and heads of educational institutions noted that the transition of education to a hybrid mode took place too quickly, without the necessary training of teachers and technical equipment of educational institutions.

An increase in emotional burnout among a significant number of teachers has become common. The reason is a disturbing epidemiological situation, and a decrease in responsibility in the attitude of children and parents to education, dishonest completion of online tasks by students, hints from parents, mismatch of grades for tasks completed at home and in class, etc.

Before the beginning of the mass pandemic on the territory of Ukraine, the most negative factors affecting the level of self-realization of teachers were:

- turnover of teaching staff; the aging of the team;
- professional burnout; increased emotional stress
- low status not only in society, but also in the institution itself (students are often more socially and financially secure than teachers);
- lack of finance to arrange one's own children, concern for their education.

From the beginning of the pandemic to the war, health, value disorientation in society, accelerated informatization, for which neither teachers nor students were ready, began to cause the greatest fears of teachers. Teachers, students and parents had to quickly acquire interaction skills with the help of information and communication technologies, master new technical means.

Children get tired quickly during remote classes, because there is no real communication, emotions, and social contacts. Students do not feel a sense of belonging to the school community. In their opinion, an online lesson lasts too long, especially for younger students. Primary school children want to move, they need not virtual, but real space. As a result, schoolchildren's attention decreases, learning educational material becomes ineffective. In this mode, the teacher works from 4 to 7 lessons a day. And after the lessons, the students, each at a convenient time, send homework. After checking them, it is necessary to prepare again for the next working day. Such preparation takes a lot of time, because attracting and keeping the attention of children online is much more difficult than in real life. In addition, prolonged stay in front of the computer is a significant risk factor for the health of both teachers and students.

Added to these problems is the fact that teachers do not have sufficiently developed skills to balance work and private life. An overly emotional attitude to work and an exaggerated sense of professional responsibility combined with an excessive sense of responsibility for relatives and loved ones is intensified by a sense of fear of tomorrow and creates permanent anxiety. However, teachers were prevented from expressing their personal needs and dissatisfaction with their professional activities because of the stereotype that society might perceive it as selfishness during the quarantine period.

Frustrated states of teachers were caused by contradictory information about the pandemic and the time limits of quarantine, means of protection, safe behavior, etc. Among the most significant violations of the logic of the information received by teachers, the following are identified:

- versions of the disease that were known at the beginning of the pandemic were not clarified or refuted over time;
- in certain regions of the planet, the pandemic has been overcome, but there may be repeated waves of diseases;
- there is no reliable and effective vaccine, but vaccination is mandatory;
- medical masks should be worn, but they do not guarantee protection;
- contacts should be carefully avoided, but everyone should get sick and recover;
- the population must adhere to self-isolation, but stopping work will deprive people of their means of living;
- world transformations will definitely take place, but it is not known how this will affect the future of humanity and everyone personally.

Thus, the existing socio-psychological conditions, which include external – the Covid-19 pandemic, value disorientation in society, accelerated transition to distance learning, and internal – the spread of negative emotional states and frustration tendencies – complicated the process of teachers' self-realization.

3. Psychological features of a teacher's professional self-realization during the war

With the beginning of Russia's military attack on February 24th, 2022, significant socio-psychological transformations took place both in the field of education in general and in primary education, in particular. The study of the professional self-realization of teachers in some places became difficult, and in some places became impossible, taking into account the fact that some educational institutions are under the temporary occupation of the Russian army. In the occupied territories,

teaching in the Russian language and according to the corresponding educational programs, which contradict the worldview beliefs of Ukrainians, is announced.

Part of the schools on the territory of Ukraine did not organize distance learning due to hostilities or occupation. Millions of Ukrainian children are abroad. But wherever the teachers, parents and children are, the war affected the emotional state and life destinies of each of them.

Educators and psychologists described in open social networks the course of their own feelings that affect professional self-realization. These posts can be considered as relevant narratives that can be subjected to scientific analysis and generalization. Here are typical examples of such text messages:

“At first there was numbness. More precisely, a contusion. Shock. When the pain is such that you hear it and do not hear it. You feel it and you don't feel it. You want to say something, you want to scream at the top of your voice, but you can't.

Then – escape to work. Not my usual work – for the first few weeks of the war, I was completely absent. Because when you yourself are mute, you cannot help someone else speak. Therefore, it was hard mechanical, physical work, which I had not had in my life for many years. Then the voice returned. For me, the first phase of the recovery of the voice is the return of the ability to write first and conduct a written dialogue.

I learned to defend my space (in particular, in my social profile). And calmly delete or block those views are opposite or who do not know how to behave normally.

Because in fact, my voice is needed primarily by myself – it is my way of self-determination, reassessment of values, sifting through thoughts, views, ideas and – unfortunately – people. Although no, not unfortunately.”

Similar thoughts and states are relevant for many teachers and psychologists, but not for all. The situation with forcibly displaced teachers and children is the most difficult. They do not feel protected, are frustrated and will not be able to provide and receive Ukrainian education until the moment they return to the Motherland.

Significant transformations of consciousness are also observed in forced migrants from areas of active hostilities. In general, the state of teachers who were forced to leave their homes can be described by the following message on social networks:

“Those who left Ukraine to escape the war often talk about how difficult it is to feel far from home. I myself feel it too – uncertainty every day, anxiety for loved ones and a huge, incredible desire to return home.”

It should be noted that most of the forced migrants abroad hoped that their life would be much easier. However, the payments received are often not enough for the way of life that our compatriots led in Ukraine. After the adaptation period, immigrants to European countries are forced to look for employment opportunities, and the offers usually are related to a long working day (10-12 hours) and work to which the citizens of these countries agree reluctantly (working in the fields, ironing clothes, etc.).

Among the factors that create obstacles to the professional self-realization of teachers during the war, it is advisable to single out 3 groups:

1. Psychological factors – negative states: confusion, guilt (more often in displaced persons), helplessness, uncertainty (especially regarding the terms of the war), anger, hate towards the invaders. The need for qualified psychological help aimed at overcoming received psychotraumas is becoming more and more relevant.
2. Household – many families are forced to live on one living space, which makes it difficult to focus on professional activities.
3. Technical – problems with the Internet (both with its speed and availability in general).

As for out-of-home students, forced relocation will disorganize many of them. Before the war, they were already used to increased freedom of movement during lessons in the classroom, and in living conditions in dormitories and school gymnasiums, they feel an acute lack of personal space. In addition, children are forced to learn the language of the country they are in, which increases their learning load.

Teachers strive to compensate for these shortcomings by paying more attention to students, implementing a personal approach, as much as their own resources allow. It should be recognized that, unlike the situation of the pandemic, with the beginning of the war, the adaptation mechanisms of pedagogical workers clicked much faster. If at the time of the invasion of Russian troops, more than 80% of teachers did not have sufficient resources for professional self-realization, then after one and a half to two months, the vast majority of them not only returned to active professional activity, but also found within themselves the resources for non-professional help to others.

The given facts indicate a steady trend of expanding the directions of teachers' self-realization from a purely professional one to active volunteering, helping the civilian population and the Armed Forces of Ukraine.

The given material illustrates the significant changes that have taken place in the development of value-meaningful; creative; intellectual; of the

emotionally-sensual and resource components of the structure of teachers' professional self-realization. Let's consider them in more detail.

Value-meaningful component. Teachers have undergone a restructuring of values and meanings, there has been less uncertainty, as they are united by the desire to win and the desire to make their contribution. It is significant that with the beginning of the war, teachers no longer need to be convinced of the importance of spiritual, patriotic and moral upbringing of children. The value of the life of people close in spirit became more obvious, although the price for such self-determination was too high for many.

Creative component. Complicated learning conditions forced to actively search for creative approaches to solving educational and, in particular, disciplinary tasks, the importance of which was again realized by the majority. An increase in the level of the creative component may affect over time the reduction of the bureaucratization of education.

The intellectual component of the structure of teachers' professional self-realization was activated due to the need to find opportunities and means of restoring the educational process for students who are both in Ukraine and abroad. This process contributed to greater individualization of students' educational activities.

Emotionally-sensual component. The danger and difficult working conditions did not break the teachers, but on the contrary, they mobilized the teachers, who experience, in the majority, patriotism, heroism, pride for their homeland and their people, who show courage and indomitability in the struggle for liberation. Of course, returning to a positive emotional response took time, but this time was perceived as a period of learning life truths, understanding oneself and world events.

Regarding the resourceful component, inconsistent trends are observed depending on the degree of exhaustion and the location of employees. Thus, teachers who are in relatively safe conditions, have the opportunity to sleep peacefully and eat normally, have greater personal resources and a desire for self-realization.

4. Conclusions

Before the beginning of the Covid-19 pandemic, the process of self-realization of teachers was complicated by professional burnout; low status not only in society, but also in the institution itself (students are often more socially and financially secure than teachers); lack of finances for the arrangement of their own children's future.

With the beginning of the pandemic, the greatest fears of teachers started being the health, value disorientation in society and uncertainty about the causes of the disease and effective actions, accelerated informatization, for which neither they nor the students were ready.

With the beginning of military aggression, teachers successfully overcame the states of shock and disbelief in reality, forced activation of protective mechanisms of personal development took place. Early transition to distance learning and accelerated mastering of information communicative technologies contributed to readiness for professional self-realization in wartime conditions. Thanks to certainty and awareness on who is the enemy, what they want, by what means they act – the process of self-actualization became orderly and conscious, the unevenness in the development of its components was leveled. In this process, the teacher plays a key role, contributing to the hardening of the nation, consolidating and supporting students, parents and colleagues, uniting them around the idea of liberation and victory over the invaders.

Pedagogical workers met the existing challenges with dignity, showing heroism and resilience, which became the subject of admiration around the world.

ABSTRACT: The article highlights the results of a study of professional self-realization of teachers in Ukraine in the conditions of a pandemic and martial law. The author's definition of the concept of professional self-realization of a teacher is proposed. The structure of professional self-realization of a teacher in interaction is considered in the unity of value-meaningful; creative; intellectual; emotionally-sensual and resourceful components. The results of the empirical study indicate that the features of self-realization of teaching staff consist in the unevenness of the development of these components in different socio-psychological conditions. Among the existing socio-psychological conditions that have complicated the process of self-realization of teachers since the beginning of the Covid-19 pandemic, value disorientation in society, accelerated transition to distance learning, the spread of negative emotional states and frustrating tendencies are highlighted. The factors that create obstacles to professional self-realization of teachers during the war are divided into 3 groups: psychological, household and technical. It is noted that unlike the situation of the pandemic, with the beginning of the war, the adaptation mechanisms of teachers worked much faster. After one and a half to two months, the vast majority of them not only returned to active professional activities, but also found resources for non-professional assistance to others. There is a steady trend of expanding the areas of self-realization of teachers from purely professional to active volunteering, assistance to the civilian population and the Armed Forces of Ukraine..

KEYWORDS: professional self-realization, teachers, Covid-19 pandemic, martial law in Ukraine.

АНОТАЦІЯ: Висвітлено результати дослідження професійної самореалізації педагогічних працівників в Україні в умовах пандемії і воєнного стану. Запропоновано авторське визначення поняття професійної самореалізації педагога. Структура професійної самореалізації педагога у взаємодії розглядається у єдності ціннісно-смыслового; творчого; інтелектуального; емоційно-почуттєвого та ресурсного компонентів. Результати епіричного дослідження свідчать, що особливості самореалізації педагогічного персоналу полягають у нерівномірності розвитку означених компонентів в різних соціально-психологічних умовах. Серед існуючих соціально-психологічних умов, що ускладнювали процес самореалізації вчителів з початком пандемії Covid-19, виокремлено ціннісну дезорієнтацію в суспільстві, прискорений перехід на дистанційне навчання, поширення негативних емоційних станів та фрустраційних тенденцій. Фактори, які створюють перешкоди на шляху професійної самореалізації вчителів у період війни, розподілено на 3 групи: психологічні, побутові та технічні. Зазначено, що на відміну від ситуації пандемії, з початком війни адаптаційні механізми педагогічних працівників спрацювали набагато скоріше. Вже через півтора-два місяця переважна більшість з них не тільки повернулася до активної професійної діяльності, але й віднайшла в собі ресурси для позапрофесійної допомоги іншим. Спостерігається стійка тенденція розширення напрямів самореалізації вчителів від суто професійної – до активного волонтерства, допомоги мирному населенню та Збройним силам України.

КЛЮСОВІ СЛОВА: професійна самореалізація, педагогічні працівники, пандемія COVID-19, воєнний стан в Україні.

Bibliography

- Зязюн, І. А. (2014). Проблема самовизначення вчителя у контексті педагогічної дії. *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 8–20. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18221/1/%D0%97%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD%20%D0%86.pdf>
- Кіриченко, С. В. (2016). Професійна самореалізація вчителів старшої школи засобами освітньо-проектної діяльності. *Імідж сучасного педагога*, 5(164), 16–18.
- Кущенко, Т. В. (2016). Професійна самореалізація вчителів у системі методичної роботи. *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів*. Харків, 238–243.
- Маслоу, А. (1994). Самоактуалізація личности и образование. Київ: Освіта.
- Міністерства освіти і науки України (2020). *Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19*: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2020 №406. URL: <https://drive.google.com/file/d/1-rYQzdiQEcxYTRMCnCVXOirg6QoT-6jF/view>

- 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*. Київ: НТУ, 12–23.
- Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: Інтернет-посібник / за наук. ред. В. Г. Кременя ; [координатор інтернет-посібника В. В. Рибалка ; колектив авторів]*. Київ : ТОВ Юрка Любченка.
- Психологія особистості (2001). Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ: Рута.
- Рибалко, Л. С. (2016). Акмеологічні засади професійної самореалізації учителя. *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів*. Харків : Смугаста типографія», 274–279.
- Kokarieva A., Nazarenko, N., Pomytkin, E., Pomytkina, L. & Yahodzinskyi, S. (2020). Features of formation of constructive life position of air transport specialists. *IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering*, 918(1). <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57219600700>
- Pomytkin, E. O., Pomytkina, L. V. & Ivanova, O. V. (2020). Electronic resources for studying the emotional states of new Ukrainian school teachers during the Covid-19 pandemic. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6), 267–280. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4179>

Олена Ігнатович

ORCID ID: 0000-0002-0588-0620

МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

MOŻLIWOŚCI ROZWOJU PSYCHOLOGICZNEJ GOTOWOŚCI
PRACOWNIKÓW PEDAGOGICZNYCH NOWEJ SZKOŁY UKRAIŃSKIEJ
DO AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ W WARUNKACH WOJNY

OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING OF PSYCHOLOGICAL READINESS
OF PEDAGOGICAL STAFF OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL
FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN WARTIME

1. Вступ і постановка проблеми

Внаслідок війни, розпочатої в лютому 2022 р., населення України, у тому числі й педагогічні працівники, переживає загрозливу для життя ситуацію. У такій ситуації професійна діяльність педагогічних працівників супроводжується значними психофізичним та психоемоційним навантаженнями, складністю виконуваних функцій та поєднанням неоднакових за змістом дій в одній діяльності, швидким темпом діяльності, особливою відповідальністю за власне життя та життя учнів, що вимагає психологічної готовності до професійної діяльності в загрозливих для життя людей умовах. Це зумовлює актуальність теми прикладного дослідження «Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи» (2020–2022 рр., РК № 0120U100227), що виконується співробітниками відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих.

Категорія психологічної готовності є предметом наукових інтересів дослідників у психологічній науці. Внаслідок багатоплановості проблеми психологічної готовності особистості до професійної діяльності існує неоднорідне трактування поняття «психологічна готовність» до педагогічної діяльності різними представниками психології, які розглядали психологічну готовність, враховуючи різні аспекти цього феномену: Б. Ананьєв, С. Рубінштейн вивчали психологічну готовність як наявність здібностей; К. Платонов досліджував її як особистісну якість; В. Крутецький трактував це явище як синтез властивостей особистості; М. Дьяченко, Л. Кандибович розробили концепцію психологічної готовності як особливого психічного стану, що охоплює переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття особистості.

Отже, в сучасній психологічній науці розроблені прийоми, форми, методи розвитку психологічної готовності людини до діяльності, проте проблема психологічної готовності та її розвитку в педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах, що загрожують життю людини, вимагає належного вирішення шляхом визначення можливостей розвитку такої готовності та актуалізації функцій психологічної безпеки особистості, яка є необхідною умовою її життєдіяльності, й професійної діяльності педагогічних працівників зокрема.

2. Структура психологічної готовності в контексті сучасних досліджень

Традиційне розуміння психологічної готовності пов'язане з уявленнями про стійкість діяльності людини у полімотивованому просторі. У контексті сучасних психолого-педагогічних досліджень увага науковців особливо акцентується на тому, що сукупність стійких мотивів особистості, завдяки яким розгортається діяльність і взаємодія особистості з навколишнім середовищем, соціальними умовами у різних незалежних поточних ситуаціях, характеризує динамічну концентрацію внутрішніх сил людини як основу її здатності як до регуляції та стійкості діяльності. Відповідно психологічна структура готовності особистості до професійної діяльності виокремлена залежно від таких поглядів, як правило, складається з цілісного комплексу компонентів, взаємопов'язаних з особистісними та індивідуально-типологічними особливостями людини.

Так, структура психологічної готовності особистості до професійної діяльності багатьма науковцями досліджувалася на засадах вивчення: змістової характеристики готовності як психологічної категорії та

психологічної структури готовності особистості до діяльності (Г. Балл, П. Перепелиця, В. Рибалка, 2000); структурних компонентів, критеріїв і показників психологічної готовності особистості до діяльності (Р. Сімко, 2019); умов та особливостей розвитку психологічної готовності різних категорій педагогічних працівників до професійної діяльності (Л. Карамушка, 2011); психологічної безпеки особистості, що функціонує як багаторівнева динамічна система, детермінується перцептивними, когнітивними, емоційними процесами та середовищем, визначає рівень захищеності психіки людини, її здатність долати зовнішні й внутрішні загрози й підтримувати оптимальний рівень функціонування та діяльності, зокрема у складних та загрозованих для життя ситуаціях, з найменшими психологічними та соціальними втратами (V. Overchuk et al., 2022).

На особливу увагу заслуговує структура психологічної готовності, запропонована Л. Карамушкою (2011), у якій автором виокремлено такі складові, як: сукупність мотивів, в яких відображено цінності самоактуалізації, гуманістичну спрямованість, орієнтацію на професійне самовдосконалення – мотиваційна складова; сукупність психологічних знань щодо особливостей діяльності в умовах змін – когнітивна; сукупність умінь і навичок застосування психологічних знань у діяльності – операційна; якості, значущі для діяльності в умовах змін: креативність, толерантність до невизначеності – особистісна. У такому контексті психологічна готовність може бути розглянута не лише як властивість чи ознака окремої особистості, а й вивчена як концентрований показник діяльності особистості, міра її професійної здібності, сутність властивостей і стану особистості.

Узагальнення розглянутих поглядів сучасних дослідників на структуру психологічної готовності дозволило сформулювати висновки про те, що психологічна готовність як проблема дослідження охоплює не тільки сферу професійних знань, умінь і навичок, а й особистісні характеристики, а також психічні процеси і властивості, що зумовлюють успішне виконання професійних функцій.

3. Теоретична основа і методи дослідження

Прикладне дослідження виконується за рішенням засідання вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України на підставі укладених з керівниками та педагогічними працівниками експериментальних закладів освіти угод. У дослідженні беруть участь педагогічні працівники: Державного вищого навчального

закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» МОН України; гімназії – інтернату № 13 м. Києва; Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти; Київського інституту бізнесу і технологій Вінницької філії; Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради; Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського МОН України; Управління освіти Святошинської районної в м. Києві державної адміністрації; Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка; Миколаївської спеціалізованої школи I–III ступенів мистецтв та прикладних ремесел «Академія дитячої творчості»; Спеціалізованого навчально – виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад «Лілея», м. Києва; Спеціалізованої школи I–III ступенів №125 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва. Дослідження включало опитування мешканців з окупованих територій України, тимчасово переміщених у Житомирську область у співпраці з психологами ДСНС та психотерапевтами державних медичних закладів України у лютому-травні 2022 р. з початку повномасштабного вторгнення Російської Федерації на територію України. У опитуванні було залучено 512 осіб віком 25–78 років, з них 212 педагогічних працівників, зокрема 8 директорів, 97 вчителів, 95 викладачів, 12 психологів.

Теоретичну та методологічну основу програми дослідження склали вихідні положення особистісно-професійного підходу щодо психологічної характеристики професійної діяльності педагога, професіоналізму та його вищої форми – педагогічної майстерності, особистості професіонала, усвідомлення педагогічними працівниками основних понять проблеми професіоналізму, розвитку педагогічних здібностей до професіоналізму та майстерності.

Методичним підґрунтям щодо реалізації програми стали принципи та методи комплексної психотерапевтичної роботи у когнітивному, індивідуально-орієнтованому, позитивному підходах, гіпнотерапії; навчально-тренінгової роботи та групового навчання досліджуваних за моделлю «BASIC Ph» (M. Lahad et al., 2013) прийомом психічної саморегуляції, психологічної самопомоги, що дозволить уникнути чи зменшити прояв негативних психічних станів та допоможе зробити більш контрольованими поведінкові реакції. В процесі використання моделі «BASIC Ph» були з'ясовані окремі аспекти відновлення психологічної безпеки особистості

шляхом застосування таких методів подолання стресу, травми, кризи: когнітивні стратегії, що включають збір інформації, аналіз способів вирішення проблем, самоорієнтацію, внутрішній діалог, складання списків дій, недоліків і переваг у разі вирішення проблеми обраним способом; афективні, емоційні стратегії, що забезпечують самовідновлення афективними або емоційними методами такими, як: плач, сміх, висловлення своїх переживань у розмові, можливі малювання, читання або написання щоденника, листа; стратегії соціальної підтримки, які є способами знаходити підтримку у: іншій людині, приналежності до групи, спільній діяльності та виконанні соціальних ролей; стратегії уяви, що використовуються для відволікання уваги від загрозливої реальності (мрії, фантазії, марення наяву); стратегії віри, що будуються на засадах переконань, віри, духовних цінностях, які допомагають пережити загрозливу ситуацію та подолати напругу; фізіологічні стратегії, які включають фізичні, тілесні способи подолання або зменшення напруги (релаксація, десенситизація, фізичні вправи, механічні рухи чи дії). Така комплексна психологічна й психотерапевтична робота спрямована на збереження психічного та професійного здоров'я особистості; зниження загального емоційного навантаження; підвищення ресурсності та формування цілісності професійної самореалізації, професійної рефлексії в загальній системі розвитку психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності.

Психодіагностичний метод, метод асоціативного експерименту, метод мультиперсонального діалогу, які використані з метою виявлення впливу базових властивостей особистості на формування професіоналізму як форми особистісної готовності педагогів до професійної діяльності; комплекс експериментальних методик: методика визначення рівня психологічної готовності педагога до діяльності в умовах НУШ; анкети для дослідження структури, особливостей та тенденцій розвитку професійної самореалізації, професійної саморефлексії, професійного спілкування, емоційного ресурсу вчителя Нової української школи; опитувальник «Психічне здоров'я особистості», опитувальник «Самооцінки готовності педагогічного персоналу до діагностично-консультативної та корекційно-розвивальної профорієнтаційної роботи». Надійність розробленого психодіагностичного інструментарію встановлена за допомогою перевірки її внутрішньої узгодженості. Показник Альфа-Кронбаха становить 0,857, що свідчить про узгодженість внутрішньої структури й достатню надійність використаних психодіагностичних засобів дослідження.

Для отримання на засадах комбінованого підходу до експериментальної роботи достовірної та надійної інформації щодо показників панічних розладів поряд з діагностичним інтерв'ю, спостереженням, методиками самооцінки здоров'я та психічних станів були використані: госпітальна шкала тривоги і депресії, HADS (Zigmond A.S., Snaith R.P., 1983), шкала тривоги, HARS (Hamilton M., 1959), шкала депресії, BDI (Beck A.T., Steer R.A., Ball R., Ranieri W., 1996), методика «Дослідження емоційних станів особистості» (Pomytkin E. O., Pomytkina L. B., Ivanova O. B., 2020). Діагностичне інтерв'ю, спостереження та перераховані вище методики використані авторами як пошук достовірної інформації про стан педагогічних працівників, яким потрібна допомога чи супровід в процесі розвитку психологічної готовності до впровадження реформ освіти у професійній діяльності в умовах війни, що є необхідним для реалізації загальної мети дослідження.

Вихідними постулатами дослідження стали бачення про те, що:

1. структура психологічної готовності до професійної діяльності складається з мотиваційно-ціннісного (професійні установки, інтереси, прагнення, ціннісно-професійні орієнтації, професійно-педагогічна спрямованість), пізнавально-оперативного (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне інноваційне мислення, педагогічні здібності, досвід творчо-інноваційної педагогічної діяльності, дії, операції), емоційно-вольового (емоційний інтелект, почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність професійної діяльності педагогічних працівників; емоційний тонус, емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль), психофізіологічного (здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, психічне здоров'я та професійна працездатність, активність і саморегуляція, урівноваженість і витримка, рухомий темп роботи), рефлексивно-результативного (професійна рефлексія, самооцінка своєї професійної придатності, відповідність особистості вимогам процесу оптимального виконання професійних завдань) компонентів;
2. рівень розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах НУШ є варіативною величиною, зумовленою рівнем психологічної безпеки, віковим, фаховим, індивідуально-психологічним чинниками та диференціюється від нижчих до вищих виявів: самостійності під час визначення й виконання нових завдань педагогічної діяльності; адекватності самооцінки, а також

самооцінки професійно важливих якостей; здатності до ефективного та оптимального виконання завдань професійної педагогічної діяльності в умовах війни, коли негативні тенденції (ціннісно-смилова дезорієнтація, посилення емоційного вигорання, тривожні, депресивні, панічні стани) перешкоджають ефективній професійній діяльності, впливаючи на психічні стани особистості;

3. психологічна готовність виконує деяку запобіжну від стресу, ціннісно-смилової дезорієнтації, посилення емоційного вигорання, тривожних, депресивних, панічних станів функцію, у разі несформованості психологічної готовності чи низького її рівня неминучий стрес та інші негативні наслідки.

4. Мета дослідження

Загальною метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення структури, рівнів, особливостей, чинників і можливостей розвитку психологічної готовності педагогічних працівників НУШ до професійної діяльності, зокрема в умовах війни.

5. Виклад основного матеріалу. Факторні характеристики психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах війни в залежності від психологічної безпеки особистості

Методом семантичного диференціалу та факторного аналізу було визначено факторні характеристики психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах війни в залежності від психологічної безпеки особистості. За методом семантичного диференціалу був складений перелік бінарних категорій, що використовуються для пояснення психологічної безпеки особистості в загальній структурі психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах війни. За результатами факторного аналізу виокремлено чотири факторні характеристики в загальній структурі психологічної готовності до професійної діяльності, що характеризують основні тенденції її розвитку: «Педагогічне спілкування та професійна рефлексія»; «Професійна самореалізація»; «Емоційний інтелект»; «Психологічне здоров'я».

Професійна самореалізація та рефлексія є ціннісно-моральними регуляторами безпечної взаємодії педагогічних працівників. Професійна

самореалізація складається з ціннісно-смиислового, творчого, інтелектуального, емоційно-почуттєвого і ресурсного компонентів. Емоційний інтелект зумовлює формування когнітивних оцінок та сприяє диференціації емоцій, внаслідок розвитку тих думок, що пов'язані з конкретними емоціями та відчуттями. Емоційний ресурс актуалізується складовими емоційного інтелекту особистості (ідентифікацію, розуміння, використання, усвідомлення емоцій).

Психологічне здоров'я є запорукою внутрішнього комфорту або відчуття безпеки. Такий здоров'язбережувальний ресурс складається з особистісних характеристик та особливостей, спрямованих на збереження власного фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я.

Особливості самореалізації педагогічного персоналу під час впровадження концепції НУШ в загрозових для життя умовах полягають у нерівномірності розвитку ціннісно-смиислового; творчого; інтелектуального; емоційно-почуттєвого та ресурсного компонентів її структури. Узагальнення психологічних тенденцій професійної самореалізації вчителя Нової української школи дозволило встановити що з 2020 р. по 2022 р. загальний рівень самореалізації вчителів у професійній діяльності під час продовження пандемії знизився за усіма компонентами. Найсуттєвіше зниження відбулося у ціннісно-смисловому компоненті, а найменше – в інтелектуальному. Виявлена тенденція свідчить про суттєві зміни у структурі цінностей педагогів, зумовлені підвищенням рейтингу цінностей життя та здоров'я в загрозових для життя ситуаціях. Характерним стало посилення емоційного вигорання у значній кількості вчителів. Серед виявлених причин – тривожна соціальна ситуація (постковідні й отримані внаслідок воєнних подій емоційні розлади).

Особливе значення в контексті вивчення психологічної готовності педагогічного персоналу НУШ до діяльності в особливих умовах має проблема розвитку професійної свідомості та механізмів рефлексії і саморефлексії вчителя. Саме ці психічні утворення є відповідальними за процеси забезпечення адекватної мотивації, цілепокладання, планування діяльності, самокорекції, самоосвіти, самовдосконалення суб'єкта педагогічної праці.

Професійне спілкування педагогічного персоналу НУШ характеризується такими притаманними вчителям якостями як: любов до дітей і до професії, бажання налагодити комунікацію і допомогти, емпатія, щирість, доброта, повага, терпіння, вміння слухати тощо. Водночас, найменш розвиненою є емоційно-регулятивна педагогічного спілкування, що супроводжується в професійній діяльності проблемами емоційної регуляції

поведінки, емоційного вигорання і відсутності ресурсу, невпевненості у собі, схильності до негативного мислення, відсутності порозуміння з оточуючими.

Виявлені у досліджуваних осіб особливості емоційного інтелекту та емоцій засвідчують, що достатній рівень розвитку емоційного ресурсу зумовлює успішність професійної діяльності залежно від соціально-педагогічних ролей особистості, наявності або відсутності психологічної допомоги, ступенем переживань чи травми, отриманих внаслідок перебування в ситуаціях, що загрожували життю та психологічному здоров'ю особистості.

Психологічне здоров'я педагога є підґрунтям його психологічної готовності до професійної діяльності та складається з психосоматичного, індивідуально-психологічного, соціально-особистісного та духовно-смислового компонентів. Високий рівень психологічного здоров'я виявляється у позитивних психічних станах (гарному самопочутті, активності, розвиненій самосвідомості; соціальній адаптації; психологічній саморегуляції, стресостійкості; почутті особистісного благополуччя). Дефіцит психологічного здоров'я є передумовою виникнення проблем, пов'язаних з емоційним дискомфортом, соціальною дезадаптацією, психосоматикою.

Нерівномірність розвитку ціннісно-смилового, творчого, інтелектуального, емоційно-почуттєвого та ресурсного компонентів в загальній структурі особистості досліджуваних зумовила такі особливості прояву заниженого рівня професійної самореалізації педагогічного персоналу, як ціннісно-смилова дезорієнтація та емоційне вигорання, неадекватна мотивація, розлади цілепокладання й дезорганізація діяльності суб'єктів педагогічної праці внаслідок руйнування професійної свідомості та дисфункціями професійної рефлексії, що виявляється у низьких рівнях розвитку емпатійно-рефлексивної та емоційно-регулятивної складових педагогічного спілкування.

Серед чинників, які заважають педагогічним працівникам відчувати емоційне піднесення в професійній діяльності були виявлені такі, як: стан постійної напруги та тривоги, відчуття загрози власному життю та життю рідних і близьких людей, відсутність належного відпочинку, недостатність підтримки від держави, суспільства, збільшення тривожності від негативних очікувань щодо заробітної плати, відпустки, звільнення з посади тощо. Водночас, було виявлена значна кількість вчителів, які мають дефіцит психічного здоров'я, пов'язаний з емоційним дискомфортом, соціальною дезадаптацією, психосоматикою і що є передумовою виникнення у них під час переживання загрози життю панічних розладів (О. Ihnatovych et al., 2022).

Панічний розлад - це виникнення повторюваних нападів паніки, які зазвичай супроводжуються страхами та змінами у поведінці. Під час панічного нападу можуть з'являтися різні фізичні симптоми, а саме утруднене дихання, відчуття поколювання у тілі, дзвін у вухах, відчуття наближення смерті, тремтіння, відчуття задухи, біль у грудях, пітливість і підвищене серцебиття. Це викликає у людини страх пережити такий стан знову, що призводить до поведінкових та особистісних змін. Виникає замкнутість, уособлення, схильність до ізольованого та відокремленого способу життя, стають маловиразними емоційні реакції до інших, навіть до рідних та близьких людей, зникають почуття любові, жалю, з'являються скарги на відчуття втрати сенсу життя, відсутність перспективи, переконання в неможливості повноцінно жити, втрата професійного інтересу. Виникають фобії щодо того, з чим асоціюються пережиті травматичні події або того, що нагадує про них: страх смерті, боязнь натовпу, гучних звуків, шуму, гуркоту, закритих помешкань та транспорту. Перераховані фобії розвинулися у досліджуваних з панічним розладом, вже не від страху перед реальними воєнними подіями, а від страху повторного нападу. Тому вони уникають певних об'єктів або ситуацій, бо бояться, що це знову спровокує новий напад. Основним симптомом панічного розладу є постійний страх перед майбутніми панічними нападами.

Узагальнюючи вищевикладені результати дослідження, можна характеризуватися, що рівень психологічної готовності педагога до професійної діяльності в умовах війни зумовлюється, у деякій мірі, змінами змісту, засобів, форм праці, відбувшимися внаслідок впливу на організм людини й особистість загрозливої для її життя ситуації. Такі зміни спричинені утрудненими умовами діяльності та реальною або передбачуваною небезпекою для здоров'я і життя. У свою чергу це зумовлює виникнення і формування різних поведінкових реакцій: орієнтувального рефлексу як пристосувальної захисної поведінки; ступору як поведінки, зумовленої переважанням гальмівних процесів, загальмованістю дій; підвищеної активності з одночасним зниженням її цілеспрямованості, системності та організованості; тривожної та панічної поведінки.

У такому контексті провідним завданням постає розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності, зокрема: передпрофесійної (здобувачі вищої освіти), професійної (вчителі, викладачі, психологи, соціальні педагоги з відповідною з відповідною фаховою освітою), майстерності (вчителі, викладачі, психологи, соціальні педагоги з відповідною з досвідом якісної, ефективної педагогічної діяльності

з найменшими психічними та фізичними витратами й збереженням психологічного здоров'я) шляхом відновлення відчуття психологічної безпеки особистості, що зумовить доцільність, продуктивність, оптимальність професійної діяльності, а також здатність педагогічних працівників до самореалізації у професійній діяльності під час переживання загрозливих для життєдіяльності ситуацій в умовах війни.

6. Висновки

Теоретико-методологічний аналіз проблеми дослідження і експериментальна робота дозволили з'ясувати зміст і структуру психологічної готовності педагогічних працівників НУШ до професійної діяльності в умовах війни. Особистісно-професійні складові такої готовності включають професійну самореалізацію, професійну рефлексію, професійне спілкування, емоційний та здоров'язбережувальний ресурси особистості.

Психодіагностичний інструментарій дослідження психологічної готовності педагогічного персоналу НУШ до професійної діяльності складається з: анкет та методик для дослідження структури професійної самореалізації, професійної саморефлексії, професійного спілкування, емоційного і здоров'язбережувального ресурсів особистості, методики психолого-професіографічного аналізу професійної діяльності шкільних психологів.

Проблемність виявлення та оцінки психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах воєнного стану виявляється в тому, що рівень розвитку такої готовності є варіативною величиною, зумовлений такими чинниками, як: базова психологічна безпека особистості, вік, фах, індивідуально-психологічні особливості, та диференціюється від нижчих до вищих виявів: самостійності під час визначення й виконання нових завдань педагогічної діяльності в незвичних або кризових умовах; адекватності самооцінки, а також самооцінки професійно важливих якостей; здатності до ефективного та оптимального виконання завдань професійної педагогічної діяльності в умовах війни. Відповідно педагогічним працівникам доводиться в дуже короткий проміжок часу коригувати рівень психологічної готовності, коли конкретні види, форми та засоби професійної діяльності висувають підвищені вимоги до стану здоров'я, психофізіологічних можливостей та індивідуально-психологічних особливостей людини.

Особливості та тенденції зміни емоційних станів вчителів НУШ під час дії воєнного стану в країні полягають у тому, що для переважної більшості

досліджуваних характерними є негативні емоційні стани (недовіра, страх, відчай, дратівливість, підвищена емоційна вразливість, відчуття жалості до себе тощо). Негативні емоційні переживання призводять до ослаблення функцій імунної системи, погіршення якості виконання професійних обов'язків і сімейних стосунків. У загрозливих для життя ситуаціях важливими стають такі функції здоров'язбережувального ресурсу, як: осмисленість життя, позитивне сприйняття світу, творча самоактуалізованість, відповідальність, гнучкість мислення, соціальна адаптованість, доброзичливість, емпатія оптимізм, самоконтроль емоцій, самоконтроль поведінки, організованість, стресостійкість, гарне самопочуття, енергійність, активність, піднесений настрій, духовна саморегуляція емоцій та поведінки., що закладають основу базової психологічної безпеки особистості.

Психологічна безпека особистості є необхідною умовою її життєдіяльності, й професійної діяльності педагогічних працівників зокрема. Адже психологічно захищена людина – це людина, яка спроможна забезпечувати цілісність особистості та психічне здоров'я через перетворення наслідків впливу війни (тривожні й панічні розлади, депресія, ПТСР та ін.) на чинники розвитку. У такий спосіб задля забезпечення відчуття безпеки, а також оптимальної та продуктивної професійної діяльності вчителів та практичних психологів НУШ в умовах війни, коли люди відчувають реальну загрозу своєму життю, необхідним є подолання психологічних наслідків впливу війни шляхом змістовного регулювання життя.

Необхідною умовою розвитку психологічної готовності особистості до професійної діяльності в умовах воєнного стану є формування у педагогічного персоналу змістовних психологічних установок, орієнтирів, досвіду, морально-етичних принципів завдяки актуалізації функцій базової психологічної безпеки, рефлексії, відповідальності і свідомого ставлення до світу, необхідних для організації та оптимального (ефективного та з найменшими фізичними й психічними витратами) здійснення професійної діяльності в загрозливих для життя умовах.

Прогнозованим результатом, у такий спосіб, стануть: збереження психічного та професійного здоров'я особистості; зниження загального емоційного навантаження; підвищення ресурсності та формування цілісності професійної самореалізації, професійної рефлексії в загальній системі розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти до професійної діяльності в різних умовах життя, у тому числі в умовах війни.

АНОТАЦІЯ: Метою статті є висвітлення результатів прикладного дослідження «Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи». У змісті роботи представлені основні результати дослідження, зокрема визначені факторні характеристик психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах війни в залежності від психологічної безпеки особистості. Встановлено, що рівень розвитку психологічної готовності є варіативною величиною, зумовлений такими чинниками, як: базова психологічна безпека особистості, вік, фах, індивідуально-психологічні особливості, та диференціюється від нижчих до вищих виявів: самостійності під час визначення й виконання нових завдань педагогічної діяльності в незвичних або кризових умовах; адекватності самооцінки, а також самооцінки професійно важливих якостей; здатності до ефективного та оптимального виконання завдань професійної педагогічної діяльності в умовах війни. Прикладний аспект результатів дослідження полягає у забезпеченні педагогічним працівникам збереження психічного та професійного здоров'я; зниження загального емоційного навантаження; підвищення ресурсності особистості та формування цілісності професійної самореалізації, професійної рефлексії в загальній системі розвитку психологічної готовності до професійної діяльності. Результати дослідження можуть бути корисними для працівників допомагаючих професій в роботі з людьми, постраждалими внаслідок війни.

КЛЮСОВІ СЛОВА: психологічна готовність до професійної діяльності; психологічна безпека; професійна самореалізація, професійна рефлексія, професійне спілкування; емоційний ресурс; психологічне здоров'я.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present the results of the applied research "Development of the psychological readiness of teaching staff for professional activities in the conditions of the New Ukrainian School". The content of the work presents the main results of the study, in particular, the factor characteristics of the psychological readiness of pedagogical workers for professional activities in war conditions, depending on the psychological safety of the individual, are determined. It has been established that the level of development of psychological readiness is a variable value, due to such factors as: basic psychological security of the individual, age, specialty, individual psychological characteristics, and is differentiated from the lowest to the highest manifestations: independence in determining and fulfilling new tasks of pedagogical activity, unusual or crisis conditions; adequacy of self-assessment, as well as self-assessment of professionally important qualities; ability to effectively and optimally fulfill the tasks of professional pedagogical activity in war conditions. An exemplary aspect of the results of the study is to ensure that teachers maintain mental and professional health; reduction of the overall emotional load; increasing the resource capacity of the individual and the formation of the integrity of professional self-realization, professional reflection in the general system of development of psychological readiness for professional activity. The results of the study may be useful for workers in helping professions in working with people affected by the war.

KEYWORDS: psychological readiness for professional activity; psychological safety; professional self-realization, professional reflection, professional communication; emotional resource; psychological health.

Bibliography

- Балл, Г. О., Перепелиця, П. С., Рибалка, В. В. (2000). *Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): навч.-мет. пос.* Київ: Наукова думка.
- Сімко, Р. (2019). Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*, (13).
- Карамушка, Л. М. (2011). *Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: монографія.* Київ–Львів : Сподом.
- Beck, A. T, Steer, R. A, Ball, R., Ranieri, W. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories -IA and -II in psychiatric outpatients. *Journal of Personality Assessment*, 67 (3), 588–97. doi:10.1207/s15327752jpa6703_13.
- Hamilton, M. (1959). The assessment of anxiety states by rating. *Br. J Med Psychol*, 32, 50–55
- Ihnatovych, O., Ivanova, O., Radzimovska, O., Tataurova-Osyka, H. (2022). Dynamics of Panic Disorders in the Study of Psychological Readiness of Personality for Professional Activity. *International Journal of Clinical Psychiatry and Mental Health*, 10, 1–5. <https://doi.org/10.12970/2310-8231.2022.10.01>
- Lahad, M., Shacham, M., Ayalon, O. (2013) *The “BASIC PH” Model of Coping and Resiliency – Theory, Research and Cross-Cultural Application.* London : Jessica Kingsley.
- Overchuk, V., Liashch, O., Yatsiuk, M., Ihnatovych, O. & Maliar, O. (2022). Provision of the individual’s psychological security: The possibility of formation and correction. *International Journal of Health Sciences*, 6(S1), 4333–4346. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS1.5885>
- Pomytkin, E. O., Pomytkina, Л. В., Ivanova, O. B. (2020). Electronic resources for studying the emotional states of new ukrainian school teachers during the COVID-19 pandemic. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6), 267–280. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4179>
- Zigmond, A. S., Snaith, R. P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatr Scand* 67, 361–370.

Liliia Klos; Sofiia Stavkova; Tetiana Shapovalova

ORCID ID: 0000-0001-9972-7450; 0000-0002-0467-6433; 0000-0002-2535-867X

EXPERIENCE OF PROJECTS OF SOCIAL AND PROFESSIONAL ADAPTATION OF WAR VETERANS IN UKRAINE: THE WAY TO IMPLEMENT THE STRATEGY OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT

DOŚWIADCZENIA PROJEKTÓW ADAPTACJI SPOŁECZNEJ I ZAWODOWEJ
WETERANÓW WOJENNYCH NA UKRAINIE:
SPOSÓB REALIZACJI STRATEGII ROZWOJU EDUKACJI DOROSŁYCH

ДОСВІД ПРОЄКТІВ СОЦІАЛЬНОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ
АДАПТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ В УКРАЇНІ:
ШЛЯХ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

1. Introduction

After the war, we need to restore Ukraine. All segments of the population will be involved in the recovery process, including many war veterans. Most of them will need to adapt to the realities of peaceful life, to master new areas of professional employment. The main tool for the socio-professional adaptation of the former military is the education of adults.

The problems of adult education, and in particular the professional adaptation and retraining of former servicemen, war veterans are the subject of scientific research by a number of scientists (P. Coombs (1969); Ch. Gerlach (2000); О. Буковська (2015); О. Буряк (2014, 2015); М. Гіневський (2014, 2015); Г. Катеруша (2015); О. Кокун, Н. Лозінська (2014); Н. Ничкало (2000); І. Пішко (2014); П. Таланчук (2014); Т. Шаповалова (2014); О. Шевчук, Н. Ментух (2017).

Considering this, the purpose of our research is to study the existing experience of social and professional adaptation of war veterans in order to identify

effective ways to implement this experience in the Strategy for the Development of Adult Education.

2. Ukraine in the conditions of war and recovery prospects

The full-scale military aggression of Russia has made many changes in our everyday life, first of all, in the definition of life priorities. War is always a struggle for survival. But in this Russian-Ukrainian war it is not only about defending the right to physical existence, we are fighting for our common values with the entire civilized world – life, freedom, democracy, justice, as well as the world order based on rules and rights, not an order dictated by force and fear. This is, in a broad sense, the struggle of good against evil, and the end of this struggle should undoubtedly be our Victory – of light over darkness.

Therefore, despite all the difficulties and losses, we look to the future optimistically – we plan to rebuild the country, and determine the prospects for development. An important part of the recovery process is the formation of an effective and well-grounded plan. The outline of the plan was discussed at the International Conference on Ukraine Recovery (URC2022) jointly organized by the governments of Ukraine and Switzerland in Lugano (Switzerland) on July 4-5, 2022 (Ukraine Recovery Conference, 2022). The Conference was attended by heads of states, governments, ministers and high-ranking officials from 41 countries, as well as representatives of the leadership of the Council of Europe, the European Bank for Reconstruction and Development, the European Commission, the European Investment Bank, and the Organization for Economic Cooperation and Development. The result of the conference was the adoption of a joint final document «Guiding Principles for the Recovery Process in Ukraine «Lugano Principles». All the participants expressed their full readiness and commitment to support Ukraine on its way from early to long-term recovery, and link it to the European perspective of Ukraine and its status of the EU candidate country. The draft Recovery and Development Plan developed by Ukraine was acknowledged as a comprehensive framework to guide the recovery process and to coordinate the work of many stakeholders and partners.

The conceptual significance of the final political document lies in the definition of the principles that underpin Ukraine's recovery. In our opinion, the sixth principle, which emphasizes gender equality and inclusion, deserves special attention. It is noted that "... the recovery process has to be inclusive and ensure gender equality and respect for human rights, including economic, social and

cultural rights. Recovery needs to benefit all, and no part of society should be left behind. Disparities need to be reduced» (Ukraine Recovery Conference, 2022).

In connection with the principle of inclusiveness of the recovery process, it should be recalled that, despite the extremely difficult conditions of the Ukrainian present, our state continues to implement this fundamental value of a democratic society in everyday life. In particular, the implementation of the «National Strategy for Creating a Barrier-Free Space in Ukraine until 2030», adopted by the Cabinet of Ministers of Ukraine on 14. 04. 2021, continues (Розпорядження Кабінету Міністрів України № 366-р., 2021). First Lady of Ukraine Olena Zelenska was among the initiators of the National Strategy for Creating Barrier-Free Space in Ukraine. This year, on the International Day of Tolerance, November 16, O. Zelenska presented the printed version of the «Barrier-Free Handbook». During the presentation, the First Lady noted that in the conditions of war, barrier-free accessibility has become even more relevant and important for Ukraine, as «... it dictates the conditions in which everything changes both outside and inside people» (Міністерство розвитку громад та територій України, 2022). Not a single Ukrainian family remained unaffected by the russian aggression, directly or through their relatives is related to the hostilities and their consequences. However, people, their lives, rights, dignity, future and well-being are what the struggle continues for.

According to official data alone, more than 1 million people in uniform are currently defending Ukraine. Thousands have been at the front since February 24, some since before the full-scale russian invasion. All these people, of different age and gender, with different pre-war military and civilian experience, will return to peaceful life, in which their participation will be no less important and significant (Шевчук, & Ментух, 2017).

The eight-year experience of the Joint Forces Operation / Anti-Terrorist Operation and the current challenges posed by the full-scale russian aggression in 2022 demonstrate that without full social adaptation and socio-psychological rehabilitation of war veterans, their participation in the reconstruction of the country or other creative processes related to the promotion of development may not be successful enough. In order to achieve the most effective social adaptation, a comprehensive approach to the implementation of social, economic and psychological rehabilitation measures based on the growth of the country's economy is needed. The latter condition will help to increase funding for social protection of this category of population (Буряк, Гіневський, 2014).

For professional servicemen, the issue of social adaptation is particularly relevant and complex, since in civilian life there are «dramatic changes in all

aspects of life», there is an urgent need for career guidance after discharge from service. In addition, younger employees are more competitive in the labour market (Буряк, Гіневський, & Катеруша, 2015).

Thus, there is a critical need for professional retraining for new professions for servicemen discharged into the reserve. No less important is the assistance to former servicemen in overcoming certain psychological (and not only) barriers in choosing a new profession in demand in the labour market; assistance in the formation of their personal qualities for further employment, mastering the skills and abilities to start their own business (Шаповалова, 2014). So we return to the issue of inclusion and barrier-free access in such a clearly defined area as education. More precisely, we will talk about adult education or lifelong learning as an instrument of inclusion in the conditions of war, martial law, and possibly in the post-war period.

3. Lifelong learning as a way of professional adaptation of servicemen

The idea of lifelong learning was developed by Philip H. Coombs as an international response to the global crisis in education (Coombs, 1969). Recently, the concept of lifelong learning has gained new meaning and wider recognition at the conscious and conceptual level. It has evolved from the educational concepts of such organizations as the European Council, UNESCO, OECD, European Committee. Until the mid-1960s it was seen only as a method to overcome shortcomings in formal education. Since the 1970s, considerable attention has been paid to the developmental function, which contributes to the spiritual uplift of the individual and satisfaction of the needs for creative growth. Subsequently, in 1973, these ideas were set out in the Concept of Lifelong Learning of the Organization for Economic Cooperation and Development. Since then, the strategy of lifelong learning is considered as one of the most important factors of social welfare (Gerlach, 2000).

In 1995, the UN Commission on Education, Science and Culture adopted the Concept for the Development of Lifelong Learning. Since the proclamation of the European Year of Lifelong Learning in 1996, it has been seen as a response to the political changes taking place in the world. At the time, P. Lengrand emphasized its humanistic essence and put a person at the center of the entire educational system, which had to create conditions for the development of his/her full potential throughout life.

The stimulus for the creation of the theory of lifelong learning was the global concept of «unity of the world», according to which all structural parts of human

civilization are interconnected and interdependent. Moreover, a person is the main value and the node of interweaving of all the processes (Таланчук, 2014).

These ideas were further developed in the works of Ukrainian academician N. Nychkalo. The scholar supports the concept of «unity of the world», which served as an impetus for the development of the theory of lifelong learning, according to which all structural parts of human civilization are interconnected and interdependent (Ничкало, 2000).

4. Professional adaptation and retraining of former military servicemen in the context of the Recovery Plan of Ukraine

Returning to the Recovery Plan of Ukraine, we consider it expedient to address the prospects for the development of education and science (План відновлення, 2022). As part of the implementation of the Recovery Plan in the area of «Adult Education», first of all, key challenges have been identified. The list of the most significant challenges for the sphere of adult education, due to the war, is as follows: lack of a holistic approach to adult education; low efficiency and lack of transparency in the use of budget funds; biased attitude of employers to the qualifications and abilities of elderly people, lack of effective public mechanisms for professional adaptation of adults, elderly people, in particular those who have lost their jobs or are forced to change them; lack of a developed network of adult education institutions; mass simultaneous return of war veterans to peaceful life: the need for social and professional adaptation in significant volumes and in a short time; lack of a network of qualification centers (subject to the availability of a regulatory framework); unsatisfactory level of information and communication support for lifelong learning (План відновлення, 2022).

The authors of the Recovery Plan also consider key opportunities for adult education. In particular, such as the state and prospects for the development of an effective adult education system favorable for the development of Ukrainian society; existing key factors for the formation of a modern model of adult education in the form of partnership and awareness of the joint responsibility of the state, local self-government, civil society institutions and business; the actualization of lifelong learning and the main areas of adult education is ensured by active cooperation at the international level; decentralization promotes the interest and involvement of local self-governments in the development of the adult education system, expanding sources of funding.

The part «Goals, objectives, stages of the Recovery Plan in the area of «Adult education» identifies the main problems that will be addressed by the Recovery

Plan. There are six such problems: 1st – lack of a holistic approach to lifelong learning; 2nd – ineffective, non-transparent budget financing; 3rd – low compliance of personnel with the needs of the labor market, difficulties in employment of certain segments of the population; 4th – lack of a network of qualification centers (subject to the availability of a regulatory framework) and underdevelopment of the network of adult education institutions; 5th – unsatisfactory level of information and communication support for adult education; 6th – damage to infrastructure. Each problem has a goal, as well as a detailed way of achieving it with a perspective and expected intermediate results within ten years, until 2032: 1) achieving systemic and strategic development of lifelong learning that ensures effective training and professional development of the adult population; 2) effective, transparent and personalized budget financing of lifelong learning; 3) effective adult education in accordance with market demands, based on cooperation between the state, educational institutions and business; 4) a network of qualification / certification centers has been created and ensures the recognition of learning outcomes and the award / confirmation of professional qualifications; 5) effective information and communication support for lifelong learning that meets the needs of stakeholders; 6) the infrastructure of adult education has been restored, a modern material and technical base has been created that meets the requirements of adult education curricula (План відновлення, 2022)

The achievement of these goals will be facilitated by a clearly defined list of tasks, the solution of which is considered in the time perspective in three stages. The first stage covers June 2022 – the end of 2022, the second stage is outlined from January 2023 to December 2025, the third stage – approximately within January 2026 – December 2032. The implementation of the Recovery Plan will be accompanied by annual monitoring of the implementation of the Adult Education Development Strategy and analysis of its effectiveness.

The planning of training for war veterans is disclosed in more detail in the context of achieving Goal 3, through the following tasks: forming the conceptual framework for establishing partnerships between educational institutions and businesses, ensuring the organization of upskilling, reskilling, internships, training of war veterans; ensuring the development of a network of adult education institutions, strengthening the motivation of businesses to participate in employee training programs and practical training of students by tax benefits, in particular, providing priority access to training for war veterans among other social groups; expansion of the network of service providers in the field of adult education, introduction of new relevant training programs, ensuring gender equality in the field of adult education. The Recovery Plan considers the prospect of education

for war veterans, starting from providing priority access to education for war veterans among other socially vulnerable categories of the population in 2022, increasing such opportunities in 2025 to 10 thousand veterans who will receive support for studying in the adult education system, and increasing their number to 25 thousand veterans who will receive support for studying in the adult education system in 2032. (План відновлення, 2022). Among the most tangible tasks is the development of mechanisms for the implementation of relevant regional, local and sectoral initiatives on educational programs for war veterans and their families, and other beneficiary categories of the population. The solution of this task is scheduled for November 2022. At the end of the implementation of the Recovery Plan, it is determined to monitor and adjust the programs of cooperation between educational institutions and business, the state of implementation of relevant regional, local and sectoral initiatives on educational programs for war veterans and their families, and other beneficiary categories of the population.

5. National experience of implementation of professional adaptation and retraining programs for servicemen

Ukraine already has experience in implementing international projects related to the implementation of retraining and social adaptation programs for servicemen and their families. In particular, within the framework of the NATO-Ukraine program, «Ukraine-Norway. Retraining and Social Adaptation of Servicemen and Their Families in Ukraine» and «Norway-Ukraine. Professional Adaptation. Integration into the State System» (NUPASS).

The NATO-Ukraine program for retraining and social adaptation of servicemen in Ukraine was launched in 2000. The program involves retraining and social adaptation centres in more than sixty cities and towns in Ukraine, which cooperate with municipal employment centres and NGOs. NATO provides financial support as well as expert advice on policy development in this area and the application of best practices from NATO countries.

Retraining under the program is carried out taking into account the needs of the labor market of the region, is conducted on the basis of educational institutions of secondary and higher special education. Typical are computer and economic orientation of training. The duration of retraining may depend on the direction, mostly courses last five days for 6 hours during two months. The training can also be attended by servicemen who are discharged from military service in the current year, thus, they receive retraining within the service time. During the training, students have the opportunity to establish social ties, which in the case

of opening their own business contributes to the employment of fellow soldiers and their socio-economic adaptation. The high level of effectiveness and demand for the program among servicemen is evidenced by the employment rate of the program graduates – more than 75% of those who graduated from the NATO program (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2019).

During 2003-2014, the Ukraine-Norway project «Retraining and Social Adaptation of Military Personnel and Their Families in Ukraine» was implemented exclusively in the Autonomous Republic of Crimea. With the beginning of Russian aggression in 2014, the project moved from Crimea to the mainland of Ukraine. The project is funded by the Ministry of Foreign Affairs of Norway and coordinated by the International Fund for Social Adaptation (IFSA). The project has created a partnership network of leading universities and veterans' associations in almost all regions of Ukraine. This network includes Lviv Polytechnic National University, where the project has been implemented since 2014. Overall, the project has created a model of a high-quality, flexible and civil society-sensitive system of effective professional and social adaptation of veterans and their families.

Since 2020, the Ukraine-Norway project «Retraining and social adaptation of servicemen and their families in Ukraine» continues to develop under the name «Norway-Ukraine. Professional adaptation. Integration into the State System» (NUPASS), which aims to integrate the model of professional and social adaptation developed by the previous project during 2003–2019 into the state system of Ukraine for the effective professional and social adaptation of veterans and their families into civil society.

The model is aimed at solving a number of urgent problems of adult education. In particular, it provides for 1) the retraining of military servicemen and their family members in civilian professions that are in demand in the labor market in Ukraine, and increasing of the professional competitiveness of graduates; 2) promoting psychological adaptation of the project participants to increase their motivation for active social adaptation in civil society; 3) ensuring legal adaptation of the project participants to improve their social protection in the conditions of life in civil society; 4) providing assistance to the project participants in employment to improve the living conditions of their families; 5) assistance in creating their own (family) business to the project participants in the conditions of unemployment in Ukraine; 6) promoting cooperation between educational and business institutions of Ukraine and Norway.

The peculiarity of the project «Norway-Ukraine. Professional Adaptation. Integration into the State System» (NUPASS) can also be considered a list of

potential participants, including not only military officers of the Armed Forces of Ukraine and other military formations created to protect the sovereignty and territorial integrity of Ukraine, professional soldiers who were educated in military schools and dedicated their lives to military service, but also participants of combat operations in the East of Ukraine, called up to the Armed Forces of Ukraine for mobilization, from the reserve or from the reserve under the contract, family members of servicemen and combatants, family members of those who died for the independence of Ukraine in the war with the Russian Federation in the East of Ukraine. Despite the differences between the levels and profiles of education (higher, secondary – technical, military, civilian, technical, humanitarian, etc.), the presence / absence of a civilian specialty, practical work experience, the availability of benefits, the right to receive a pension, different mental health conditions, etc. that complicate the group organization of social, psychological and professional adaptation of these categories of persons, the project continues to be successfully implemented.

Unlike the NATO program, the project «Norway – Ukraine» is implemented by higher education institutions of Ukraine and the Norwegian University NORD. Graduates of the project «Ukraine-Norway. Retraining and Social Adaptation of Servicemen and Their Families in Ukraine» and «Norway-Ukraine. Professional Adaptation. Integration into the State System» (NUPASS) receive three documents at once: a certificate of the Ukrainian educational institution and the NORD University, a diploma from the Ministry of Foreign Affairs and the Ministry of Defense of Norway and a certificate of professional retraining of the state standard. That is, the received documents are internationally recognized.

A significant advantage of the Norwegian project is the comprehensive assistance provided to the participants, in particular, represented by the following services: professional retraining for civilian professions and their competitiveness in the labor market; psychological rehabilitation; increasing the motivation of the target group members to active social adaptation in a civil society with a market system of relations through the organization of social adaptation measures; legal adaptation to improve social security in the new living conditions; assistance in employment of students of professional retraining courses through trainings, information provision and advisory meetings; assistance in establishing entrepreneurship among servicemen by organizing trainings on starting their own business and organizing family business.

The Norwegian project is aimed not only at servicemen and their families, but also at the development of cooperation between educational institutions of Ukraine and Norway, creation of joint research and educational projects,

and development of business relations between enterprises of both countries (Міжнародний Фонд Соціальної Адаптації, 2022).

The effectiveness of the project «Ukraine-Norway. Retraining and Social Adaptation of Servicemen and Their Families in Ukraine» was confirmed by a monitoring mission in 2019 commissioned by the Government of the Kingdom of Norway. The International Security Advisory Group of the Centre for the Democratic Control of Armed Forces (DCAF) conducted an evaluation based on the following criteria: relevance, effectiveness/impact, quality, sustainability and coordination.

The results of the evaluation showed that the relevance of the content of the training courses offered by the partner universities, including the subject matter training materials, as well as psychosocial and social support, and the method of meeting the needs of the participants, was highly appreciated by all focus groups and further confirmed by the project's effectiveness. The project has demonstrated the ability to identify and test innovative approaches, constantly adapting the content of training courses to reflect needs or opportunities.

The results achieved by the project remain substantial and meet or even exceed the achievements that could be expected from a project that operates in difficult conditions and has complex tasks, and the project has a significant positive impact on the psychological state of participants, which is one of its objectives. The project is being implemented with high quality and has implemented a clear management system to ensure timely and effective implementation. There are further opportunities to improve the quality of the project by reviewing management responsibilities and balancing the budget to better reflect the gradual transfer of management responsibilities and implementation to national and local levels in Ukraine.

However, in the absence of Norwegian funding, the sustainability of the project remains a major challenge. The focus of the program has been on training activities, service delivery and increasing the number of participants. In some ways, this reflects a sensible and prudent approach in a context where the attention of the Ukrainian government is focused on the conflict and funds are not earmarked for long-term human resource management and organisational development. However, despite the clear division of work between the relevant projects in this area, few proactive efforts have been made in the sector to develop more coherent approaches related to protection, knowledge sharing and outreach to ensure that more support and services are available to veterans. Therefore, the lack of coordination sometimes resulted in layering and inconsistency of limited

resources, competition and redundancy of even the limited number of training programs implemented in this area.

The conclusion of the Advisory Group was that overall the program is highly rated in terms of relevance, quality and effectiveness. However, there is a need for further strengthening of the project by applying more concrete measures for coordination with partners, greater involvement of local initiatives, state bodies to implement the main components of the project in the national system, creation of more open and transparent decision-making processes on the main elements of the project (Міжнародний Фонд Соціальної Адаптації, 2022). Obviously, the results obtained correlate with the list of problems and tasks, the solution of which could contribute to the effective and rapid implementation of changes in the process of professional and social adaptation of war veterans in the framework of the Strategy for the Development of Adult Education in Ukraine. At the same time, the project implements the component of inclusiveness, which is defined as one of the key principles of the Recovery Plan of Ukraine.

6. Conclusions

The conducted research made it possible to outline the current state of the field of adult education in Ukraine as an important component of the developing educational theory and practice. It needs significant support from the state, local self-government, civil society institutions and business. It has been defined that established international cooperation will contribute to the development of life-long education and the main directions of adult education as an important means and tool for self-realization, social and professional adaptation of millions of Ukrainians.

The importance of this field of educational activity is especially growing in the conditions of the war and a post-war period – the period of recovery of Ukraine. This is due to massive simultaneous return of war veterans to peaceful life and their need for social and professional adaptation in a significant amount and in a short period of time. Available experience of international projects implementing on the social and professional adaptation of war veterans at the national higher education institution shows the effective results of their implementation.

The analysis of this experience in comparison with the Recovery Plan of Ukraine gives reasons to assert a certain correlation between the results of the implementation of international educational projects and expectations regarding the development of adult education. Thus, we consider it expedient to use this

experience as a way to implement the Strategy for the Development of Adult Education. Prospective directions for further research include the analysis of the regulatory and legal framework for providing adult education in Ukraine and abroad.

ABSTRACT: The article describes the state of Ukrainian society under martial law and hostilities, as well as the vision of the prospects for Ukraine's development against this background. It emphasizes the optimistic prospect of the country's recovery and steps to implement these measures in the context of the development of education and science. It is noted that today's servicemen will play an important role in the post-war recovery of the country. To successfully fulfill these creative tasks for the restoration of Ukraine, war veterans will need full social and professional adaptation to the new conditions of peaceful life. The article points that this process essentially implements one of the key principles of the Lugano Declaration – the inclusiveness of the process of restoring our country. The article reveals that Ukrainian universities have strong positive experience in implementing international projects on social and professional adaptation of war veterans. The article also substantiates the expediency of application of this experience as a way of implementation of the Strategy for the Development of Adult Education.

KEYWORDS: adult education, social adaptation, professional adaptation, war veterans, Recovery Plan of Ukraine, experience, international projects.

АНОТАЦІЯ: Охарактеризовано стан українського суспільства в умовах воєнного стану і військових дій, а також бачення перспектив розвитку України на цьому тлі. Наголошено на оптимістичній перспективі відновлення країни і кроках щодо реалізації цих заходів у контексті розвитку освіти і науки. Відзначено, що важливу роль в повоєнному відновленні країни будуть відігравати сьогоденні військовослужбовці. Для успішного виконання творчих завдань з відновлення України ветерани війни потребуватимуть повної соціальної та професійної адаптації до нових умов мирного життя. Встановлено, що цей процес по суті реалізує один з ключових принципів Декларації Лугано – інклюзивність процесу відновлення нашої країни. Виявлено, що в українських університетах наявний потужний позитивний досвід реалізації міжнародних проєктів з соціальної і професійної адаптації ветеранів війни. Обґрунтовано доцільність застосування цього досвіду як шляху впровадження Стратегії розвитку освіти дорослих.

КЛЮСОВІ СЛОВА: освіта дорослих, соціальна адаптація, професійна адаптація, ветерани війни, план відновлення України, досвід, міжнародні проєкти.

Bibliography

- Буковська, О. О. (2015). Психологічна допомога сім'ям військовослужбовців, які повертаються із зони бойових дій. *Вісник Чернівецького національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*, 128, 29–32.
- Буряк, О. О., Гіневський, М. І. (2014). Соціальна адаптація армії України до нових умов існування. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних сил*, 4(41), 160–166.
- Буряк, О. О., Гіневський, М. І., Катеруша, Г. Л. (2015). Військовий синдром «АТО»: актуальність та шляхи вирішення на державному рівні. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних сил*, 2(43), 176–181.
- Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Центр післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки. (2019). Співпраця центру післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки з ГО «Західний регіональний центр сприяння перепідготовці та соціальній адаптації військовослужбовців» за Програмою НАТО-Україна. URL: <https://dsru.edu.ua/cppo/po-nato/>
- Кокун, О. М., Пішко, О. І., Лозінська, Н. С. (2014). Особливості негативних психічних станів військовослужбовців. *Вісник Національного університету оборони України*, 5 (42), 262–267.
- Міжнародний Фонд Соціальної Адаптації. Проект «Норвегія-Україна. Професійна адаптація. Інтеграція в державну систему» (2022). URL: <https://ifsa.kiev.ua/proekt-ukraina-%E2%80%93-norvegiya/>.
- Ничкало, Н. Г. & Кудін, В. О. (Ред.). (2000). *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*. Черкаси: Вибір.
- Таланчук, П. (2014). *Сформуй осердя свого щастя*. Київ: Університет «Україна».
- Україна. Кабінет Міністрів України. (2022). План відновлення. Освіта і наука (проект станом на 03.08.2022). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2022/08/19/НО.proyekt.Planu.vidnovl.Osv.i.nauky-19.08.2022.pdf>
- Україна. Міністерство розвитку громад та територій України. (2022). Перша леді Олена Зеленська презентувала у Києві друковану версію «Довідника безбар'єрності» URL: <https://www.minregion.gov.ua/napryamki-diyalnosti/bezbaryernist/nacjonalna-strategiya-zi-stvorennya-bezbaryernogo-prostoru-v-ukrayini/aktualni-materialy/persha-ledi-olena-zelenska-prezentovala-u-kyievi-drukovanu-versiyu-dovidnyka-bezbaryernosti>

- Україна. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 366-р. (2021). Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року URL: (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>)
- Шаповалова, Т. В. (2014). *Поради з працевлаштування: навч. посібник*. К.: МФСА
- Шевчук, О., Ментух, Н. (2017). Правові аспекти професійної орієнтації учасників АТО. *Актуальні проблеми правознавства*, 3(11), 34–39.
- Coombs, P. H. (1969). *Die Weltbildungskrise*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Gerlach, Ch. (2000). *Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen. Kölner Studien zur internationalen Erwachsenenbildung*. Köln: Böhlau
- Switzerland. Ukraine Recovery Conference. (2022). URC2022. Outcome Document of the Ukraine Recovery Conference: «Lugano Declaration» Lugano, 4–5 July. URL: https://uploads-ssl.webflow.com/621f88db25fbf24758792dd8/62c68e41bd53305e8d214994_URC2022%20Lugano%20Declaration.pdf

CZEŚĆ II

TEORETYCZNE PODSTAWY KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI I ANDRAGOGÓW

ЧАСТИНА II

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ ТА АНДРАГОГІВ**

PART II

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION IN-SERVICE TRAINING
OF TEACHERS AND ANDRAGOGISTS**

Лідія Хомич

ORCID ID: 0000-0003-1130-4395

ПРІОРИТЕТИ В УДОСКОНАЛЕННІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

PRIORYTETY W DOSKONALENIU TREŚCI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO
PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

PRIORITIES IN IMPROVING THE CONTENT OF FUTURE TEACHERS'
PROFESSIONAL TRAINING

1. Вступ

Україна прагне підготувати вчителя, здатного здійснювати педагогічну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на формування людського капіталу та національної еліти, на розвиток та самореалізацію особистості, на підвищення рівня її освіченості і культури.

Головною метою педагогічної освіти в Україні є підготовка вчителя-професіонала, носія культурних цінностей і гуманістичних пріоритетів, який володіє сукупністю творчих, професійних та інших якостей для здійснення інноваційної педагогічної дії у гармонійному розвитку особистості учня; вчителя-особистості, в якому поєднуються якості педагога-дослідника, що володіє сучасними методами наукового пізнання, іноземними мовами й комп'ютерними технологіями; вчителя-психолога, здатного бачити в дитині людину з усіма її особливостями, бажаннями й проблемами, вчителя-майстра, здатного по-новому організовувати освітній процес для задоволення інтересів і потреб своїх учнів (Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021, с.4).

Сучасний педагог має бути компетентним в питаннях здійснення професійної діяльності, здатним до професійного саморозвитку з урахуванням очікувань держави та суспільства, які з часом змінюються. У розпорядженні Кабінету Міністрів України (Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа”, 2017) викладено завдання щодо розробки концептуальних засад нової системи підготовки та професійного розвитку вчителя. Зазначається, що в умовах Нової української школи доцільно переглянути систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, вчителів слід готувати до викладання відповідно до нового Державного стандарту, до застосування нових технологій, до діалогічної взаємодії з учнями, батьками, громадою.

Структурування змісту сучасних освітніх програм підготовки майбутнього вчителя на різних рівнях здійснюється на основі стандартів вищої освіти. У цьому контексті потребує оновлення зміст дисциплін професійної підготовки педагогічних працівників на трьох рівнях: ціннісному, змістовому і технологічному (Український педагогічний словник, 2001, с. 368).

Зміст освіти не є сталою величиною, переконує 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» (Кремень, 2010, с. 384–385).

У Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018). визначено вектори реформування педагогічної освіти, зокрема необхідність оновлення змісту, структури, стандартів і технологій навчання в системі педагогічної освіти. Оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя набуло ще більшої актуальності після затвердження професійних стандартів вчителя за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (Реєстр професійних стандартів Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства (2021).

2. Постановка проблеми і визначення мети

В сучасних умовах відбувається удосконалення педагогічної освіти з урахуванням українського і зарубіжного досвіду, що передбачає акредитацію освітніх програм підготовки вчителів; приведення у відповідність освітнього процесу до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, тощо.

Відомо, що зміст педагогічної освіти ґрунтується на педагогічних закономірностях, принципах, методах і прийомах навчання, а також включає світоглядні й морально-етичні норми існуючих суспільних відносин. Виходячи з цього, у загальному плані зміст освіти слід розуміти як систему компетентностей, світоглядних і морально-етичних переконань, які мають сформуватися в процесі навчальної діяльності студентів. Законом України «Про освіту» передбачено формування у майбутніх вчителів компетентностей як результату навчання і підстави для отримання професійних та освітніх кваліфікацій (Закон України «Про освіту», 2017).

Зміст професійної підготовки вчителя в Україні визначається освітньою програмою, що розробляються і реалізуються в межах автономії закладів вищої педагогічної освіти. Освітні програми підготовки майбутніх фахівців визначають компетентності, предметні результати (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Структурування змісту освітніх програм підготовки вчителя на різних рівнях здійснюється на основі стандартів вищої освіти у галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» за відповідною спеціалізацією, що розробляються Міністерством освіти і науки України з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади освіти, і галузевих об'єднань, організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. Водночас закладам фахової передвищої, вищої освіти, зокрема педагогічної, надається автономія у визначенні загальних компетентностей, фахових компетентностей та предметних результатів, що формуються з урахуванням підготовки вчителя, потреб окремого регіону чи громади. Предметні результати, визначені освітніми (освітньо-професійними) програмами, передбачають структурування змісту підготовки відповідно до циклів.

У змісті педагогічної освіти слід відобразити сукупність узагальнених компонентів людиноцентричного змісту освітньої діяльності як особливої цілісності, внутрішнє прийняття й засвоєння яких дозволить студентам після закінчення закладу вищої освіти формувати духовно багату особистість інноваційного типу. Провідними ідеями сучасного змісту

педагогічної освіти є цілісність, гуманізація, формування системи цінностей, саморозвиток, загальнокультурний розвиток.

Тому метою статті є аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду формування змісту професійної підготовки майбутнього вчителя та визначення пріоритетних напрямів удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні на засадах євроінтеграційних процесів і відновлення ефективних вітчизняних практик.

3. Зарубіжний досвід

У документах провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи, Європейської Комісії тощо) вчитель XXI століття проголошений носієм суспільних змін. Ключовими особливостями професійної підготовки педагогів у зарубіжних країнах на початку XXI ст. є: розширення компонента педагогічної практики в підготовці педагогів; зростання кількості і варіативності маршрутів, за допомогою яких можна опанувати вчительську професію; наявність декількох альтернативних шляхів підготовки вчителів (програми варіюються від університетської підготовки за програмами бакалаврата і магістратури до виключно кваліфікаційних педагогічних курсів); розроблення програм інтернатури є найбільш динамічним компонентом системи неперервного професійного розвитку; актуалізація змісту програм професійної підготовки вчителів; перенесення програм професійного розвитку в школи; посилення правил відбору на педагогічні спеціальності; делегування повноважень щодо атестації та підвищення кваліфікації вчителів і директорів шкіл професійній спільноті (Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали, 2018).

Вивчення досвіду професійної підготовки педагогів у розвинених зарубіжних країнах відкриває нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, що демонструють високий рівень професійної підготовки педагогів, відповідно до світових стандартів; мають багаті історичні традиції освіти, що сприяє їх провідній ролі у галузі науки і освіти на регіональному і глобальному рівнях; накопичили значний досвід у галузі професійної підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах.

Серед загальних тенденцій удосконалення змісту професійного розвитку вчителів у зарубіжних країнах, можна виділити такі: інформатиза-

ція навчального процесу (Угорщина, Словаччина, Чехія, США), інтеграція змісту педагогічної освіти (Німеччина, Іспанія), моніторинг якості педагогічної освіти, що є пріоритетним питанням у розробці стратегій розвитку, забезпечення учителів-новачків психолого-педагогічною підтримкою на рівні школи (Фінляндія, США); запровадження соціального партнерства або консенсусного підходу до управління педагогічною освітою, що передбачає заохочення уряду, едукаторів та інших зацікавлених сторін до роботи над питаннями якості; поширення інтерактивної моделі підвищення кваліфікації, що передбачає забезпечення реальної взаємодії педагога з іншими колегами у процесі підвищення кваліфікації в умовах щоденного шкільного життя; формування соціального рефлексивного «Я» педагога, «здатного ставати об'єктом для самого себе» під впливом спілкування.

Зміст професійної підготовки вчителів у зарубіжних країнах визначається Освітніми програми на рівнях освіти «бакалавр» і «магістр». Зокрема, у Великій Британії і Німеччині для рівня «бакалавр» визначено такі основні блоки: основного предмета викладання; професійний або предметно-дидактичний, що передбачає вивчення теорії і методики навчання; психолого-педагогічний. Програмою підготовки вчителя на рівні освіти «магістр» передбачається опанування чотирьох обов'язкових та однієї вибіркової дисципліни.

Зміст підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти у європейських країнах головним чином залежить від типу школи, в якій майбутній учитель здійснюватиме педагогічну діяльність. Відмінності є переважно в обсягах спеціально-предметної і предметно-дидактичної підготовки. Стандарти визначені через компетентності, якими повинен оволодіти майбутній учитель для ефективного реалізації щоденної професійної педагогічної діяльності за чотирма галузями: навчання, виховання, оцінювання, інновації. Особливого значення набуває удосконалення набутих компетентностей у процесі подальшої освіти, оскільки розвиток компетентностей – це процес динамічний і неперервний.

Відповідно цінним є накопичений європейськими країнами досвід післядипломної освіти вчителів для осмислення і творчого використання українськими педагогами в умовах оновлення системи післядипломної освіти педагогів в Україні. Для професійного розвитку вчителів важлива, зокрема: централізація та децентралізація в управлінні системою педагогічної освіти для диверсифікація типів провайдерів професійного розвитку вчителів за рахунок професійних спілок працівників освіти, центрів з підготовки вчителів, освітніх асоціацій України; реалізація неперервного

професійного розвитку вчителів за чітко визначеними стратегіями, етапами та напрямками удосконалення; активізація професійного зростання вчителів з використанням новітніх інформаційних технологій та всесвітньої електронної мережі Інтернет; співпраця між органами освіти, громадськими, освітніми і професійними національними та міжнародними об'єднаннями з метою обміну досвідом, реалізації масштабних проектів та програм, урізноманітнення форм професійного розвитку вчителів із залученням неформальних провайдерів професійного розвитку; мотивація вчителів до активного професійного зростання (Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів, 2017, с. 77–80).

Основні кроки щодо розв'язання проблеми формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття схарактеризовані В. Андрущенко, зокрема він наполягає на потребі визначення та формування єдиної шкали цінностей для підготовки вчителя в країнах Європи, на основі якої і будуть створюватися навчальні плани, програми, підручники й посібники (Андрущенко, 2012). Саме загальнолюдські цінності є основою педагогіки партнерства, мають реалізуватися у змісті професійної підготовки вчителя, а також сприяти гуманній взаємодії в освітньому середовищі.

4. Узагальнення теоретичного і практичного стану проблеми

Інтеграція України у світовий освітній простір передбачає постійне вдосконалення національної системи освіти, підвищення її якості відповідно до світових стандартів, вимог ринку праці та викликів швидкозмінного глобалізованого світу, до такого висновку приходять науковці досліджуючи проблему реформування педагогічної освіти, серед них: Н. Авшенюк (2017), О. Біляковська (2020), М. Вовк (2019), Т. Гавриленко (2019), Т. Довга (2020), Н. Лазаренко (2019), Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Л. Хомич (2021), І. Упатова (2018) та ін. У працях дослідників висвітлено досвід підготовки сучасного вчителя у вітчизняних і зарубіжних закладах освіти; визначено пріоритети реформування педагогічної освіти в Україні; здійснено цілісний науковий аналіз проблеми забезпечення якості професійної підготовки вчителів. Водночас зазначається про низький імідж вчителя у сучасному українському суспільстві, відсутність соціального пакету, застарілі підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя та інших категорій педагогічних працівників негативно впливають на розвиток усієї освітньої галузі. Названі чинники зумовлюють необхідність реформування системи професійної підготовки вчителя з урахуванням нових потреб і перспектив

розвитку українського суспільства та підвищення рівня соціальної підтримки вчителя на державному рівні, забезпечення можливостей для його неперервного професійного розвитку.

Проблемі професійного розвитку вчителя присвячено широкий спектр наукових досліджень. Філософські аспекти неперервної педагогічної освіти представлено в роботах В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя та інших. Неперервну професійну освіту з урахуванням світових тенденцій, інноваційних підходів і принципів освіти дорослих висвітлено у працях С. Гончаренко, О. Дубасенюк, А. Кузьмінського, Л. Лук'янової, Н. Ничкало С. Сисоєвої та інших. Особливості інтеграції вищої і післядипломної освіти України у європейський освітній простір досліджено у працях Н. Авшенюк, М. Лещенко, О. Огієнко, Л. Пуховської та інших. Професійну самоосвіту і самовиховання у наукових дослідженнях О. Коношевського, О. Кучерявого, М. Солдатенка та інших. Професійний розвиток вчителя в умовах нової української школи досліджують Ю. Бурцева, О. Вознюк, О. Дубасенюк, С. Мірошник, М. Скиба, А. Черній та інші.

Актуальним є твердження І. А. Зязюна, що головною метою педагогічної освіти має бути підготовка вчителя, який володіє необхідними творчими й професійними якостями, що дають йому змогу творити педагогічну дію для найбільш продуктивного розвитку різновидів досвіду учнів, передусім теоретичного, почуттєвого (естетичного), практичного для гармонійного особистісного розвитку кожного учня (Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні, 2011).

Сучасна практична підготовка майбутнього педагога відбувається в нестабільних соціально-політичних та економічних умовах сьогодення, які вимагають врахування в її процесі таких зовнішніх джерел впливу, як всебічна інтеграція України з Європейським Союзом і реформування освітньої галузей спрямовані на єднання українців навколо національної ідеї, повсюдне впровадження сучасних інформаційних технологій тощо. Отже, цільові орієнтири, зміст, організаційні та технічні умови підготовки педагогів постійно потребують динамічних змін, проте визначаються та забезпечуються тими здобутками психолого-педагогічних досліджень, які отримані вченими за інших, попередніх, соціальних та економічних умов життя країни та суспільства.

Проте сучасний стан системи педагогічної освіти не є цілком відповідним суспільним вимогам щодо готовності до якісного виконання нею високої соціальної місії: він характеризується наявністю в її функціонуванні сукупності 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 браком механізмів, принципів, способів і засобів її докорінної перебудови.

Серед найбільш актуальних проблем, що стосуються змісту професійної підготовки майбутнього вчителя постають такі: скорочення обсягу дисциплін педагогічного циклу в класичних і профільних університетах; застаріле науково-методичне забезпечення педагогічних дисциплін. До проблем, що постають на заваді упровадження інклюзивної підготовки слід віднести низький рівень готовності педагогів до нової форми навчання: робота з особливою дитиною у загальноосвітньому просторі, вміння співпрацювати у рамках мультидисциплінарної команди, диференційоване викладання змісту навчальної програми тощо.

5. Напрями вдосконалення якості професійній підготовці вчителя

Зміст професійної підготовки вчителя в Україні визначається освітньою програмою, що розробляються і реалізуються в межах автономії закладів фахової передвищої чи вищої освіти, національних, державних університетів. Освітні програми підготовки майбутніх фахівців визначають компетентності, предметні результати. Освітня програма може визначати єдину в її межах спеціалізацію або не передбачати спеціалізації (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Структурування змісту освітніх програм підготовки вчителя на різних рівнях здійснюється на основі стандартів вищої освіти у галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» за відповідною спеціалізацією, що розробляються Міністерством освіти і науки України з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади освіти, і галузевих об'єднань, організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. Водночас закладам фахової передвищої, вищої освіти, зокрема

педагогічної, надається автономія у визначенні загальних компетентностей, фахових компетентностей та предметних результатів, що формуються з урахуванням підготовки вчителя, потреб окремого регіону чи громади. Предметні результати, визначені освітніми (освітньо-професійними) програмами, передбачають структурування змісту підготовки відповідно до циклів.

Проаналізовані нами навчальні планів 22 закладів вищої педагогічної освіти щодо змісту підготовки вчителя у галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» свідчать, що вони охоплюють цикли загальної і професійної підготовки. На підготовку вчителя бакалавра освітніми програмами передбачено 240 кредитів обов'язкового (нормативного) та вибіркового компонентів. Нормативний і вибіркового компоненти складають цикли загальної, фундаментальної, професійної та практичної підготовки. На підготовку вчителя магістра освітніми програмами закладів вищої освіти передбачено від 90 до 120 кредитів (Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021).

Удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя потребує оновлення змісту педагогічної освіти на трьох рівнях: ціннісному (впровадження аксеологічних ресурсів різних наук у зміст фахової підготовки), змістовому (структурування змісту дисциплін на основі компетентнісного підходу) і технологічному (пріоритетність в опануванні інноваційними педагогічними та інформаційно-комунікаційними технологіями).

Ціннісний рівень. Дедалі актуальнішою стає проблема підготовки вчителів в аспекті формування їхніх гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій, оскільки сучасна школа потребує педагога, що володіє системою пріоритетних загальнолюдських цінностей. За твердженням С. Гончаренко, виховання особистості, повинне реалізуватися через гуманізацію освіти і ґрунтуватися на трьох принципах у розумінні людини, зокрема: цінності особистості та сприйняття її такою, якою вона є; унікальності особистості як викладача так і студента; непередбачуваності особистості, що пов'язана з наданням студенту права на помилку, на мислення своїми образами, тобто допомогти йому пізнати себе і оточуючих (Гончаренко, 2005, с.2). Сьогодні саме гуманні, ціннісні аспекти є визначальними для світового розвитку, точніше, навіть не для розвитку, а для збереження людського світу.

Тому, зміст вищої педагогічної освіти має відповідати вимогам державних стандартів і забезпечувати фундаментальність підготовки, універсальність і гуманітарну спрямованість загальноосвітніх курсів, психолого-педагогічних дисциплін; орієнтуватися на досягнення сучасної науки і практики.

По-друге, пріоритетом сучасного освітнього процесу має бути, перш за все, Людина як найвища цінність, а зміст освіти необхідно спрямовувати на розвиток ціннісного світоглядного ставлення особистості до соціального і природного оточуючого світу і до самої себе.

По-третє, у змісті педагогічної освіти має бути віддзеркалення сукупності узагальнених елементів людиноцентричного змісту освітньої діяльності як особливої цілісності, що дозволить студентам після закінчення закладу вищої освіти формувати духовно багату особистість інноваційного типу.

По-четверте, система цінностей майбутнього педагога має формуватися у навчально-виховному процесі комплексно через наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід'ємною складовою становлення цілісної особистості, серед них виділяємо – загальнолюдські, національні, громадянські, сімейні, особистісні, валеологічно-екологічні цінності.

Змістовий рівень. Варто переглянути співвідношення між нормативними і вибірковими дисциплінами у напрямі збільшення частки останніх, що забезпечить оперативне задоволення освітніх потреб та особистісної спрямованості майбутніх вчителів. До варіативного компоненту професійної підготовки майбутніх учителів мають входити курси і спецкурси, які спрямовані на формування компетентностей майбутніх вчителів визначених у чинному професійному стандарті вчителя (Реєстр професійних стандартів Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства, 2021) і структуруються на основі інтегративного підходу і мають практичне спрямування на професійну діяльність, де інтеграція їх змісту є вагомим чинником зняття перевантаження студентів, підсилення значення самостійної роботи, спрямування на професійний саморозвиток, що сприяє проектуванню «Я»-концепції, професійного становлення і розвитку.

По-друге, керуватися при відборі змісту професійної підготовки майбутніх вчителів такими критеріями: актуальності, фундаментальності, міждисциплінарності, диференціації і верифікації. Виклад змісту з опертям на взаємне доповнення структур – лінійної, концентричної, спіральної, фокусної, комбінованої.

По-третє, включення до структури предметно-змістового компонента професійної підготовки майбутнього вчителя ідей про: психолого-педагогічні механізми особистісного розвитку; ціннісний зміст спеціальних предметів та шляхи їх гуманітаризації; інтеграцію педагогічної і психологічної науки, що сприятиме розвитку психопедагогічних знань у майбутнього вчителя і формуванню у нього ефективної педагогічної дії.

По-четверте, педагогічні і психологічні дисципліни мають супроводжувати студента впродовж усього періоду навчання, на усіх рівнях. Однак необхідно переглянути зміст викладання таких курсів як «Вступ до педагогічної професії», «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Основи педагогічного експерименту». Важливо, зокрема у курс «Історія педагогіки» акцентувати увагу на вивченні педагогічної спадщини, кращих її ідей, які є актуальними для сьогодення. Трансформація змісту освіти спрямовує на відбиття в освітніх програмах професійної підготовки бакалаврів таких курсів, як «Психолого-педагогічні основи гуманного спілкування педагога», «Професійне самовиховання вчителя» й «Основи кар'єрного зростання педагога».

По-п'яте, важливим напрямом підготовки майбутнього вчителя є виокремлення змісту інклюзивної освіти вчителя. Фахова підготовка педагогічних кадрів в реаліях нової школи та інклюзивного навчання потребує володіння вчителем відповідними компетенціями у галузі інклюзії. Тому у процесі професійної підготовки вчителя необхідно: сформувати усвідомлене розуміння основних положень інклюзивної освіти; виробити навички командної роботи при навчанні та вихованні дітей з особливими потребами; забезпечити досконале володіння стратегіями взаємодії з батьками дітей з особливими потребами; сформувати навички диференційованого викладання та оцінювання; виробити усвідомлення необхідності зростання педагогічної майстерності.

Технологічний рівень. У зміст підготовки майбутнього вчителя слід включати інноваційні науково-технічні системи освіти, зокрема: Stem – освіту і Steam – освіту з метою оволодіння уміннями досліджувати проблеми за допомогою сучасних технічних засобів, працювати з великими масивами даних, спільно працювати он-лайн у навчальних, соціальних і наукових проектах.

По-друге, зміст педагогічної освіти має сприяти формуванню досвіду професійної самоосвіти і самовиховання (самотворчості) на основі включення до навчальних планів професійно-педагогічної підготовки бакалаврів таких курсів, як «Психолого-педагогічні основи гуманного спілкування педагога», «Професійне самовиховання вчителя» й «Основи кар'єрного зростання педагога». Важливо включити до навчальних планів дисципліну «Основи інклюзивної освіти» з метою формування усвідомленого розуміння основних положень інклюзивної освіти; вироблення навичок командної роботи у навчанні та вихованні дітей з особливими потребами;

забезпечення досконалого володіння методиками взаємодії з батьками дітей з особливими потребами; формування навичок диференційованого викладання та оцінювання.

По-третє, на практичному рівні вчитель нової школи має вільно оперувати теоретико-методологічними та нормативно-правовими засадами інклюзивної освіти; уміти використовувати ефективні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями та батьками дітей з особливими потребами; здійснювати необхідні адаптації/модифікації курикулуму й методики викладання; уміти розробляти індивідуальні навчальні плани та програми для дітей з особливими освітніми потребами на основі визначення їхніх потреб; реалізовувати підходи диференційованого викладання та оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

По-четверте, організація технологічної підготовки майбутнього педагога з використання технології розвивальних моделей навчання, міжсуб'єктного діалогу, навчання на основі багатоваріантного навчального плану, імітаційної гри, організації когнітивної діяльності з повною орієнтаційною основою, задачного підходу з елементами інформаційних технологій.

6. Висновки

Переконані, що окреслені напрями удосконалення змісту педагогічної освіти не забезпечать у повному обсязі удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя але будуть сприяти її покращенню.

Отже, можна визначити такі пріоритети у змісті підготовки майбутнього вчителя: якість змісту педагогічної освіти; фундаменталізацію всіх складників змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя; інноваційність змісту педагогічної освіти, врахування результатів останніх психологічних і педагогічних досліджень; інтегративний підхід до структурування змісту педагогічної освіти; цілісність змісту загальної, психолого-педагогічної, фахової та практичної підготовки; варіативність навчальних планів і програм педагогічної підготовки; врахування потреб особистості; формування у майбутніх вчителів інформаційно-цифрових компетентностей.

АНОТАЦІЯ: У статті констатується, що головною метою педагогічної освіти в Україні є підготовка вчителя-професіонала – носія культурних цінностей і гуманістичних пріоритетів; вчителя-дослідника, який володіє сучасними методами наукового пізнання; вчителя-психолога, здатного бачити в дитині людину з її особливостями, бажаннями й проблемами; вчителя-майстра, здатного по-новому організувати освітній процес для задоволення інтересів і потреб своїх учнів. На основі аналізу зарубіжного і вітчизняного досвіду доведено, що в сучасних умовах відбувається удосконалення змісту педагогічної освіти яке передбачає акредитацію освітніх програм підготовки вчителів; приведення у відповідність освітнього процесу до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, тощо. Визначено пріоритети в удосконаленні змісту професійної підготовки вчителя в Україні на ціннісному, змістовому і технологічному рівнях.

КЛЮСОВІ СЛОВА: професійна підготовка вчителя, напрями удосконалення змісту підготовки майбутнього вчителя, структурування змісту педагогічної освіти.

ABSTRACT: The article states that the main goal of pedagogical education in Ukraine is the training of a teacher-professional as a carrier of cultural values and humanistic priorities; a teacher-researcher who can use modern methods of scientific knowledge; a teacher-psychologist who is able to see a child as a person with his or her characteristics, desires and problems; a teacher-master who is able to organize the educational process in a new way to satisfy the interests and needs of his pupils. Based on the analysis of foreign and domestic experience, it has been proven that in modern conditions the content of pedagogical education is being improved, which involves the accreditation of educational programs for teacher training; bringing the educational process in line with the Standards and recommendations for quality assurance in the European area of higher education, etc. Priorities in improving the content of professional teacher training in Ukraine at the value, content and technological levels have been identified.

KEYWORDS: professional teacher training, directions for improving the content of future teacher training, structuring the content of pedagogical education.

Bibliography

- Авшенюк, Н. М., Дяченко, Л. М., Котун, К. В., Марусинець, М. М., Огієнко, О. І., Сулима, О. В., Постригач, Н. О. (2017). Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали. Київ: ДКС «Центр».
- Авшенюк, Н. М. (Ред.) (2018). Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали. Київ : ТОВ «ДСК Центр».
- Андрущенко, В. (2012). Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. Європейські педагогічні студії. Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи, 1–2. Київ: Вид-во КНПУ імені М. Драгоманова.

- Біляковська, О. О. (2020). Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні: порівняльний аналіз: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
- Вовк, М. П. (2020). Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: виклики та перспективи. Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць, 22, 150–165. URL: <http://aesthetethicpedaction.pnpu.edu.ua/index.php/2226-4051/article/view/222016>
- Гавриленко, Т. Л. (2019). Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект: монографія. Київ: Фенікс.
- Гончаренко, С. У. (2005). Гуманізація освіти – виховання творчої особистості. Педагогічна газета, №12(137).
- Гончаренко, С. У. (Ред.) (2001). Український педагогічний словник. Київ: Либідь.
- Довга, Т. Я. (2020) Особистісно-професійний імідж майбутнього вчителя початкової школи: теоретико-технологічний аспект: монографія. Дніпро: Середняк Т. К.
- Закон України «Про вищу освіту» (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Закон України «Про освіту» (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Кабінет Міністрів України (2017). Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа”. Розпорядження КМ України від 13 грудня 2017 р. № 903-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-p/ed20171213#n10>
- Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні (2011). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- Кремень, В. Г. (2010). Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ. Знання України.
- Лазаренко, Н. І. (2019). Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції. Вінниця: ТОВ «Друк плюс».
- Міністерство розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства України (2021). Реєстр професійних стандартів Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства. URL: <https://www.me.gov.ua/>

Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv

Ничкало, Н. Г., Лук'янова Л. Б., Хомич Л. О. (2021). Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід: наук.-аналіт. доп. Київ: ТОВ Юрка Любченка.

Упатова, І. П. (2018). Методична підготовка майбутніх учителів: теорія і практика: монографія. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС».

Світлана Слюсарук-Літвін

ORCID ID: 0000-0002-3393-7487

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

KSZTAŁTOWANIE GOTOWOŚCI PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW
DO ROZWIJANIA POTENCJAŁU TWÓRCZEGO DZIECI
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

FUTURE EDUCATORS' TRAINING REGARDING DEVELOPMENT
THE CREATIVE POTENTIAL OF PRESCHOOL CHILDREN

1. Актуальність дослідження

Однією із необхідних умов реалізації Державного стандарту дошкільної освіти – Базового компоненту дошкільної освіти є формування готовності майбутніх вихователів до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку, оскільки БКДО передбачає розвиток у дошкільників «творчих задатків, здібностей, талантів» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021). Формування готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності здійснюється під час професійної підготовки у закладах фахової передвищої освіти (педагогічних коледжах. Відтак, важливо з'ясувати зміст професійної підготовки здобувачів освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта рівня фахового молодшого бакалавра та її потенціал у формуванні готовності майбутніх вихователів до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку.

Ряд українських науковців досліджували проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної професійної діяльності. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх

педагогів-дошкільників до педагогічної творчості вивчала С. Гаврилюк; теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів досліджував О. Листопад; І. Тимофеева вивчала проблему формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх педагогів-дошкільників; М. Замелюк – формування готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами авторської казки) та ін. Окремі проблеми підготовки майбутніх педагогів-дошкільників вивчали Г. Беленька (формування фахової компетентності); В. Бутенко (підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності), Н. Давкуш (підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності), А. Залізник (підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного вік) та ін. У даних дослідженнях науковцями визначено різноманітні підходи до професійної підготовки майбутніх вихователів та доведено, що підготовка педагога дошкільної галузі повинна відповідати сучасним вимогам, адже такі фахівці здійснюватимуть освітній процес у сфері дошкільної освіти – першій ланці освіти, тобто від їх професійної діяльності залежатиме рівень вихованості і освіченості майбутнього покоління.

Проте, незважаючи на велику кількість праць науковців, що розкривають проблеми підготовки майбутніх вихователів до діяльності, на сьогодні недостатньо вивченим залишається питання професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

2. Мета статті

Мета статті полягає у здійсненні аналізу змісту підготовки майбутніх вихователів в контексті формування їх готовності до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку.

3. Виклад основного матеріалу

Очевидно, що розвиток творчого потенціалу дітей-дошкільників залежить від рівня сформованої готовності вихователів закладів дошкільної освіти – креативних, творчих фахівців, здатних організувати освітній процес таким чином, щоб активізувати пізнавальний інтерес дитини дошкільного

віку до навколишнього світу, реалізувати її творчі плани, мрії та задуми, розвивати її задатки, здібності, таланти; виховувати особистісні якості дошкільника, реалізувати сформовані знання, уміння і навички у різних видах продуктивної діяльності. Формування готовності до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку – процес тривалий та багатокomпонентний. Одним із аспектів її формування є професійна підготовка майбутнього вихователя.

Професійна підготовка майбутніх вихователів, на думку А. Залізняк – це складова частина освітнього процесу закладу освіти; система знань, навичок, умінь, оволодіння якими необхідне для розвитку здібностей студентів, формування в них належної поведінки, норм моралі, основ наукового світогляду (Залізняк, 2009).

Н. Захарасевич визначає професійну підготовку як орієнтований на особистість процес, що полягає у формуванні системи професійного мислення, знань, фахових умінь, та передбачає становлення педагогічно значущих особистісних якостей, що забезпечують саморозвиток у педагогічній роботі (Захарасевич, 2018).

Нам близька думка Т. Танько про те, що професійна підготовка – це низка педагогічних та організаційних заходів, які забезпечують формування в особистості системи знань, умінь та навичок, професійної готовності та спрямованості. При цьому, професійну готовність науковець визначає як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе підготовленою і здатною до виконання певної професійної діяльності (Танько, 2004).

Ми переконані, що загальний рівень професійної майстерності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти та формування готовності до професійної діяльності загалом та до розвитку творчого потенціалу зокрема, залежить від комплексного підходу до побудови процесу професійної підготовки у закладі фахової передвищої освіти – педагогічному коледжі.

Розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного віку залежить від правильного керівництва цим процесом, отже, зміст підготовки майбутніх педагогічних кадрів в освітньому середовищі педагогічного коледжу (закладі фахової передвищої освіти) повинен відображати творчий аспект. Зокрема, творчий складник професійної підготовки фахових молодших бакалаврів за спеціальністю 012 Дошкільна освіта простежується у змісті спеціальних компетентностей, які формуються у здобувача освіти протягом навчання в педагогічному коледжі. Відповідно до Стандарту фахової передвищої освіти України зі спеціальності 012 Дошкільна освіта у випускника коледжу мають бути розвинені здатності до: формування наскрізних умінь

дошкільників (виявляти творчість та ініціативність, критично мислити, висловлювати власну думку, ухвалювати рішення, керувати емоціями тощо); організації освітнього процесу; фізичного розвитку дітей та формування у них основ здорового способу життя; формування у дошкільників взаємин з соціальним, предметним та природними оточенням, навичок безпечної поведінки в довкіллі; розвитку психічно-емоційної сфери особистості; до формування елементарних логіко-математичних уявлень, до розвитку мовлення у дошкільників, національно-патріотичного виховання; організації та керівництва ігровою, пізнавально-дослідницькою, художньо-естетичною діяльністю та формування в дошкільників досвіду самостійної творчої діяльності в різних видах мистецтва; саморозвитку та самореалізації, комунікативної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу закладу дошкільної освіти (Стандарт фахової передвищої освіти, 2021). Відтак, у чинному Стандарті фахової передвищої освіти простежуємо відповідність професійної підготовки майбутніх вихователів до організації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти, що передбачає розвиток творчого потенціалу дітей у різних видах діяльності, передбачених Базовим компонентом дошкільної освіти, а також професійний розвиток майбутнього педагога закладу дошкільної освіти. Тобто, здобувач фахової передвищої освіти повинен оволодіти знаннями щодо творчого потенціалу дошкільника, уміннями, навичками; методами, прийомами і технологіями творчого розвитку дітей дошкільного віку за різними напрямками освітнього процесу закладу дошкільної освіти; оволодіти досвідом творчого професійного саморозвитку та самореалізації.

Відповідно до Стандарту фахової передвищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта, у закладах фахової передвищої освіти розробляються освітньо-професійні програми (ОПП) підготовки здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності та навчальні плани. Освітньо-професійна програма визначає вимоги до освітнього рівня осіб, які можуть здобувати освіту за цією програмою; становить систему освітніх компонентів: перелік навчальних дисциплін, курсові роботи, різні види практики і логічну послідовність їхнього вивчення, кількість кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС), необхідних для виконання цієї освітньо-професійної програми, програмні результати навчання та компетентності, що мають бути сформовані у здобувачів фахової передвищої освіти, а також матрицю відповідності компетентностей та програмних результатів навчання компонентам ОПП (нормативним та вибіркоким) (Закон України «Про фахову передвищу

освіту», 2019). Слід зазначити, що нині розробка ООП закладів фахової передвищої освіти знаходиться в активній фазі, оскільки педагогічні коледжі тільки починають готувати фахових молодших бакалаврів за новим стандартом та продовжують підготовку молодших спеціалістів за старими вимогами.

Вивчивши зміст фахових компетентностей (здатність до розвитку в дошкільників базових якостей особистості, свідомості, допитливості, пізнавальної мотивації, мнемічних, сенсорно-перцептивних процесів, різних форм мислення, формування у них первинних уявлень про довкілля, здатність до розвитку мовлення, навчання дітей рідної та державної мов, національно-патріотичного виховання дітей, формування морально-етичних норм і правил поведінки, навичок безпечної та екологічно доцільної поведінки в побуті, природі і довкіллі, естетичного ставлення до довкілля, емоційного сприймання і переживання творів мистецтва, здатність до формування в дошкільників елементарних уявлень про різні види мистецтва та засоби художньої виразності, розвитку творчих умінь та здібностей дитини в різних видах образотворчої діяльності, досвіду самостійної творчої діяльності в різних видах мистецтва (образотворче, музичне, театральне), організації та керівництва різними видами діяльності (ігровою художньо-мовленневою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна), здатність до самоосвіти, саморозвитку впродовж усього життя тощо), що містяться в освітньо-професійних програмах закладів фахової передвищої освіти, робимо висновок, що він відповідає Стандарту фахової передвищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта та освітнім напрямом згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти.

Аналіз навчальних планів коледжів засвідчив, що цикл професійної підготовки складається із педагогічних, психологічних, методичних дисциплін і блоку педагогічної практики. Відтак, професійна підготовка майбутніх вихователів передбачає формування психолого-педагогічних, теоретико-методичних і практико-зорієнтованих знань умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. Також, освітньо-професійні програми педагогічних коледжів передбачають професійно-творчий розвиток особистості майбутнього фахівця галузі дошкільля (взаємодія з усіма учасниками освітнього процесу; самоосвіта, саморозвиток; безперервність в освіті, яка триває протягом усього життя).

На першому році навчання студенти вивчають початкові дисципліни: «Вступ до спеціальності», «Психологія загальна», «Педагогіка загальна». Наступний навчальний рік передбачає студіювання психолого-педагогічних

дисциплін «Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча» та фахові методики: «Дошкільна лінгводидактика», «Методика формування елементарних математичних уявлень», «Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти», «Основи природознавства з методикою ознайомлення з природою», «Теорія і методика музичного виховання», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керування зображувальною діяльністю», «Художня праця та основи дизайну».

На третьому році навчання студенти продовжують студіювати певні навчальні дисципліни психолого-педагогічного спрямування («Педагогіка дошкільна», «Психологія дитяча») та методичного блоку («Дошкільна лінгводидактика», «Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку», «Основи природознавства з методикою ознайомлення з природою», «Теорія і методика музичного виховання», «Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти», «Художня праця та основи дизайну», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керування зображувальною діяльністю») та вивчають «Основи інклюзивної освіти», «Педагогічні технології навчання через гру».

Четвертий рік навчання передбачає вивчення психолого-педагогічних дисциплін: «Родинної педагогіки», «Історії дошкільної педагогіки», «Педагогічної майстерності вихователя дітей раннього і дошкільного віку», «Інноваційних педагогічних технологій в дошкільній освіті», «Комп'ютерних технологій в роботі з дітьми». «Психологічної діагностики дітей дошкільного віку», а також «Методики ознайомлення з соціальним довкіллям» (90 год.).

В контексті нашого дослідження необхідно проаналізувати змістове наповнення навчальних дисциплін та їх спрямованість на формування готовності до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку.

Так, «Психологія загальна» та «Психологія дитяча» зорієнтовані на формування у майбутніх вихователів загально-психологічних знань сучасної психології, уявлень про психічні процеси, індивідуально-психологічні властивості особистості; розвиток психіки та свідомості, емоційно-вольової сфери; формування характеру та темперамент, поведінку особистості в діяльності та спілкуванні. Варто зауважити, що дані навчальні дисципліни не містять тем, які б розкривали теоретичні основи психології творчості особистості, а лише частково згадується про розвиток творчих здібностей, пізнавальних процесів, уяви і фантазії особистості дошкільників. Вивчення навчальної дисципліни «Психологічна діагностика дітей дошкільного

віку» є практико орієнтованим: студенти вивчають методики психологічної діагностики та виконують дослідження пізнавальної, емоційно-вольової, особистісної сфер дошкільника та міжособистісних стосунків. При вивченні методик діагностик індивідуально-типологічних особливостей розвитку дошкільника, студентам пропонується ознайомитися із методиками діагностики універсальних творчих здібностей дошкільників (Синельников, Кудрявцев): «Сонце в кімнаті», «Складена картинка», «Як врятувати зайчика», «Дощечка». Відтак, невелика кількість і вузька спрямованість діагностичних методик, що вивчають здобувачі освіти не можуть сформувати у них здатності оцінювати рівні розвитку творчого потенціалу дошкільників.

Навчальна дисципліна «Вступ до спеціальності» спрямована на формування у студентів знань про організацію освітнього процесу у вищій школі, формування вмінь планувати та реалізовувати навчальну та науково-дослідну діяльність. Проте, жодним чином не порушено питання ролі педагога у розвитку творчого потенціалу дошкільників. Метою «Педагогіки загальної» є формування у майбутніх вихователів знань та вмінь, необхідних для виконання професійних обов'язків; розвиток здатності осмислювати й аналізувати педагогічну дійсність; формування педагогічної творчості та базової культури особистості в освітньому процесі; виховання ціннісного ставлення до педагогічної праці. Зауважимо, що в змісті даної навчальної дисципліни передбачено вивчення різних аспектів освітньої роботи з дошкільниками: розумовим, фізичним, трудовим, моральним, екологічним, естетичним, патріотичним, національним, правовим, економічним та ін. Однак, відсутній творчий контекст професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Під час вивчення «Педагогіки дошкільної» студенти ознайомлюються із основами освітньої роботи в ЗДО: змістом дошкільної освіти, формами, методами і засобами формування особистості дитини, закономірностями процесу навчання і виховання. Слід констатувати, що окремі завдання стосуються питань педагогічної творчості, але мало уваги приділяється впливу вихователя на творчий розвиток дитини. Метою вивчення курсу «Родинна педагогіка» є формування здатності майбутніх педагогів галузі дошкільля налагоджувати співпрацю з родинами дітей. Проте, відсутні теми розвитку творчого потенціалу дошкільників у системі «вихователь-батьки», «вихователь-дитина», «батьки-дитина». Вивчення навчальної дисципліни «Історія дошкільної педагогіки» поглиблює уявлення студентів про теорію і практику дошкільної освіти, її становлення, зарубіжний і вітчизняний досвід дошкільного виховання, але не присвячено жодної теми історичним

витокам проблеми творчого розвитку дошкільників. Курс «Педагогічна майстерність вихователя дітей раннього і дошкільного віку» спрямований на опанування студентами основами педагогічної техніки; формування свідомого вдосконалення професійної майстерності в ході педагогічної практики та під час професійної діяльності, розвиток професійно-творчої компетентності майбутніх педагогів. Проте, в змісті тем не простежується взаємозв'язок освітнього напрямку «творчий вихователь → творча дитина». Під час студіювання навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» студенти знайомляться з теоретичними основами інклюзивної дошкільної освіти, вивчають психолого-педагогічні особливості дітей із особливими освітніми потребами та методи корекційної роботи. Зауважимо, що окремі питання курсу присвячені значенню дитячої творчості в процесі розвитку, навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями.

В контексті дослідження необхідно проаналізувати навчальні фахово-методичні дисципліни. Вивчення «Дошкільної лінгводидактики» спрямоване на оволодіння студентами знаннями щодо засад навчання рідної мови та формування компетентності, необхідної для розвитку мовлення дітей дошкільного віку як засобу спілкування та взаємодії з соціумом. Окремі теми навчальної дисципліни передбачають поверхневий розгляд методики розвитку творчого потенціалу дошкільників у мовленнєвій діяльності, зокрема, під час опанування технологіями формування граматичної правильності мовлення, словникової роботи, виховання звукової культури мовлення та зв'язного мовлення дітей. Студіювання «Основ природознавства з методикою ознайомлення з природою» дає можливість здобувачам освіти опанувати інструментарій ознайомлення дошкільників з природним довкіллям та формування їх екологічної свідомості; навчитись створювати розвивальне еколого-природниче середовище в закладі дошкільної освіти та за його межами. Проте, жодної теми щодо розвитку творчого потенціалу дошкільників в ході ознайомлення з природним довкіллям немає.

Зміст програми навчальної дисципліни «Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» передбачає оволодіння здобувачами освіти основами логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку; здатністю здійснювати наступність у цьому процесі, співпрацювати з батьками та вчителями початкової школи. Окремо питання розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку під час вивчення методики не передбачено. Проте, деякі методичні рекомендації знаходимо в змісті лекційних занять на теми: «Методика формування кількісних

уявлень у дошкільників», «Формування в дошкільників уявлень про величину предметів та їх вимірювання», «Формування в дошкільників уявлень про геометричні фігури та форму предметів», «Формування просторових уявлень у дошкільників», «Формування в дошкільників уявлень про час».

Вивчення «Теорії та методики фізичного виховання та валеологічної освіти» спрямоване на оволодіння майбутніми вихователями теоретичними знаннями щодо фізичного розвитку дошкільників, практичними вміннями та навичками, необхідними для організації освітнього процесу з фізичного виховання та фізкультурно-оздоровної роботи. Крім того, студіювання навчальної дисципліни сприяє формуванню почуття відповідальності за збереження і зміцнення здоров'я дітей відповідно до здоров'язберігаючої парадигми сучасної освіти. Зауважимо, що навчальна програма не передбачає розгляду питань щодо розвитку творчого потенціалу дошкільників під час фізичного виховання. Окремих елементів творчості стосуються деякі аспекти методики навчання дошкільників основних рухів, ігор спортивного характеру, організація фізкультурно-оздоровчих заходів.

Аналіз змісту дисципліни «Теорія і методика музичного виховання», дає підстави стверджувати, що методичні аспекти формування творчого потенціалу дітей дошкільного віку засобами музичного мистецтва розглядаються в певних темах: «Слухання і сприймання музики», «Гра на музичних інструментах», «Співи», «Музична ритміка», «Музично-театралізовані свята і розваги». Однак, у змісті тем навчальної дисципліни бракує творчих вправ для дихальної та пальчикової гімнастики, релаксаційних музичних вправ.

Опанування методичних основ розвитку творчого потенціалу дошкільників засобами образотворчого мистецтва передбачає вивчення «Основ образотворчого мистецтва з методикою керування зображувальною діяльністю». Студенти засвоюють способи організації освітнього середовища, що сприяє образотворчій діяльності, знайомляться з матеріалами, техніками та прийомами зображувальної діяльності дітей дошкільного віку. Зокрема, тема «Педагогічна підтримка творчо-обдарованих дітей» передбачає розгляд Концепції естетичної обдарованості, дає студентам розуміння творчості та обдарованості дитини; передбачає формування вмінь організації спільної роботи закладу дошкільної освіти та сім'ї з питань творчого розвитку дитини. Проте, у змістовому наповненні бракує методичних рекомендацій щодо розвитку творчого потенціалу дошкільників засобами нетрадиційного малювання, технологій використання арт-терапевтичних вправ та прийомів синтезу різних видів мистецтва.

Метою навчальної дисципліни «Художня праця та основи дизайну» є формування у студентів компетентності, необхідної для виконання творчих завдань (наприклад, виготовлення та художнього оформлення виробів), а також опанування методики навчання художньої праці дошкільників, спрямованої на їх художньо-естетичний розвиток. Зауважимо, що теми практичних занять спрямовані на розвитку творчого потенціалу самих здобувачів освіти. Проте, у змісті дисципліни відсутні теми, спрямовані на формування знань, вмінь та навичок студентів щодо розвитку креативного і проектного мислення їх самих та їхніх вихованців, що є важливим складником творчого потенціалу.

Що ж до потенціалу вибіркових дисциплін, передбачених навчальними планами, ми з'ясували, що вивчення «Педагогічних технологій навчання через гру» дає змогу здобувачам освіти ознайомитись зі специфікою методики організації та керівництва творчими іграми, які сприяють розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку. Проте, такі ігри обмежені мистецькою діяльністю. При студіюванні тем «Інноваційних педагогічних технологій в дошкільній освіті» майбутні вихователі знайомляться з інноваційними технологіями в даній галузі освіти («Будинок вільної дитини» М. Монтесорі; технології раннього розвитку Г. Домана, М. Зайцева, розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера, роботи з казкою Т. Зінкевич-Євстігнєєвої тощо). Технології, запропоновані для вивчення спрямовані на розвиток окремих аспектів творчого потенціалу дошкільників у різних напрямках освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Проте, тематика дисципліни не передбачає вивчення сучасних інноваційних методичних розробок науковців і практиків дошкільної освіти (наприклад, лего-технологія Л. Парамоновой, технологія інформаційно-ігрової творчості (за Н. Гавриш), sand-play та ін.).

Формування у здобувачів освіти системи спеціальних знань та професійних умінь щодо застосування комп'ютерних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти – мета навчальної дисципліни «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми». Студенти вчать створювати дидактичні ігри та мультимедійні презентації за допомогою Microsoft Power Point, наповнювати інформації сайт дитячого садка. Однак, студенти не вивчають потужних можливостей ІКТ-технологій для розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку (наприклад, створення інтерактивних вправ та комп'ютерних ігор за допомогою ресурсу «Learningapps.org»; використання інтерактивної дошки, ОСР-технології тощо).

Таким чином, можемо констатувати, що у змісті дисциплін психологічного напрямку підготовки молодших спеціалістів та фахових молодших бакалаврів за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» досить вузько представлені теми, що стосуються психології творчості та розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку. У змісті дисциплін педагогічного спрямування відображено формування професійно-творчої компетентності майбутніх педагогів, проте, бракує тем, що розкриють педагогічну площину розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку. Аналіз змісту програм навчальних дисциплін методичного спрямування засвідчив, що їх вивчення сприяє професійно-творчому розвитку студентів, формуванню їх методичної готовності до педагогічної діяльності в закладі освіти. Що ж стосується формування готовності майбутніх фахівців до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку, робимо висновок, що у змісті навчальних дисциплін бракує детального висвітлення сучасних методичних та практичних напрацювань, педагогічних технологій, які б сприяли такій готовності.

Значущим компонентом професійної підготовки та професійного становлення студентів є педагогічна практика, що сприяє реалізації набутих знань, умінь і навичок в практичній діяльності та формуванню фахових компетентностей здобувачів освіти. Організація практики в закладах фахової передвищої освіти має наскрізний характер та передбачає проходження здобувачами освіти різних видів практики: навчально-ознайомлювальної, навчально-педагогічної в групах раннього та дошкільного віку, переддипломної практики.

В контексті нашого дослідження необхідно зробити аналіз програм практичної підготовки здобувачів освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» та освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» щодо її спрямованості на розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного віку. Метою «Навчально-педагогічної (ознайомлювальної) практики» є формування пізнавальної активності та позитивної мотивації в опануванні майбутньою професією, ознайомлення зі специфікою роботи вихователя та помічника вихователя, організацією освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Зазначимо, що серед завдань практики немає завдань щодо вивчення освітнього середовища закладів дошкільної освіти в контексті розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку. Педагогічна практика в групах раннього віку передбачає поглиблене вивчення специфіки діяльності ЗДО

та особливостей освітнього процесу в групах дітей раннього віку, а також відпрацювання практичних вмінь роботи з найменшими дошкільниками. Студенти під керівництвом вихователя-наставника проводять режимні процеси, ігри-заняття, різні види ігор, розваги. Проте, цілеспрямованої роботи щодо розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку студенти-практиканти не проводять. В ході «Навчально-педагогічної практики в групах дошкільного віку» майбутні вихователі поглиблюють знання, вдосконалюють практичні уміння і навички щодо планування й організації освітнього процесу у ЗДО; студенти практиканти долучаються до організації та проведення роботи за різними освітніми напрямками відповідно до Базового компонента дошкільної освіти. Проте, завданнями практики не передбачено проведення видів діяльності, спрямованих на розвиток творчого потенціалу дошкільників. Під час виробничої (переддипломної) педагогічної практики у студентів продовжують формуватися компетентності, необхідні для здійснення освітнього процесу у закладі дошкільної освіти на базі отриманих знань із методик дошкільної освіти, відпрацьованих умінь і навичок; відбувається практичне засвоєння закономірностей педагогічної діяльності; виховання необхідності систематичного поновлення знань та їх творчого використання у практичній діяльності. Слід зауважити, що особлива увага під час практики приділяється керівництву самостійною пізнавальною та ігровою діяльністю дітей. Вважаємо, що варто конкретизувати види самостійної діяльності дошкільників, акцентуючи увагу майбутніх вихователів на її творчому аспекті.

Відтак, педагогічна практика у закладах дошкільної освіти дає можливість студентам спробувати себе в майбутній діяльності; переконатися у власному виборі професії та власній готовності до педагогічної діяльності в галузі дошкілля. Проте, програми педагогічної практики не акцентовані на розвитку творчого потенціалу дошкільників.

4. Висновки

Отже, провівши аналіз змісту професійної підготовки в контексті формування готовності майбутніх вихователів до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку в закладах фахової передвищої освіти, ми з'ясували, що навчальні дисципліни (нормативні і вибіркові) та педагогічна практика лише опосередковано формують окреслену готовність. Таким чином, виникає необхідність розширення тематики дисциплін психологічного, педагогічного та методичного спрямування творчим складником, уведення

завдань щодо розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку до програм практик, а також розробки навчальної дисципліни, що мала б на меті формувати визначену готовність майбутніх вихователів. Вважаємо, що таку навчальну дисципліну варто вивчати як вибірково компоненту, передбачену освітньо-професійними програмами та навчальними планами закладів фахової передвищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю 012 Дошкільна освіта.

АНОТАЦІЯ: У статті проаналізовано зміст професійної підготовки в закладах фахової передвищої освіти в контексті формування готовності майбутніх вихователів до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку. Описано складники та компоненти освітньо-професійних програм та навчальних планів педагогічних коледжів. Визначено спрямованість на формування готовності педагогів-дошкільників до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку обов'язкових та вибірково навчальних дисциплін та різних видів педагогічної практики, що є необхідними для опанування здобувачами освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта у закладах фахової передвищої освіти.

КЛЮСОВІ СЛОВА: професійна підготовка, готовність до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку, майбутні вихователі.

ABSTRACT: The article analyzes the training content in terms of the future educators' readiness for the creative potential development of preschoolers in professional pre-higher educational institutions. The components of educational and professional programs and curricula of pedagogical colleges have been described. The direction of compulsory and optional educational disciplines and various types of pedagogical practice has been determined. The above-mentioned curricula components are necessary for students to master the specialty 012 Preschool education professional pre-higher educational institutions. It helps to trace the formation of the preschool teachers' readiness to develop the creative potential of preschoolers.

KEYWORDS: professional training, readiness, creative potential development of preschoolers, future educators.

Bibliography

- Верховна рада України (2019). *Закон України «Про фахову передвищу освіту»*.
 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>
- Залізник, А. (2009). *Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04*. Київ.

- Захарасевич, Н. (2018). *Підготовка майбутніх вихователів до рольової діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04*. Івано-Франківськ.
- Міністерство науки і освіти України (2021а). *Базовий компонент дошкільної освіти*. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
- Міністерство науки і освіти України (2021б). *Стандарт фахової передвищої освіти. Спеціальність 012 «Дошкільна освіта»*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/fahova-peredvisha-osvita/sector-fahovoyi-peredvishoyi-osviti/zatverdzeni-standarti>
- Танько, Т. (2004). *Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04*. Харків.

Iwona Borawska

Uczelnia Jańskiego z siedzibą w Łomży

ORCID ID: 0000-0002-8571-6301

WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI

THE PHENOMENON OF PROFESSIONAL BURNOUT IN TEACHERS

ЯВИЩЕ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ

1. Wstęp

Dynamiczne przemiany cywilizacyjne wpływające na rozwój społeczny wywołują nie tylko pozytywne, ale również negatywne konsekwencje. Przyczyniają się one, między innymi, do wzrostu natężenia czynników powodujących stres, a w rezultacie prowadzą do niezadowolenia z wykonywanej pracy, chronicznego zmęczenia, w skrajnych przypadkach nawet do wyczerpania psychicznego. Negatywne skutki przemian cywilizacyjnych dotyczą, przede wszystkim osoby zajmujące się wykonywaniem tzw. zawodów społecznych, a więc związanych z kontaktami z ludźmi. Do tej grupy zawodowej należą niewątpliwie nauczyciele. Wykonywany przez nich zawód cechuje bowiem stały kontakt z uczniami, stała gotowość do rozwiązywania problemów wychowawczych oraz emocjonalne zaangażowanie osobiste w pracę pedagogiczną.

Zawód nauczyciela zdewaluował się w zakresie zaufania i poszanowania społecznego, a ma to związek z coraz większą roszczeniowością rodziców i uczniów oraz coraz węższym zakresem możliwości wpływu nauczyciela na ucznia. Od

nauczycieli oczekuje się wykonywania coraz większej ilości pracy, inwestowania coraz większej ilości energii przy tych samych nakładach, zasobach i gratyfikacjach. Powoduje to, że zawód nauczyciela jest absorbujący, stresujący i wyczerpujący psychicznie. W związku z trudną sytuacją polskich nauczycieli, rozpowszechnieniem instytucji korepetytora i zatrudnianiem na kilku etatach, rośnie ryzyko wypalenia zawodowego.

Z uwagi na obserwowane od lat siedemdziesiątych XX wieku natężenie zjawiska wypalenia zawodowego celem niniejszego artykułu jest przedstawienie problemu wypalenia zawodowego nauczycieli, a zwłaszcza określenie jego symptomów i wywołujących go czynników oraz wskazanie sposobów przeciwdziałania i radzenia sobie z syndromem wypalenia zawodowego przez nauczycieli.

2. Pojęcie wypalenia zawodowego

Analizując pojęcie „wypalenie” w naszych myślach pojawia się tradycyjny obraz pożaru, skutków popożarowych, zgliszczy i zniszczeń. Słowo „zawodowe” oznacza środowisko pracownicze podjętej pracy, stanowisko, na którym dana osoba się znajduje oraz zadania, jakie zostały jej powierzone.

Pojęcia wypalenie (ang. *burn out* – „spalony”, „wypalony”) po raz pierwszy użył psycholog H. J. Freudenberger dla wyrażenia wyczerpania psychicznego wolontariuszy działających na rzecz ochrony zdrowia. Określił on zespół wypalenia jako skumulowanie kilku czynników długo utrzymującego się wyczerpania, dehumanizowanie osób, z którymi pozostaje się w relacjach zawodowych, brak satysfakcji zawodowej, obniżenia poziomu zaangażowania w wykonywaną pracę oraz przewlekłego zmęczenia fizycznego (I. Chrzanowska, 2004, s. 36). Wypalenie należy zatem rozumieć jako spadek motywacji i zaangażowania osób przytłoczonych problemami innych wskutek doświadczenia stresu i angażowania się w obciążające emocjonalnie sytuacje pomagania.

W literaturze przedmiotu pojęcie wypalenia zawodowego jest różnorodnie definiowane. Pionierska definicja tego pojęcia określa stan wypalenia zawodowego jako stan wyczerpania jednostki, spowodowany nadmiernymi zadaniami stawianymi jej przez fizyczne lub społeczne środowisko pracy (Okła i Steuden, 1999). Inni autorzy utożsamiają wypalenie zawodowe z depresją (Lee i Ashforth, 1990) lub ze stresem będącym skutkiem pogoni za sukcesami (Burke i Green-glass, 1989). Definicje te mają charakter jednowymiarowy i koncentrują się na psychicznym i fizycznym wyczerpaniu.

C. Maslach i S. Jackson definiują wypalenie w aspekcie trzech składników tj. wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i niskiej samooceny efektów

pracy. M. Kocór zwraca uwagę na to, że te trzy komponenty tworzą błędny krąg i świadczą o wypaleniu pełnoobjawowym, nieważne który czynnik generuje kolejne wymiary pracy i symptomy.

Zagadnieniem wypalenia zawodowego nauczycieli zajmuje się wiele nauk: pedagogika, w tym pedeutologia, psychologia, socjologia. Dorobek różnych badaczy oparty jest na ogólnej teorii wypalenia – wiele lub jednoczynnikowej. Znaczny wkład w rozpoznanie i wyjaśnienie problemu wypalenia zawodowego na gruncie polskim należy przypisać psychologii społecznej, którą reprezentuje H. Sęk, która wprowadziła na grunt polski wielowymiarową definicję wypalenia zawodowego C. Maslach. Traktuje ona wypalenie jako efekt długotrwałego stresu i niskich kompetencji zaradczych. W rozwoju wypalenia akcentuje stresory obiektywne dotyczące cech środowiska pracy i stresory subiektywne odnoszące się do cech jednostki i jej wewnętrznego świata. Zdaniem H. Sęka, wypalenie jest specyficzne dla zawodów pomocowych opartych na bezpośrednich interakcjach z innymi ludźmi, a profesjonalizm i kompetencje są instrumentem oraz warunkiem skutecznych działań zawodowych, których efekty nie są od razu widoczne, ale rozłożone w czasie. Czynniki te decydują o porażkach i sukcesach nauczyciela, stąd wymagają ciągłego wzmocnienia, rozwoju, choć towarzyszy im stres o niszczącej sile (H. Sęk, 2006, s. 23–24).

Zjawisko wypalenia zawodowego można najogólniej zdefiniować jako zespół charakterystycznych objawów psychicznych oraz somatycznych, które są następstwem stresu. W ujęciu szczegółowym wypalenie zawodowe jest stanem psychicznego, fizycznego i umysłowego wyczerpania przejawiającego się chronicznym zmęczeniem, któremu towarzyszy negatywna postawa wobec pracy, ludzi i życia, a także poczucie bezradności oraz beznadziejności położenia. Wypalenie zawodowe jest zatem odpowiedzią naszego organizmu na sytuację stresową, która jest związana z wykonywaną pracą. Jest wynikiem działania długotrwałych negatywnych emocji rozwijających się w obrazie własnym człowieka oraz w pracy.

Wypalenie zawodowe jest proste do zdiagnozowania, a także bardzo łatwo o wystąpienie tego zjawiska. Jest to uwarunkowane siłą charakteru, mniej odporny na stres i dodatkowe niesprzyjające warunki nauczyciel szybciej popadnie w stan wypalenia, niż nauczyciel, który dłużej wytrwa w środowisku stresującym i warunkach nie sprzyjających efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

3. Przyczyny, symptomy i czynniki wypalenia zawodowego

Podejmując niezmiernie ważny problem, jakim jest kryzys funkcjonowania nauczycieli w postaci ustawicznego stresu i wypalania się w zawodzie, warto bliżej

zastanowić się nad jego przyczynami i źródłami, a także uświadomić sobie symptomy i konsekwencje.

Tabela 1. Przykładowe obciążenia w zawodzie nauczyciela

Grupa czynników	Obciążenia
Interakcje nauczyciel – uczeń	Agresja werbalna ze strony uczniów, problemy z utrzymaniem dyscypliny, nauczanie uczniów, którzy nie mają motywacji do nauki, obserwowanie narastającej agresji wśród uczniów
Zarządzanie / struktura szkoły	Hierarchiczna struktura szkoły, brak udziału nauczycieli w podejmowaniu decyzji, słaba komunikacja w zespole kadry pedagogicznej, konkurencja między nauczycielami
Złe warunki pracy	Zbyt duża liczba uczniów w klasie, niekorzystny stosunek ilościowy kadry do wychowanków (brak etatów), zbyt małe sale lekcyjne
Małe możliwości awansu	Świadomość, że bycie dobrym nauczycielem nie jest uwzględniane przy awansie, obniżający się status społeczny zawodu nauczyciela, wysokość wynagrodzenia nieproporcjonalna do wkładu pracy
Niepewność socjalna	Możliwość zwolnienia w wyniku redukcji etatów, niskie zarobki
Dwuznaczność roli nauczyciela	Wątpliwości dotyczące zakresu odpowiedzialności zawodowej, świadomość zbyt słabego przygotowania zawodowego

Źródło: opracowanie na podstawie Trevers i Cooper (1993, s. 203–219).

Wskazane w Tabeli 1 czynniki potwierdzają stresogenny charakter zawodu nauczyciela, a zatem tym samym mają istotny wpływ na stan zdrowia i zachowania nauczycieli. Wśród konsekwencji tych obciążeń coraz częściej wymienia się tzw. wypalenie zawodowe. W celu przedstawienia istoty zjawiska wypalenia zawodowego nauczycieli niezbędne jest wskazanie jego symptomów i czynników.

Wpływ na występowanie wypalenia zawodowego nauczycieli mają czynniki indywidualne, interpersonalne oraz organizacyjne. Charakterystykę poszczególnych czynników, wpływających na wypalenie zawodowe u nauczycieli przedstawia Tabela 2.

Tabela 2. Charakterystyka czynników wpływających na wypalenie zawodowe u nauczycieli akademickich

Czynniki	Charakterystyka
Indywidualne	Są to: niska samoocena, niepewność, defensywność, zależność, przekonanie o kontroli zewnętrznej, nieracjonalne przekonania o roli zawodowej, przekonanie o małej mocy sprawczej, wysoka reaktywność, silna motywacja do pracy.
Interpersonalne	Czynniki te można podzielić na: czynniki wynikające z relacji nauczyciel – uczeń, czynniki wynikające z kontaktów z przełożonymi i ze współpracownikami. Do pierwszej grupy czynników można zaliczyć wszelkiego rodzaju działania nauczyciela związane z jego emocjonalnym zaangażowaniem w sprawy ucznia. Są to w szczególności sytuacje polegające na udzielaniu porad, motywowaniu i wspieraniu uczniów w zdobywaniu wiedzy i pokonywaniu trudności życia codziennego. W drugiej grupie czynników najistotniejsze są sytuacje konfliktowe i zaburzona komunikacja między przełożonymi i współpracownikami, a nawet szeroko rozumiany mobbing.
Organizacyjne	Są to czynniki związane: z rolą zawodową, ze środowiskiem fizycznym pracy, ze sposobem wykonywania pracy, z rozwojem zawodowym, ze stylem kierowania, z nadmierną liczbą obowiązków, z niedostosowaniem czasu i środków do zleconych zadań.

Źródło: opracowanie na podstawie: Fengler J., *Pomaganie mężczyznom*, GWP, Gdańsk 2003, s. 57.

Do czynników indywidualnych zaliczamy uwarunkowania demograficzne, takie jak wiek, etap życia (singiel, osoba w związku, osoba w związku małżeńskim, bezdzietna, posiadająca dzieci), płeć oraz czynniki osobowościowe takie jak siła charakteru, odporność na stres, czynniki psychiczne takie jak lęk, nieśmiałość, wrogość, nadwrażliwość, impulsywność oraz odporność na stany depresyjne. Wypaleniu nauczycieli często sprzyja nadmierna ambicja i pewność siebie, czyli stawianie sobie poprzeczki bardzo wysoko, nadwyrężanie swoich możliwości, stanie na granicy wytrzymałości, a w rezultacie oczekiwania stawiane sobie samemu okazują się nierealne. Następuje przeciążenie i nauczyciel nie wytrzymuje presji z jaką przyszło mu się mierzyć. Cecha charakteru jaką jest empatia również może negatywnie wpływać na stosunki w pracy. Nauczyciele, którzy chętnie i często pomagają swoim koleżankom i kolegom ze szkoły, nakładają na siebie dodatkowe obowiązki. Problem pojawia się w momencie, gdy inni zaczynają wykorzystywać ich dobroć. Proszą o coraz trudniejszą pomoc, która może wymagać więcej czasu i większego zaangażowania, w rezultacie nauczyciel zaniedbuje swoje obowiązki. Pomaganie innym wydaje się być bardzo pozytywną cechą pod warunkiem, że

nie zamienia się w zgodę na wykorzystywanie czyjejs dobroci. Aby zapobiec wypaleniu zawodowemu należy wypośrodkować dwie skrajne postawy, jakimi są powściągliwość oraz zaangażowanie.

Do czynników interpersonalnych zaliczamy między innymi wrogą lub agresywną rywalizację, która jest bardzo powszechna w pracy nauczycieli. Każdy chce być najlepszy, chce zostać zauważony przez dyrektora oraz w rezultacie chciałby otrzymać nagrodę za swój wysiłek. Przyczyny wypalenia zawodowego związane z relacjami to także konflikty z innymi, pretensje, negatywne emocje, brak wzajemnego zaufania, zakłócenia komunikacji, mobbing. Pośrednia i bezpośrednia komunikacja razem ułatwiają osiągnięcie zamierzonego celu. W momencie, gdy mamy do czynienia z osobą, która nie chce lub nie potrafi porozumieć się z drugim człowiekiem następuje zniechęcenie do danej osoby, z góry zakładamy, że z tą osobą będziemy utrzymywać znikomy kontakt, tylko wtedy, gdy jest on potrzebny. Jeżeli chodzi o kontakt na linii nauczyciel – dyrektor problemem pojawia się wówczas, gdy nauczyciel nie może się wypowiedzieć, wyrazić swojego zdania lub opinii, a dyrektor ignoruje sygnały jakie daje mu pracownik. W takich momentach często nauczyciel poddaje się, przestaje się starać, nie daje z siebie już sto procent, a nawet podejmuje decyzję o zmianie pracy.

Na czynniki organizacyjne w badaniach zwrócili uwagę Maslach i Leiter. Podzielili je na sześć grup:

1. przeciążenie pracą – zbyt duży zakres obowiązków, mało czasu na wykonanie poszczególnych zadań, niemożność sprostania wymaganiom, pośpiech, niemożliwość pogodzenia życia rodzinnego z pracą
2. kontrola – brak partycypacji (udziału w zarządzaniu firmą, w procesie podejmowania decyzji), duża odpowiedzialność bez uprawnień decyzyjnych
3. wynagradzanie i docenianie – brak doceniania, niskie płace, brak nagród finansowych i pozafinansowych
4. relacje społeczne – izolowanie, konflikty, podważanie kompetencji, brak wsparcia ze strony kolegów z pracy i przełożonego
5. sprawiedliwość – dyskryminowanie oraz faworyzowanie
6. wartości – konflikty wartości, rozbieżność pomiędzy celami organizacji i pracownika, wymaganie zachowań niezgodnych z wartościami danego pracownika.

Powyższe czynniki są coraz bardziej powszechne i skutkują utratą poczucia stabilności, nauczyciel przestaje czuć się dobrze w miejscu pracy a to rzutuje na jego efektywność. Wyczerpanie emocjonalne, obniżone poczucie dokonań osobistych, praca w takich warunkach staje się niemożliwa. Wszystkie powyższe czynniki prowadzą tylko w jedną stronę – do wypalenia zawodowego.

Określenie symptomów wypalenia zawodowego, podobnie jak zdefiniowanie samego pojęcia, jest niezmiernie trudne. Wynika to z tego, że zakres symptomów podawany w literaturze przedmiotu jest różny – charakterystyczny nie tylko dla zjawiska wypalenia zawodowego, ale również dla alienacji, stresu, rozgoryczenia, wyczerpania czy depresji. Uniemożliwia zatem jednoznaczne przypisanie symptomów do zjawiska wypalenia zawodowego. Niektórzy autorzy zajmujący się tą problematyką wskazują, że wypalenie zawodowe u nauczycieli przebiega w kilku następujących po sobie fazach.

Syndrom wypalenia pojawia się, gdy występuje brak reakcji ze strony dyrekcji szkoły, współpracowników i grup wsparcia dla sfrustrowanych, przygnębionych pracą nauczycieli. Pogłębia się wówczas kryzys psychiczny i fizyczny, prowadząc do wyczerpania, z którego trudno wyjść bez uświadomienia sobie wagi problemu i chęci terapii. Wypalający się nauczyciele potrzebują pomocy psychologicznej, niekiedy i psychiatrycznej, by nie doszło do depresji, zmiany, odejścia lub porzucenia zawodu. Pomoc nauczycielowi jest tym trudniejsza, im bardziej zaawansowana jest faza wypalenia. Proces wypalenia nie przebiega u wszystkich nauczycieli jednakowo i nie wszystkie objawy są tak samo nasilone u każdego z nich. Zależy to od indywidualnych predyspozycji odpornościowych oraz cech środowiska pracy i życia.

Głównym syndromem wypalenia zawodowego nauczycieli jest brak troski o los uczniów i narastający dystans wobec ich potrzeb, problemów i bezpośrednich kontaktów. Nauczyciel zdaje sobie sprawę ze swojej trudnej sytuacji, ale traci wiarę we własne siły, dlatego sam nie jest w stanie pokonać napotykanym trudności. Pojawia się chęć wycofania się zamiast prób zmiany sytuacji. Wypalenie nasila się, im dłużej nauczyciel pozostaje w destrukcyjnie działającym środowisku. Staje się bezradny wobec narastających problemów, a jeśli nie otrzymuje wsparcia z zewnątrz – to błędne koło się zamyka. Do najważniejszych symptomów wypalenia należy wobec tego zaliczyć szczególną aktywność (słynne powiedzenie: „aby się wypalić, trzeba płonąć”), po której następuje stres z powodu przeciążenia pracą i napotykanym w niej barier, zniechęcenie i wyczerpanie emocjonalne, poczucie niemocy, bierność i bezradność, niepokój wewnętrzny, zmienność nastroju, zaniżona samoocena, pogarszające się relacje z innymi, silne pragnienie zmiany sytuacji kryzysowej, z której trudno samemu wyjść bez wsparcia i profesjonalnej pomocy. Konieczne jest zatem rozpoznawanie i eliminowanie czynników powodujących wyczerpywanie sił psychicznych i fizycznych oraz walka z nimi. Jest ona procesem długofalowym, wieloaspektowym obejmującym jednostkę i środowisko (M. Kocór, 2019, s. 51).

Aby mówić o wypaleniu zawodowym, nie jest konieczne występowanie wszystkich wymienionych symptomów. Ich pojawienie się jest uzależnione bowiem od indywidualnych predyspozycji i nasilenia poszczególnych objawów wypalenia. Wieloletnie badania empiryczne dotyczące wypalenia zawodowego dowiodły, iż jego symptomy mają charakter sekwencyjny.

M. Kocór stoi na stanowisku, że to nie czynniki fizyczne i psychospołeczne pracy wypalają bezpośrednio nauczycieli, ale głównie nieumiejętność w radzeniu sobie z nimi i długotrwałym stresem, a więc niewystarczające zasoby osobiste, kompetencje zaradcze i wsparcie innych – członków rodziny, przyjaciół, koleżanek i kolegów, przełożonych, psychologów i innych specjalistów.

4. Fazy wypalenia zawodowego

Dzięki wieloletnim badaniom i analizom naukowcy określili, jak rozwija się wypalenie zawodowe – jakie są jego początkowe symptomy i kolejne fazy. Pierwsze oznaki, które powinny zaniepokoić nauczyciela to znużenie, brak energii i zmęczenie. Te objawy należy oceniać w kontekście pracy zawodowej, a nie odnosić do innych aspektów życia. Jeśli ten stan trwa i przedłuża się, to kolejnymi objawami są wyczerpanie, różnorakie problemy ze snem (bezsenna lub wręcz odwrotnie – nadmierna senność), a także apatia oraz rozdrażnienia. W konsekwencji może rozwinąć się potrzeba izolowania się od innych, obniżenie samooceny, a nawet depresja.

Jeśli na podstawie w/w objawów mielibyśmy określić, jak postępuje wypalenie zawodowe, to można przyjąć, że stan ten da się podzielić na trzy etapy:

1. wyczerpanie emocjonalne (nadmierne zmęczenie i wyeksploatowanie),
2. stadium depersonalizacji i cynizmu (dystansowanie się np. od współpracowników),
3. obniżenie zadowolenia z pracy (spadek poczucia własnej wartości w pracy).

Pierwszym symptomem wypalenia zawodowego jest wyczerpanie emocjonalne. Jest ono utożsamiane ze stanem psychicznego i fizjologicznego przeciążenia ściśle związanego z intensywnością kontaktów interpersonalnych. Stan ten przejawia się zniechęceniem do pracy, zmniejszającym się zainteresowaniem sprawami zawodowymi, obniżoną aktywnością, stałym napięciem psychofizycznym oraz drażliwością. Stan wyczerpania emocjonalnego charakteryzują takie objawy, jak lęk, napięcie oraz poczucie zmęczenia fizycznego i bezsenność. Nauczyciel będący w stanie wyczerpania emocjonalnego ma poczucie, że nic już nie może dać z siebie innym.

Drugim stopniem wypalenia zawodowego jest depersonalizacja, czyli odczłowieczenie, uprzedmiotowienie. Nauczyciel będący w tym stanie jest obojętny i zdystansowany wobec problemów uczniów i osób z najbliższego otoczenia, jest powierzchowny i cyniczny. Ponadto stara się sformalizować kontakty z otoczeniem, które obwinia za niepowodzenia w pracy zawodowej. Zachowanie takie jest świadomą bądź nieświadomą formą ochrony siebie przed dalszym eksploatowaniem znacznie zmniejszonych zasobów emocjonalnych.

Ostatnią fazą wypalenia zawodowego jest zmniejszenie zadowolenia z osiągnięć zawodowych. Nauczyciel postrzega swoją pracę negatywnie. Jest rozczarowany i ma poczucie klęski. Obwinia siebie za brak umiejętności zawodowych, co w konsekwencji prowadzi do obniżenia samooceny.

Szczegółowa analiza przebiegu i objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli skłania do wniosku, że jest to proces rozłożony w czasie, narastający, wpływający destrukcyjnie na różne ich sfery osobowości. Z uwagi na stopień wyrządzonej szkody wyróżnia się trzy etapy:

1. Wypalenie zawodowe pierwszego stopnia jako stadium ostrzegawcze „choroby”. Niedyspozycja w postaci nawracającego zmęczenia fizycznego, bólów głowy, bezsenności jest możliwa do usunięcia poprzez krótki wypoczynek, ucieczkę w hobby, odciążenie w pracy.
2. Wypalenie drugiego stopnia mające dłuższy przebieg, gdyż dochodzą do niego wybuchy irytacji, pogardliwe odnoszenie się do innych, gorsza jakość pracy. Potrzebny jest więc dłuższy wypoczynek w postaci urlopu, zmiana zainteresowań, pomocne jest wsparcie bliskich w radzeniu sobie z niepowodzeniami, przykrymi stanami, zmęczeniem, zmianami nastroju.
3. Trzeci stopień wypalenia występuje, gdy stres, niemoc i wyczerpanie emocjonalne mają już chroniczny charakter, dotykając zdrowia fizycznego i psychicznego, zachowań nauczyciela, które zaburzają jego relacje społeczne. Poczucie osamotnienia towarzyszy jego życiu rodzinnemu i stosunkom koleżeńskim. Istotne są na tym etapie profesjonalna pomoc: psychologa, terapeuty, a w skrajnych przypadkach zmiana pracy, terapia indywidualna lub grupowa (S. Kozak, 2009, s. 160–161)

W publikacji „Sposoby na stres. Poradnik dla pracownika” Państwowa Inspekcja Pracy zaproponowała jeszcze inne ujęcie faz wypalenia zawodowego:

- stadium ostrzegawcze (przygnębienie, bóle głowy, bezsenność). Pojawia się uczucie przygnębienia, irytacji, zmęczenia, ustępujące bóle głowy, przeziębienia, bezsenność. Na tym etapie trzeba zmniejszyć obciążenie pracą, zorganizować krótki wypoczynek, zająć się hobby.

- stadium drugie (spadek efektywności, wybuchy irytacji). Towarzyszy mu pogorszenie wykonywania zadań, częste wybuchy irytacji, negatywna postawa wobec innych. Pomoże dłuższy urlop, aktywność sprawiąca przyjemność poza pracą, spędzanie czasu w gronie przyjaciół.
- stadium chroniczne (wyobcowanie, kryzysy w innych sferach życia). Charakteryzuje je zdecydowane pogorszenie jakości wykonywanych zadań, uczucie osamotnienia, wyobcowanie. Pojawiają się kryzysy rodzinne, małżeńskie, przyjacielskie, choroby, depresja. Potrzebna jest tutaj specjalistyczna pomoc lekarska i/lub psychologiczna, ostatecznie zmiana pracy (J. Konczanin, 2015, s.16) .

Analizując różne stanowiska i koncepcje teoretyczne, można wskazać najważniejsze, specyficzne cechy wypalenia zawodowego u nauczycieli, takie jak praca na rzecz innych ludzi oparta na bezpośrednich relacjach poprzez udzielanie im pomocy oraz wspieranie rozwoju; brak gotowej instrukcji skutecznych działań zawodowych wymagający dużej inicjatywy i samodzielności oraz wysokich kompetencji; często nadmierne, rozmyte wymagania pracy w kontekście trudnych realiów szkolnych; mało widoczne i mierzalne, często odroczone czy rozłożone w czasie rezultaty pracy; potrzeba ciągłego dokształcania się i wysokiej profesjonalizacji działań; długotrwałe obciążenie emocjonalne trudnymi sytuacjami oraz problemami osób, dla których i z którymi nauczyciele pracują, duża odpowiedzialność za nich, przenoszenie problemów zawodowych do życia osobistego; rozmycie granicy praca – dom typowej dla nauczycieli; wysokie aspiracje a ograniczone możliwości; idealizacja pracy (M. Kocór, 2019, s. 32).

5. Sposoby zapobiegania objawom wypalenia zawodowego

Syndrom wypalenia zawodowego nie dotyka wszystkich nauczycieli, którzy pracują w podobnych warunkach i stresie, napotykają te same trudności i sytuacje. Jedni są bowiem bardziej odporni na stres, wykorzystują kompetencje zaradcze i wsparcie społeczne, a inni stają się bezradni.

Szczególną rolę w eliminowaniu wypalenia zawodowego odgrywa system wsparcia nauczycieli. S. Kawula przedstawił słynną spiralę życziwości ukierunkowaną na regenerację i aktywizację sił oraz harmonię między potrzebami a rodzajem udzielanego wsparcia. Przyjmuje się, że działania te miały sens i okazały się skuteczne, kiedy wspierana osoba lub grupa stanie się umotywowana, silna, aktywna. Wsparcie nauczyciela powinno służyć mobilizacji jego sił, by radził sobie z trudnościami i stresem. Fundamentem wsparcia jest więź społeczna:

małżeńska, rodzicielska, braterska, sąsiedzka, koleżeńska lub inna. W zależności od tego, co stanowi treść interakcji wsparcia, można wyróżnić:

1. Wsparcie emocjonalne polegające na okazywaniu troski i pozytywnego stosunku do osoby wspieranej (tu: nauczyciela). Ma na celu stworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i wzrost samooceny. Dzięki interakcji wsparcia może on wyrazić swoje obawy i uczucia, co uwolni go od napięć. Wzrośnie poczucie nadziei ważnej dla rozwiązania problemu, sytuacji.
2. Wsparcie wartościujące polega na okazywaniu akceptacji i uznania dla nauczyciela, który ma problemy, przeżywa ciągły stres i nie może sobie z nim poradzić. Są to komunikaty typu: „Jesteś dla nas kimś ważnym, niezastąpionym”; „Masz rację i tak działaj” itp.
3. Wsparcie informacyjne polega na wymianie informacji, które pomagają lepiej zrozumieć problem i ocenić skuteczność podjętych działań. To dzielenie się własnymi doświadczeniami przez osoby, które przeżyły podobne problemy i sytuacje, np. w grupach samopomocowych.
4. Wsparcie instrumentalne to udzielanie rad i wskazówek, jak poradzić sobie z trudną sytuacją, a także modelowanie efektywnych działań zaradczych. Dla nauczyciela może to być lekcja pokazowa ze wskazaniem: fachowej literatury, możliwości odbycia skutecznych form terapii, udziału w różnych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego.
5. Wsparcie rzeczowe (materialne) to pomoc obejmująca m.in.: ofiarowanie lub pożyczanie określonej kwoty pieniężnej, dóbr materialnych (udostępnienie sali, pomocy naukowych), ofiarowanie określonej rzeczy, przedmiotu, który będzie przywoływać miłe przeżycia i wspomnienia, uśmiech itp.
6. Wsparcie duchowe oznacza udzielanie pomocy nauczycielom znajdujących się w sytuacjach krytycznych, którym towarzyszy cierpienie i lęk. Może być on powodowany śmiercią bliskiej osoby lub własną ciężką chorobą czy innymi traumatycznymi zdarzeniami, takimi jak próby samobójcze. Ten rodzaj wsparcia odnosi się do sensu życia i duchowości (H. Sęk, R. Cieślak, 2004, s. 18–20).

Praca nauczyciela jest służbą drugiemu człowiekowi, udzielaniem pomocy dzieciom i młodzieży w ich edukacji oraz rozwoju, przy współpracy różnych podmiotów edukacyjnych i społecznych. Szkoła jest instytucją realizującą potrzeby edukacyjne społeczeństwa, które powinno troszczyć się o warunki pracy i rozwój nauczycieli. W związku z tym to społeczeństwo i jego podmioty powinny tworzyć sieć wsparcia dla nauczycieli. Wsparcie jest potrzebne, gdy brakuje pomysłów i sił. Sieć i źródła wsparcia nauczycieli zależą od istniejących więzi i stopnia

integracji środowiska. Podmiotami wspierającymi są: inni nauczyciele, dyrektor, lider wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia (WDN), pedagog, terapeuta, psycholog szkolny i z poradni psychologiczno-pedagogicznej, ich konsultanci, edukatorzy. Podmioty te współpracują ze sobą i tworzą sieć wsparcia dla nauczycieli. (M. Kocór, 2019, s. 205)

Źródła wsparcia nauczycieli dopełniają poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które organizują dla nich porady, konsultacje, warsztaty i ośrodki doskonalenia zawodowego. Ustalają one priorytety i potrzeby edukacyjne uczących, organizują różne formy współpracy i wymiany doświadczeń nauczycieli-praktyków, prowadzą działania na rzecz rozwoju zawodowego i doradztwo metodyczne. Wielu doradców metodycznych zyskało miano konsultantów prowadzących seminaria na temat problemów nauczycieli. Zachęcają ich do eksperymentowania i samokształcenia, tworząc profesjonalne wsparcie z zewnątrz.

Zarówno profilaktyka oraz udzielanie nauczycielom skutecznej pomocy i wsparcia są możliwe tylko na podstawie rzetelnej diagnozy w odniesieniu do korzystnych, jak i niekorzystnych doświadczeń. Na jej podstawie należy wzmacniać stany dobre, a eliminować trudne, kryzysowe zjawiska i sytuacje. Od stanu wsparcia nauczycieli zależy, czy poradzą sobie w trudnych sytuacjach, czy też pozostaną osamotnieni w swoich dążeniach (M. Kocór, 2019, s. 212).

W celu minimalizacji objawów stresu i powolnego „wypalania się” istotną rolę odgrywa umiejętność utrzymania równowagi między życiem zawodowym a osobistym. Zaleca się, między innymi:

- wyznaczanie realistycznych i jasno określonych celów, które pozwoliłyby na uniknięcie frustracji i poczucia klęski zawodowej;
- rozpoznanie własnych braków i zaakceptowanie ograniczeń;
- postrzeganie pojawiających się problemów zawodowych z różnych perspektyw i traktowanie ich z większym dystansem;
- wypracowanie w sobie zachowań asertywnych łącznie z umiejętnością wycofania się z sytuacji stresowej;
- dbałość o własne potrzeby fizyczne, psychiczne, emocjonalne, duchowe i społeczne poprzez odpowiednio zorganizowany aktywny wypoczynek;
- rozwijanie pozazawodowych kontaktów towarzyskich.

Przedstawione działania profilaktyczne, mające na celu zapobieganie wypaleniu zawodowemu, są realne i możliwe do zrealizowania. Warunkiem jest świadomość, iż takie zagrożenia istnieją i mogą dotknąć każdego nauczyciela.

6. Podsumowanie

Wypalenie zawodowe nauczycieli jest niezwykle złożonym i dynamicznym zjawiskiem. Syndrom wypalenia zawodowego potrzebuje także indywidualnego podejścia i zrozumienia sytuacji nauczyciela, dostrzeżenia jego mocnych i słabych stron, możliwości i ograniczeń środowiska pracy, jak i środowiska życia, w tym czynników rodzinnych, osobistych.

Najlepszym podsumowaniem przedstawionych rozważań są słowa: „[...] jeśli jesteś oddany swojej pracy i emocjonalnie w nią zaangażowany, jeśli spodziewasz się czerpać z pracy poczucie sensu swej egzystencji – a czujesz, że poniosłeś porażkę, to prawdopodobnie jesteś kandydatem do wypalenia się” (H. Sęk, 2000, s. 36). Słowa te wskazują, że nauczyciel, podobnie jak pielęgniarka, lekarz czy adwokat, jest narażony na wypalenie zawodowe. Wynika to z tego, że syndrom ten dotyka przedstawicieli zawodów związanych z pomaganiem innym, w tym ze świadczeniem pomocy w kształceniu, wychowaniu, rozwiązywaniu problemów wychowawczych i związanych z życiem codziennym. Ponadto istotny wpływ na wystąpienie tego syndromu u nauczycieli ma to, że najczęściej występuje on u osób o wysokich kwalifikacjach, silnej motywacji, identyfikujących się ze swoją pracą i chcących czerpać z niej poczucie sensu życia. Zaprezentowana w artykule charakterystyka wypalenia zawodowego, wraz z zestawieniem symptomów i czynników wpływających na jego wystąpienie, umożliwi nauczycielowi samodzielne rozpoznanie objawów tego syndromu oraz ocenę stopnia jego nasilenia. Wskazane sposoby przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu mają uniemożliwić jego rozwój lub być pomocą, gdy ono wystąpi. Należy podkreślić, że skutki wypalenia zawodowego nauczycieli dotyczą nie tylko ich samych, ale również uczniów, współpracowników, członków rodzin, znajomych i przyjaciół.

STRESZCZENIE: Osoby, które wykonują zawody bazujące na bliskim kontakcie interpersonalnym są w znacznym stopniu narażone na wypalenie w zawodzie. W publikacji poruszono tematykę wypalenia zawodowego wśród nauczycieli. Tekst został podzielony na kilka części, w których przedstawiono definicje wypalenia zawodowego, omówiono przyczyny, symptomy i czynniki wypalenia zawodowego nauczycieli oraz profilaktykę i sposoby zapobiegania wypaleniu zawodowemu w zawodzie nauczyciela.

SŁOWA KLUCZOWE: depersonalizacja, obniżenie zadowolenia z osiągnięć zawodowych, syndrom wypalenia zawodowego, wyczerpanie emocjonalne, zapobieganie wypaleniu zawodowemu.

ABSTRACT: People who perform professions based on close interpersonal contact are significantly exposed to burnout in the profession. The publication deals with the topic of professional burnout among teachers. The text has been divided into several parts, in which the definitions of professional burnout are presented, the causes, symptoms and factors of professional burnout of teachers as well as prevention and ways to prevent professional burnout in the teaching profession are discussed.

KEYWORDS: depersonalization, lower satisfaction with professional achievements, burnout syndrome, emotional exhaustion, prevention of professional burnout.

Bibliografia

- Burke R.J., Greenglass E.R., *Psychological burnout among men and woman in teaching: An examination of the Cherniss model*. Human Relat., 1989.
- Chrzanowska I, *Wypalenie zawodowe nauczycieli a ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i uczniów o prawidłowym rozwoju na etapie szkoły podstawowej*, Łódź 2004.
- Fengler J., *Pomaganie mężczyznom*. Gdańsk, 2003.
- Kocór M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnoza, Wsparcie, Profilaktyka*, Kraków 2019.
- Konczanin, J. *Sposoby na stres. Poradnik dla pracownika*, Warszawa 2015.
- Kozak S., *Patologie w środowisku pracy. Zapobieganie i leczenie*, Warszawa 2009.
- Lee R.T., Ashforth B.E. 1990. *On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout*. J. App. Psychol., 1990.
- Litzke S.M., Schuh H., *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańsk 2007.
- Okła W., Steuden S. 1999. *Strukturalne i dynamiczne aspekty zespołu wypalenia w zawodach wspierających*. Roczn. Psychol., 1999.
- Sęk H (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 2006.
- Sęk H., R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004.
- Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Warszawa 2000.
- Trevers Ch.J., Cooper C.L., *Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers*. Work&Stress 7, 1993.

Олена Аніщенко

ORCID ID: 0000-0002-6145-2321

МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

METODYCZNY I TECHNOLOGICZNY ASPEKT PROFESJONALIZACJI
KADRY PEDAGOGICZNEJ W ZAKRESIE EDUKACJI DOROSŁYCH

METHODICAL AND TECHNOLOGICAL ASPECT OF PROFESSIONALIZATION
OF TEACHING STAFF IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION

1. Вступ

У Резолюції Ради Європейського Союзу про новий європейський порядок денний щодо навчання дорослих на 2021–2030 рр. (Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030, 2021) наголошено на необхідності підвищення професійного статусу й підтримки підвищення професійного рівня освітян у сфері освіти дорослих, тренерів, а також покращення рівня їх базової та безперервної освіти, що передбачає удосконалення професійної підготовки й професійного розвитку, у тому числі шляхом упровадження інноваційних підходів із використанням ІКТ в умовах змішаного, онлайн, дистанційного, гібридного форматів навчання тощо. Актуальність зазначеного посилюється з усвідомленням розриву між професійною підготовкою педагогів у закладах вищої освіти й підвищенням їх кваліфікації на тлі відсутності умотивованості до професійного розвитку (Лук'янова, 2018, с. 44), незадоволеності досить низьким соціальним статусом тощо.

Професійна діяльність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, так само, як його професійний та особистісний розвиток, є важливою багатоаспектною, багатовимірною науковою проблемою (Лук'янова, 2018, с. 44). Отже, цілком закономірним є те, що на сучасному етапі розвитку освіти дорослого населення все більшого поширення набувають дослідження у сфері професіоналізації педагогічного персоналу закладів формальної і неформальної освіти означеної цільової групи. Професіоналізація педагогічного персоналу цієї важливої складової системи освіти уособлює й удосконалення відповідної професійної підготовки, і професійне зростання андрагогів, що передбачає розвиток компетентностей означеної цільової категорії фахівців.

Українськими науковцями досліджуються: теоретичні, концептуальні засади підготовки педагогічного персоналу для сфери освіти дорослих в Україні (О. Аніщенко, С. Архипова, Н. Дем'яненко, Л. Лук'янова, О. Самодумська, Л. Тимчук та ін.); зарубіжний досвід підготовки андрагогів (Н. Бідюк, М. Гуляєва, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Н. Постригач, І. Сагун, О. Самойленко, Н. Терьохіна, О. Чугай та ін.); андрагогічні підходи, закономірності, принципи навчання у закладах педагогічної, післядипломної освіти (Н. Дятленко, Н. Клокар, В. Лунячек, О. Мельниченко, В. Олійник, М. Скрипник, М. Смирнова, Т. Сорочан та ін.); окремі особливості професіоналізації майбутніх педагогів, а також педагогічного персоналу закладів освіти різних типів, організацій у національному та зарубіжному освітніх просторах (В. Балута, О. Баніт, О. Дубасенюк, І. Зель, С. Ізбаш, Т. Калюжна, Л. Лук'янова, О. Михальчук, О. Огієнко, В. Піддячий, А. Самко, О. Самойленко, О. Семенова та ін.). Окремі аспекти розвитку професійної компетентності фахівців, які здійснюють професійну підготовку дорослих, розкрито у дослідженнях О. Волярської, Л. Гаєвської, Л. Капченка, Н. Савченко та ін. Водночас методико-технологічний аспект професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих залишається недостатньо дослідженим і потребує посиленої уваги науковців.

З огляду на вкладене вище, мета нашого дослідження полягає у здійсненні аналізу методико-технологічного аспекту професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, обґрунтуванні векторів подальшої професіоналізації андрагогів.

2. Професіоналізація педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти як складова освіти дорослих

Акцентуємо увагу на тому, що професіоналізація педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти є важливим вектором розвитку й водночас складовою системи освіти дорослих. В основу професіоналізації покладено сукупність андрагогічних, загальнопедагогічних та інших закономірностей і принципів, з властивими їй особливостями, що зумовлюють специфіку процесу професійного зростання досліджуваної цільової категорії фахівців. Професіоналізацію педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих пропонуємо розглядати на рівні трьох взаємопов'язаних складників (Аніщенко, 2022):

- методологічного;
- теоретичного;
- методико-технологічного.

На нашу думку, методико-технологічний аспект професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих доцільно увиразнити на рівні трьох взаємопов'язаних концептів: моніторингового; змістово-ресурсного; технологічного. Передусім йдеться про виявлення культурно-освітніх потреб, запитів цільової групи, рівнів сформованості компетентностей, якості освітньо-професійних та інших програм тощо.

3. Моніторингова складова професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих

Моніторинговий концепт (виявлення культурно-освітніх потреб, запитів цільової групи, рівнів сформованості компетентностей, якості освітньо-професійних та інших програм тощо). Уважаємо за доцільне підкреслити, що моніторингові процедури щодо професіоналізації цільової групи уможливають вивчення потребнісно-мотиваційних, ціннісно-регулятивних та інших особливостей професійної, навчальної діяльності на рівні особистості та групи. Освітні потреби цільової групи (педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти тощо) вивчаються переважно на рівні окремих осіб, групи, закладу освіти/ організації або на більш загальному рівні у двох форматах: локальні й більш масштабні опитування (офлайн та онлайн), що генерують статистичні дані, до проведення яких залучаються відповідні експерти (підхід «зверху

вниз») й пряма особиста взаємодія з представниками цільових груп («підхід участі») (Смірнов, с. 76).

Важливо також підкреслити, що діагностичний інструментарій для виявлення рівнів сформованості компетентностей цільової групи, якості освітньо-професійних та інших програм, спрямованих на сприяння професійному розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, дозволяє виявити реальний стан досліджуваних явищ, процесів і спроектувати подальші дії щодо їх удосконалення.

Результати аналізу дослідницьких матеріалів уможливають висновок про те, що моніторингові процедури щодо професіоналізації андрагогів мають ґрунтуватися на принципах: безперервності (обов'язковість виконання всіх етапів моніторингу); об'єктивності (інформація, отримана під час моніторингу, має відображати реальний стан досліджуваної системи); діагностико-прогностичної спрямованості (відповідність процедури моніторингу змісту його індикаторів, показників, спрямованість на прийняття відповідних андрагогічно доцільних рішень (Моніторингові дослідження. ДСЯО, 2022). Відповідно до «Порядку проведення моніторингу якості освіти» (2020) (Порядок проведення моніторингу якості освіти. 2020), необхідно дотримуватися принципів систематичності та системності; доцільності; прозорості моніторингових процедур та відкритості; безпеки персональних даних; об'єктивності одержання та аналізу інформації під час моніторингу; відповідального ставлення до своєї діяльності суб'єктів, які беруть участь у підготовці та проведенні моніторингу.

Вважаємо за доцільне зазначити, що відділом андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України спільно із центрами андрагогічної майстерності здійснюються моніторингові дослідження щодо стану сформованості андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, вивчення культурно-освітніх потреб педагогічних, науково-педагогічних працівників ЗВО, ЗППО й наукових установ, здобувачів вищої освіти з метою розроблення у подальшому відповідного науково-методичного забезпечення розвитку андрагогічної компетентності педагогів. У процесі дослідження науковцями використовуються як авторські анкети (Аніщенко, Баніт & Піддячий, 2020), так і загальновідомі діагностичні методики.

На наше переконання, на часі – створення ефективної системи визначення потреб у професійному вдосконаленні науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти з використанням надійних діагностичних методик. Доцільно забезпечити державне замовлення на проведення прикладних

наукових досліджень щодо вивчення потреб у підвищенні кваліфікації викладачів ЗВО; запровадити систематичне вивчення індивідуальних потреб цільової групи із урахуванням нагальних викликів, що постали перед педагогічним персоналом у сфері освіти дорослих в умовах війни росії проти України й тих, що актуалізуються у повоєнний час. Отже, набула актуальності важливість запровадження на загальнодержавному та регіональному рівнях періодичного (щонайменше один раз на рік) вивчення загальних потреб у підвищенні кваліфікації викладачів ЗВО (бажана спільна ініціатива МОН України, НАПН України із залученням громадських організацій, які здійснюють освітню діяльність у сфері освіти дорослих). Відповідні звіти про результати визначення освітніх потреб мають оприлюднюватися (в обов'язковому порядку) та враховуватися суб'єктами надання освітніх послуг у сфері освіти дорослих під час формування змісту освітніх програм. Україй важливо сприяти забезпеченню адекватного зв'язку між вивченням потреб у стажуванні, підвищенні кваліфікації (в умовах формальної і неформальної освіти), змістом навчання, спрямованого на професійний розвиток, рівнем задоволеності якістю навчання та рівнем застосування здобутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності. Доцільним також є розроблення, затвердження й подальше використання методичних рекомендацій щодо визначення та аналізу освітніх потреб цільової групи щодо підвищення кваліфікації.

4. Змістово-ресурсна складова професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих

Змістово-ресурсний концепт (навчальні плани і програми, підручники і посібники, методичні рекомендації щодо навчання в умовах традиційного, дистанційного та змішаного навчання, навчальні онлайн платформи тощо). Важливо наголосити, що оновлення змісту навчання здійснюється різними суб'єктами підвищення кваліфікації у різновекторних програмах, спрямованих на сприяння професійному розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти (удосконалення комунікативної, управлінської, інформаційно-комунікаційної та інших компетентностей). Водночас, як свідчать результати здійсненого нами наукового пошуку, у змісті таких програм недостатньо відображено цінності безперервного професійного розвитку для фахової діяльності, актуальні проблеми у сфері освіти дорослих та способи їх розв'язання, зокрема спрямовані на розвиток андрагогічної компетентності

цільової групи викладачів; часто дублюються змістові модулі з програм підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра й магістра тощо.

Особливий інтерес становить професіоналізація персоналу в умовах корпоративної освіти і навчання. Передусім йдеться про постійний взаємозв'язок усіх суб'єктів освітнього процесу, врахування динаміки професійного розвитку фахівців, гнучкість реагування на цей процес шляхом використання діагностичних, контрольних і корекційних процедур (Баніт, 2018, с. 190). Важливого значення набуває те, що власне навчальні плани підготовки, перепідготовки й професійного розвитку цієї цільової групи тісно пов'язані зі стратегією та місією конкретної компанії. За О. Баніт, з метою професіоналізації персоналу в умовах корпоративної освіти і навчання упроваджуються два типи навчальних програм:

- **індивідуальні**, адресовані винятково педагогічному персоналу (закрита система): цей тип програм спрямований не лише на освітні цілі, пов'язані з наданням конкретних, необхідних для організації знань, а й на їхню інтеграцію; у таких програмах великого значення надається набутим знанням, що відповідають стратегічним цілям компанії, а також посиленню внутрішньої мотивації й ідентифікації з компанією, що дозволяє плекати персонал з високим рівнем внутрішньогрупової згуртованості;
- **спеціальні цільові**, адресовані всім працівникам компанії (відкрита система): другий тип програм зорієнтований на передачу досвіду, й компанії, зацікавлені в його поширенні, організують навчання за програмами (зазвичай, сертифікованими), в яких знаннєві блоки з конкретних тем доступні всім бажаним; тематика й зміст програм визначається на основі аналізу потреб персоналу й планування заходів, необхідних для досягнення визначених цілей.

Здійснений нами науковий пошук (Аніщенко, 2022) свідчить про те, що провайдери освітніх послуг у сфері формальної і неформальної освіти дорослих пропонують численні тренінгові програми, курси з розвитку окремих компонентів андрагогічної компетентності педагогів, зокрема, мотиваційно-ціннісного (особистісні якості), рефлексивно-оцінного (комплекс психофізичних засобів саморегуляції і впливу, психотехнічні уміння, діагностика рівня володіння професією), операційно-діяльнісного (педагогічна техніка, культура мовлення, міміка, управління своєю психофізіологічною саморегуляцією, досвід використання інноваційних технологій навчання тощо).

Ми глибоко переконані в нагальності здійснення якісного науково-методичного супроводу професіоналізації андрагогів. Особливої актуальності набуває розроблення цілісних навчальних програм, спрямованих на розвиток андрагогічної компетентності педагогічного персоналу, задіяного у сфері формальної і неформальної освіти дорослих, та їх навчально-методичного забезпечення – у поєднанні традиційних способів подання навчальної інформації (друковані праці) із повнотекстовими електронними матеріалами та електронних навчальних матеріалів, структурно адаптованих до динамічних змін у змісті й технологіях підготовки та підвищення кваліфікації педагогів (на основі гіпертексту).

5. Технологічна складова професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих

Технологічний концепт (методи, засоби, організаційні форми навчання). Як відомо, традиційні методи навчання (лекція, розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, демонстрація, вправи, взаємонавчання, самостійна робота тощо) ґрунтуються на інформативно-ілюстративній спрямованості діяльності андрагога та діяльності репродуктивного характеру дорослих учнів. Незважаючи на те, що традиційні методи навчання дають знання-шаблони, які досить легко забуваються й зазвичай не використовуються для розв'язання інших типів завдань і проблем, вони є поширеними у сучасній освітній практиці щодо професіоналізації андрагогів.

Інноваційні методи навчання, на відміну традиційних, характеризуються тим, що їх адаптовано під певний педагогічний задум, а технологічна послідовність дій, операцій та взаємодій базується на чітких цільових установах. Вони передбачають діалогічність взаємодії, оптимальне використання людського та технічного потенціалу, наявність діагностичних процедур, необхідних для вимірювання результатів, з відповідними інструментами, обґрунтованими показниками, критеріями тощо.

Нині в освіті дорослих переважно використовують дистанційний і змішаний формати навчання, а також розмаїття організаційних форм і методів навчання. Упровадження широкого спектру традиційних та інноваційних методів, організаційних форм навчання (семінари/вебінари, майстер-класи, педагогічні консилиуми, конференції, форуми, ігрові форми освіти і навчання, дискусії, дебати, диспути, тренінги, проектне навчання, кейси, аналіз історій і ситуацій, обмін досвідом, консалтинг, робота у малих групах, креативні (творчі) групи, методи рефлексії, ротацій,

мозковий штурм, а також баддинг, шедоуінг, стретчинг, секондменд, менторинг, тьюторинг, коучинг, супервізія тощо) сприяє забезпеченню ефективності професіоналізації, спрямованої на розвиток професійної компетентності (і, зокрема, андрагогічної як її складової) цільової групи, шляхом удосконалення необхідних умінь і навичок, набуття нових знань щодо специфіки роботи з дорослою аудиторією. В освітній практиці активно використовуються й діалогові тренажери (Діалогові тренажери в медичній освіті, 2021) – своєрідні ігрові симулятори з розгалуженим сюжетом й озвученими діалогами для відпрацювання та доведення до автоматизму навичок комунікації, оволодіння навичками комунікації в типових ситуаціях тощо.

В умовах неформальної освіти значного поширення набуває використання різних форм візуалізованої інформації (Методи навчання, про які має знати кожний викладач, 2021): карт, схем, таблиць, графіків, діаграм; зображень, картин, замальовок, фотографій; ментальних та інтерактивних картих; відеороликів; стрічок новин або подій; зображень GIF, мемів; коміксів; креслень; віртуальних моделей різних процесів; віртуальних екскурсій; квестів, кросвордів, ребусів, пазлів тощо.

На тлі активної фази російсько-української війни навчальні, просвітницькі та інші заходи з професіоналізації педагогічного персоналу закладів вищої, післядипломної, а також інституцій неформальної освіти зреалізуються переважно у дистанційному форматі (синхронний, асинхронний режими взаємодії), а також змішаному (поєднання онлайн та офлайн (очного) форматів навчання із використанням відповідних цифрових інструментів). Так, заслуговують на увагу приклади успішних практик у сфері дистанційної освіти педагогів. Один із них – акція «Переможні обрії освіти», ініційована ЦПППО, Українським відкритим університетом післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, у рамках якої педагогам запропоновано понад 20 актуальних тем безкоштовних вебінарів для особистісного й професійного зростання (Долучайтесь до акції «Переможні обрії освіти», 2022).

6. Актуалітети професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих

З-поміж актуалітетів професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих помітно вирізняється вектор, спрямований на вивчення та подальше впровадження ідей конструктивного досвіду

корпоративного навчання викладачів закладів вищої освіти в Україні. Його реалізація уможливорює: створення умов для професійного зростання, цілеспрямованість і систематичність процесу професійного розвитку, підвищення кваліфікації викладачів (Концепція професійного розвитку науково-педагогічних та педагогічних працівників НаУКМА, 2018); різноформатність професійного розвитку цільової групи; ознайомлення з новими підходами у навчанні й викладанні; удосконалення авторських курсів; розвиток умінь командної взаємодії, управління проектами; удосконалення комунікації зі здобувачами освіти, адміністративним і педагогічним персоналом закладу, громадськістю тощо (Школа професійного розвитку викладачів при НаУКМА, 2017), «Школа професійного розвитку викладачів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка» та ін.). Набуває поширення інноваційна практика проведення конференцій з викладацької майстерності викладачів ЗВО (Перша конференція НаУКМА з викладацької майстерності, 2018).

Важливого значення набувають ініціативи громадських організацій у сфері професіоналізації андрагогів. До прикладу, в Україні зrealізовано 4-модульний тренінг з навчання керівників і педагогічного персоналу центрів освіти дорослих із використанням онлайн-інструментів, який уможливив відпрацювання принципів організації освітнього процесу в онлайн форматі, розвиток навичок створення навчальних програм на основі аналізу потреб цільової аудиторії й підтримки ефективної комунікації із дорослими учнями, опанування онлайн інструментів для мотивації учасників освітніх програм для дорослого населення (ініціатива представництва DVV International в Україні в рамках політики організації щодо реагування на кризу, спричинену поширенням COVID-19) (Тендер з пошуку тренера/ів для проведення онлайн тренінгу; #Education_vs_Covid19, 2020).

На нашу думку, необхідно здійснювати популяризацію та впровадження у національному освітньому просторі раціональних ідей наведених і багатьох інших практико орієнтованих ініціатив.

Привернемо увагу до освітніх хабів, які можуть слугувати інноваційними майданчиками для організаційно-педагогічного супроводу професіоналізації андрагогів. На наше переконання, не викликає сумнівів нагальність створення освітніх хабів для педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників закладів формальної і неформальної освіти (Котун, 2022; Освітній хаб Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022) і розширення напрямів їх діяльності. У контексті забезпечення системності професіоналізації педагогічного

персоналу у сфері освіти дорослих в Україні доцільно розвивати мережу центрів андрагогічної майстерності педагогічних, науково-педагогічних працівників, які функціонують у закладах формальної і неформальної освіти дорослих. Відділом андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України ініційовано створення центрів андрагогічної майстерності на базі педагогічних університетів, закладів післядипломної педагогічної освіти, наукових установ, що є, на наше глибоке переконання, важливою інновацією у сфері професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих (Аніщенко, 2021). Нині Центр андрагогічної майстерності, що функціонує на базі відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, співпрацює з центрами андрагогічної майстерності, утвореними спільно з відділом андрагогіки на базі кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ННІ педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації ВДПУ імені Михайла Коцюбинського й кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (Аніщенко, 2021; Центр андрагогічної майстерності, 2022). Ці центри не мають статусу юридичної особи, утворені на засадах самофінансування в структурі зазначених закладів і функціонують на волонтерських засадах (станом на 2022 р.).

До прикладу, Центр андрагогічної майстерності (ВДПУ імені Михайла Коцюбинського & ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України) утворено спільнотю педагогів-практиків, науковців і майбутніх педагогів, яким притаманні висока соціальна активність у сфері освіти дорослих, прагнення професійного зростання, прогностичне бачення стану й перспектив розвитку національної вищої освіти, освіти дорослих як складових навчання впродовж життя (Аніщенко, 2021). Його мета полягає у здійсненні діяльності, спрямованої на формування й розвиток андрагогічної майстерності, андрагогічної компетентності педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти і наукових установ, здобувачів вищої освіти, а також у проведенні практико орієнтованих досліджень з професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, упровадженні одержаних результатів у практику. Співробітники Центру є безпосередніми ініціаторами, розробниками (на андрагогічних засадах) науково-методичного, психолого-педагогічного забезпечення розвитку компетентнісного потенціалу педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти і наукових установ, інституцій неформальної освіти, здобувачів вищої освіти.

Отже, на центри андрагогічної майстерності покладено створення умов для розвитку й саморозвитку андрагогічної компетентності педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти і наукових установ, майбутніх педагогів, сприяння реалізації їх інтелектуального потенціалу у сфері андрагогічно орієнтованої освітньої діяльності. Переконані в тому, що діяльність таких центрів сприятиме прискоренню розроблення та поширення програм підготовки і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу закладів формальної і неформальної освіти дорослих, який покликаний здійснювати професійну діяльність в умовах структурних перетворень суспільства та економіки, у ситуації нестабільності й невизначеності (Аніщенко, 2021).

Беззаперечною є перспективність запровадження відкритої системи підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах неформальної освіти із урахуванням потенціалу інформальної освіти, яка уможлиблює онлайн навчання без відриву від виконання службових обов'язків, доцільність удосконалення форм і методів навчання на основі поєднання класичних методів із сучасними інформаційними технологіями навчання задля професійного розвитку окреслених цільових груп, запровадження імерсивних технологій із використанням віртуальної (Virtual Reality, VR), доповненої (Augmented Reality, AR) і змішаної (Mixed Reality, MR) реальностей, розширення можливостей навчальних онлайн платформ, використання освітньо-просвітницького потенціалу інформальної освіти (зокрема, із залученням професійних спільнот), урізноманітнення самоосвітньої діяльності як одного з основних способів реалізації інформальної освіти.

7. Висновки

Отже, методико-технологічний концепт є органічним складником професіоналізації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти. Ґрунтуючись на результатах дослідження (Anderson & Boutelier, 2021, p. 203) зазначимо, що професіоналізацію педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти вирізняє сфокусованість на процесі та контексті навчання дорослих, що передбачає створення освітнього середовища (і при цьому не обмежується ним), в якому андрагоги як категорія тих, хто навчає й водночас навчається, можуть застосовувати свої знання та досвід. На наше переконання, гнучкість, динамічність і варіативність

професіоналізації педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти забезпечується завдяки функціональності, взаємозв'язку її складників – моніторингового, змістово-ресурсного й методико-технологічного.

АНОТАЦІЯ: Обґрунтовано актуальність проблеми професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Доведено, що методико-технологічний концепт є важливим складником професіоналізації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти. Методико-технологічний концепт проаналізовано у поєднанні моніторингового, змістово-ресурсного, технологічного складників. Означений концепт увиразнено на рівні виявлення культурно-освітніх потреб, запитів цільової групи, рівнів сформованості компетентностей, якості освітньо-професійних та інших програм, використання відповідних методів, засобів, організаційних форм навчання тощо. Обґрунтовано доцільність вивчення та подальшого впровадження ідей конструктивного досвіду корпоративного навчання викладачів закладів вищої освіти в Україні. Акцентовано увагу на важливості розширення мережі освітніх хабів, центрів розвитку андрагогічної майстерності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих.

КЛЮСОВІ СЛОВА: професіоналізація; освіта дорослих; педагогічний персонал у сфері освіти дорослих.

ABSTRACT: The author analyzed the relevance of the problem of professionalization of teaching staff in the field of adult education. It is proven that the methodical and technological concept is an important component of the professionalization of pedagogical and scientific-pedagogical workers of formal and informal education institutions. The methodical and technological concept is analyzed in a combination of monitoring, content-resource, and technological components. The defined concept is expressed at the level of identifying cultural and educational needs, requests of the target group, levels of competence formation, the quality of educational and professional and other programs, the use of appropriate methods, means, organizational forms of training, etc. The expediency of studying and further implementation of ideas of constructive experience of corporate training of teachers of higher education institutions in Ukraine is substantiated. Attention was focused on the importance of expanding the network of educational hubs, centers for the development of andragogical skills of teaching staff in the field of adult education.

KEYWORDS: professionalization; adult education; teaching staff in the field of adult education.

Bibliography

Аніщенко, О. В. (2022). Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: методико-технологічний аспект. *Сучасні проблеми*

- підготовки вчителя: теорія і практика: матеріали Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2021 рік (Київ, 18–21 квітня 2022 р.).* Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 24–29. URL: <http://ipood.com.ua/e-library/programi-i-zbirniki-materialiv/suchasni-problemi-pidgotovki-vchitelya-teoriya-i-praktika/>
- Аніщенко, О. В. (2021). Центри андрагогічної майстерності як осередки професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 20–21 квітня 2021 р.).* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 81–84. URL: https://jmm.sspu.edu.ua/images/2021/konf_InDevHEd_21/Conference_Proceedings__InDevHEd_2021_b244a.pdf
- Аніщенко, О. В., Баніт, О. В. & Піддячий, В. М. (2020). *Анкета «Когнітивно-змістовий компонент андрагогічної компетентності андрагогів».* Київ: Відділ андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. URL: docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdH2dP_i1jviclKm5zCA3LtcN5ETuy9hTP-L_AJbIuEFWJwjQ/viewform
- Баніт, О. В. (2018). *Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях: досвід Німеччини і Польщі: монографія.* Київ: ДКС-Центр. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710910/>
- Діалогові тренажери в медичній освіті. (2021). URL: <https://clincasequest.academy/dialogue-simulator-in-medical-education/#>
- Долучайтеся до акції «Переможні обрії освіти». (2022). ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України. URL: <http://umo.edu.ua/peremozhni-obriji-osviti>
- Концепція професійного розвитку наукового-педагогічних та педагогічних працівників НаУКМА: додаток до наказу НаУКМА від 06.07.2018 р. № 298. URL: https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/dokumenty-naukma/doc_view/749-kontseptsiiia-profesiinoho-rozvytku-naukovo-pedahohichnykh-ta-pedahohichnykh-pratsivnykiv-naukma
- Котун, К. В. (2022). *Презентація освітнього хабу Інституту. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.* URL: <http://ipood.com.ua/novini/prezentaciya-osvitnogo-habu-nstitutu/>
- Лук'янова, Л. Б. (2018). *Освітні потреби різних категорій дорослих у контексті особистісного і професійного розвитку. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія.* Житомир: Вид. О. О. Євенок, 42–67. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/27785/>

- Методи навчання, про які має знати кожний викладач. (2021). URL: <https://buki.com.ua/news/metodi-navchannya-pro-yaki-mae-znaty-kozhniy-vykladach/>
- Моніторингові дослідження. ДСЯО. (2022). URL: <https://sqe.gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/>
- Освітній хаб Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. (2022). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719391/>
- Перша конференція НаУКМА з викладацької майстерності. (2018, 08 червня). URL: <https://www.ukma.edu.ua/index.php/news/3792-persha-konferentsiia-naukma-z-vykladatskoi-maisternosti>
- Порядок проведення моніторингу якості освіти. Наказ МОН України від 16 січня 2020 р. № 54. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text>
- Смірнов, О. (2019). Виявлення потреб дорослих учасників освітнього процесу. Культура добросусідства. Батьківські збори по-новому: актуально, інтерактивно, корисно. *Програма та методичні рекомендації*. Київ: ТОВ «Прометей», 76–87. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719391/>
- Тендер з пошуку тренера/ів для проведення онлайн тренінгу з навчання дорослих з використанням онлайн інструментів. (2020). URL: <https://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/novini/detail/translate-to-ukrainian-tender-announcement-for-trainer-s-to-conduct-an-online-training-on-adult-learning-with-the-usage-of-online-tools>
- Центр андрагогічної майстерності. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. (2022). URL: <https://ipoodhab.com/centr-andragogichnoyi-maysternosti>
- Центр освіти дорослих «Перший» – нові плани, нові формати. (2020). URL: http://ualc.org.ua/2020/05/16/education_vs_covid19-centr-osviti-doroslih-pershij-novi-plani-novi-formati/
- Школа професійного розвитку викладачів при НаУКМА. (2017). URL: <https://www.ukma.edu.ua/index.php/news/3409-shkola-profesiinohorozvytku-vykladachiv-pri-naukma>
- Anderson, M. & Boutelier, S. (2021). Converging Andragogy With Working Adult Professionalism in Initial Teacher Preparation. *Journal of Educational Research and Practice*, 11 (1), 202–216. DOI: 10.5590/JERAP.2021.11.1.14
- Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030. 2021/C 504/02 ST/14485/2021/INIT. (2021). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G1214%2801%29#Education_vs_Covid19

CZEŚĆ III

MIĘDZYNARODOWE DOŚWIADCZENIA W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI I PEDAGOGÓW-ANDRAGOGÓW

ЧАСТИНА III

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ І ПЕДАГОГІВ-АНДРАГОГІВ

PART III

INTERNATIONAL EXPERIENCES IN TEACHER EDUCATION AND TEACHER-GRADUATES

Наталія Авшенюк

ORCID ID: 0000-0003-1012-005X

ЯКІСНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У МІЖНАРОДНОМУ ДИСКУРСІ: ПІДХОДИ, МОДЕЛІ, ВИКЛИКИ

JAKOŚCIOWY WYMIAR EDUKACJI PEDAGOGICZNEJ
W DYSKURSIE MIĘDZYNARODOWYM: PODEJŚCIA, MODELE, WYZWANIA

QUALITATIVE DIMENSION OF TEACHER EDUCATION
IN INTERNATIONAL DISCOURSE: APPROACHES, MODELS, CHALLENGES

1. Постановка проблеми

Педагогічна професія нині переживає складні трансформаційні часи: з розвитком когнітивної нейронауки та активним упровадженням цифрових технологій в освіту вимоги до вчителів змінюються, змушуючи їх регулярно переглядати свої підходи до викладання та освоювати нові методики роботи. Крім того, якщо раніше ця шляхетна професія користувалася шанобою та повагою, то сьогодні на адресу педагогів можна нерідко почути критику і звинувачення у неефективності всієї системи освіти. В деяких випадках учителі можуть піддаватися залякуванню і навіть насильству з боку своїх учнів та їхніх сімей. З усіх цих причин молоді люди неохоче йдуть працювати до шкіл, а багато тих, хто все ж вирішує спробувати себе на цій ниві, залишають роботу через кілька років. Іншими чинниками, що не сприяють залученню молодих фахівців, є низька зарплата, обмежені можливості кар'єрного зростання, завищені вимоги суспільства та нестача коштів. Дослідження, проведене в США за

участю 50 тис. педагогів, показало, що понад 41% вчителів (від початкових до старших класів) змінюють професію в перші п'ять років з початку працевлаштування (Ingersoll, 2014).

Проте, з огляду на переважну більшість міжнародних досліджень, учитель – є одним з найбільш упливових і потужних ресурсів у процесі забезпечення рівного доступу до якісної освіти та сталого глобального розвитку освітньої галузі в цілому. Саме таке формулювання місії вчителя проголошено ЮНЕСКО у святковій промові з нагоди Дня вчителя, який щорічно відзначається 5 жовтня. Проблеми, пов'язані з навчанням учителів, їх залученням, утриманням, утвердженням статусу і поліпшенням умови праці, як і раніше, викликають заклопотаність впливових міжнародних організацій. У спільних документах ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці (МОП), ЮНІСЕФ, Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН) зазначається, що без нового покоління вмотивованих учителів мільйони учнів будуть не в змозі задовольнити своє право на якісну освіту. В результаті того, що професія вчителя залишається низькооплачуваною і недооціненою, залучення та утримання талантів є непростим завданням. Показники плинності педагогічних кадрів у всьому світі збільшуються швидкими темпами, почасти через переповнені класи, негарантоване працевлаштування та обмежені можливості для постійного підвищення кваліфікації. Крім того, спостерігається брак ресурсів для роботи вчителів з дітьми із особливими освітніми потребами та обмеженими можливостями, біженцями та багатомовними учнями (International, 2021). Проте, що б не повідомляли нам статистичні дані та заголовки газет, у світі є ті, для кого вчителювання – це покликання; ті, хто продовжує слідувати обраному шляху, незважаючи на труднощі, відсутність матеріальних ресурсів чи переповнені класи; ті, для кого їхня робота – це моральний обов'язок та щоденна боротьба.

Що ж потрібно зробити для залучення до цієї роботи нового покоління вмотивованих кваліфікованих учителів? Пошук відповіді на це питання вже не одне десятиліття визначає напрями роботи міжнародних організацій із забезпечення якості педагогічної освіти в усьому світі. Здійснене дослідження показало, що одним із основних пріоритетів ЮНЕСКО – є розширення власного потенціалу в галузі підготовки вчителів і висококваліфікованих педагогічних кадрів. Ця мета відображена у Цілях сталого розвитку ЮНЕСКО, зокрема Цілі 4 «Забезпечення інклюзивного та справедливої якісної освіти та створення можливостей для навчання протягом усього життя всім», в якій окреслено основні ініціативи щодо забезпечення якісної

освіти до 2030 року. Згаданий документ був узгоджений на Міжнародному освітньому форумі ЮНЕСКО в м. Інчхоні (Республіка Корея) у травні 2015 р. Учасники Форуму одногосно визнали важливу роль вчителів та їх педагогічної практичної діяльності для організації ефективного навчання на всіх рівнях освіти, що буде сприяти досягненню Цілі 4. У спільному документі про застосування рекомендацій щодо педагогічного персоналу ЮНЕСКО та МОП зобов'язалися «гарантувати, щоб вчителі та вихователі були наділені відповідними правами та можливостями, їх працевлаштування здійснювалося належним чином, проводилася якісна підготовка, присвоювалася відповідна кваліфікація та забезпечувалася мотивація і підтримка в межах дієвих та ефективно керованих освітніх систем» (ІО, 2015).

Отже, як бачимо, одне з основних завдань Цілі 4 полягає в істотному збільшенні числа кваліфікованих учителів шляхом поліпшення їх підготовки, прийому на роботу, утримання, статусу, умов праці та мотивації. Адже за даними Інституту статистики ЮНЕСКО, для забезпечення загальної початкової і середньої освіти до 2030 року необхідно щонайменше 69 мільйонів нових робочих місць для вчителів у всьому світі (International, 2019). Зазначена проблема має також іншу сторону, оскільки саме висококваліфіковані вчителі є невід'ємною частиною якісної освіти. Проте, нині в багатьох школах викладають вчителі, які не мають необхідної педагогічної освіти. Інститут статистики ЮНЕСКО свідчить, що лише 85% вчителів початкової школи в усьому світі мають педагогічну освіту. Однак за цим показником ховаються істотні регіональні відмінності. Так, в країнах Африки на південь від Сахари лише 64% вчителів початкової школи мають необхідну кваліфікацію, а у Південній Азії цей показник сягає 71% (International, 2019).

Але що означає поняття «кваліфікований учитель»? У цілому, прийнято вважати, що кваліфікований учитель – це педагог із мінімальною академічною кваліфікацією, необхідною для викладання дисциплін на певному рівні у конкретній країні. Однак це визначення не передбачає професійної підготовленості вчителя – педагога, який одержав хоча б мінімальну професійну педагогічну підготовку (до початку та під час роботи), необхідну для викладання на відповідному рівні. У результаті вчителі нерідко мають необхідну для викладання академічну кваліфікацію, але не мають професійної педагогічної підготовки чи навпаки. Компаративні дослідження свідчать, що країни відрізняються одна від одної щодо тривалості програм, змісту навчальних курсів, якості практичного досвіду викладачів, методів

викладання та багатьох інших аспектів. Програми в галузі педагогічної освіти можуть передбачати або не передбачати період педагогічної практики і навіть вимагати наявності академічної кваліфікації. Подібна якісна різниця у професійній підготовці та кваліфікаціях педагогів впливає на якість викладання і, в кінцевому підсумку, на успішність учнів.

2. Аналіз останніх досліджень

Хто такий якісний вчитель? Це питання спрямовує дослідників на окреслення професійних навичок, особистісних якостей та поведінкових прийомів, якими володіють якісні вчителі (залежно від того, хто проводить вимірювання). Воно є важливим, тому що глибоко вкорінене в систему відліку, якою користується майже кожен учитель, керівник закладу освіти та фахівець з підготовки вчителів – загалом, кожний, хто думає про викладання, незалежно від того, усвідомлює він це чи ні. На думку Б. Ольсена, якість підготовки вчителів може бути кошиком, в який ми кладемо наші ідеалізовані уявлення про викладання; вона також може бути дискурсивним простором для дебатів і досягнення консенсусу щодо постійного вдосконалення; вона рідко піддається систематичному дослідженню, особливо у компаративному вимірі, який перетинає контексти, культури і країни. Окреслена проблема є багатогранною з кількох причин. Одна з них полягає в тому, що викладання саме по собі завжди суперечливе, залежне від контексту і пов'язане з суспільними цінностями і державною політикою. Інша полягає в тому, що якісне викладання завжди буде і особистим, і професійним. Це одна з тих професій, яка обов'язково звертається до «особистості» фахівця, покладаючись при цьому на його професійні знання та досвід. І третя причина складності якості вчителя полягає в тому, що вона балансує між необхідністю стандартизації викладання і бажанням залишити викладання частково суб'єктивним (Olsen, 2021).

У звіті ОЕСР «Вчителі мають значення: Залучення, розвиток та утримання ефективних вчителів» (OECD, 2005), що є одним з найбільш ґрунтовних досліджень політики, пов'язаної з якістю підготовки вчителів, відображено зростаюче занепокоєння щодо: спроможності цієї професії підтримувати і покращувати свій статус і якість; пропозиції талановитих учителів на ринку праці, особливо в галузі математики та природничих наук; низької ефективності механізмів оцінювання та акредитації закладів вищої педагогічної освіти та незначний вплив на якість педагогічної освіти. Автори стверджують, що критерії акредитації повинні більше зосереджуватися

на результатах програм підготовки вчителів і стандартах, які описують, що вчителі-початківці повинні знати і вміти робити в результаті своєї підготовки. У зв'язку з цим у звіті задокументовано зростаючу тенденцію до запровадження країнами політики, що вимагає сертифікації нових вчителів, на додаток до завершення ними програм педагогічної освіти, перш ніж вони зможуть отримати повноцінний доступ до професії. Уряди країн все частіше використовують сертифікацію вчителів на основі професійних стандартів як політичний важіль впливу на програми педагогічної освіти та їх більш тісного узгодження з потребами шкіл. Концептуальна основа дослідження ОЕСР визначає політичні ініціативи, спрямовані на підвищення якості підготовки вчителів у таких сферах: залучення, найм та відбір відповідних вчителів; розроблення та акредитація ефективних програм підготовки вчителів; забезпечення ефективних вступних програм та досягнення вчителями-випускниками стандартів компетентності до того, як вони зможуть повноцінно працювати за фахом.

У дослідженні Європейської Комісії «Забезпечення якості педагогічної освіти в Європі» (Eurydice, 2006) подано всебічний огляд процедур оцінювання та акредитації базової та післядипломної педагогічної освіти в середині 2000-х років. Європейська Комісія зацікавлена в розробленні індикаторів для вимірювання поліпшення освіти вчителів в межах більш загальної мети підвищення якості та ефективності систем освіти і навчання в Європі. Дослідження показало, що сфера зовнішнього оцінювання охоплює широкий спектр характеристик, включаючи результати внутрішнього оцінювання, зміст освітньої програми підготовки вчителів, методи викладання (тобто, як викладається зміст цієї освітньої програми), а також практики оцінювання. Вони також можуть розглядати баланс між професійною підготовкою та загальною освітою, управління шкільною педагогічною практикою, потенційне партнерство зі школами та загальні людські ресурси управління установами (наприклад, кваліфікація, необхідна для педагогічних працівників, або характер і зміст їхнього безперервного професійного розвитку). Інші характеристики що оцінюються в деяких країнах, включають співвідношення викладач-студент, успішність студентів, ставлення та мотивація студентів, їхня думка про освіту, яку вони отримують, а також загальна інфраструктура закладів (включаючи бібліотеки, ІКТ обладнання, лабораторії тощо).

У дослідженні «Як найефективніші шкільні системи світу виходять на перше місце» (Barber, 2007) вивчаються взаємозв'язки між політикою щодо якості підготовки вчителів та результатами навчання учнів з опертям

на показники успішності учнів PISA (Programme for International Student Achievement – Програма з міжнародного оцінювання навчальних досягнень учнів). Ключовим аргументом звіту є те, що основним чинником, який зумовлює відмінності у навчанні учнів у школі, є якість роботи вчителя. Але які ж основні чинники, що визначають якість вчителя? М. Барбер і М. Мурshed приділяють особливу увагу двом заходам забезпечення якості вчителів – найму та відбору, а також привабливості викладання, що вимірюється початковою заробітною платою вчителів у відсотках від валового внутрішнього продукту (ВВП) на душу населення. У дослідженні зазначається, що «найефективніші шкільні системи, які ми вивчали, набирають своїх абітурієнтів до педагогічних освітніх програм ЗВО з верхньої третини кожного випуску школи; 5% найкращих у Південній Кореї, 10% – у Фінляндії, 30% – у Сінгапурі» (Barber, 2007, p. 16). Зазначене дослідження визначає два варіанти відбору вчителів: перший – характерний для країн (Сінгапур), що зосереджуються на високих стандартах вступу та обмежують навчання лише тими, хто пройшов відбір; другий – притаманний країнам (США), які мають відкритішу політику вступу і відкладають оцінювання доки вчителі не закінчать навчання на освітніх програмах. Ці варіанти суттєво відрізняються з точки зору наслідків набору абітурієнтів та фінансування професійної підготовки. Країни з найвищими результатами PISA, як правило, використовують перший варіант. Такі країни, як Німеччина, США та Австралія, традиційно віддають перевагу другому варіанту та більш відкритій політиці вступу. Однак така політика може призвести до значного підвищення вартості педагогічної освіти. Наприклад, дослідження, проведене в Австралії, показало, що менше 50% студентів педагогічних ЗВО отримують роботу в якості вчителів. На противагу цьому, майже всі студенти в Сінгапурі, які отримують місця для навчання на педагогічних освітніх програмах, стають вчителями. Така ситуація ґрунтується на історично міцному зв'язку між Міністерством освіти, як роботодавцем, і єдиним інститутом педагогічної освіти, як навчальним закладом. М. Барбер і М. Мурshed стверджують, що суворі стандарти вступу дають більше, ніж просто скорочення витрат: «Нездатність контролювати вступ до педагогічних ЗВО майже завжди призводить до надлишку кандидатів, що, в свою чергу, має значний негативний вплив на якість підготовки вчителів. ...За таких умов педагогічна освіта стає альтернативою для студентів, які не мають інших варіантів. ...Оскільки якість людей, які навчаються на програмах підготовки вчителів, починає знижуватися, знижується і якість самих програм... (Barber, 2007, p. 18)».

У «Порівняльному дослідженні підготовки та здобуття кваліфікації вчителів у шести країнах світу», що здійснювалося групою науковців під керівництвом Р. Інгерсолл (Ingersoll, 2007), вивчено особливості професійної підготовки та здобуття педагогічної кваліфікації вчителями початкової та середньої школи в Китаї, Гонконзі, Японії, Південній Кореї, Сінгапурі, Таїланді та США з метою розроблення рекомендацій для політичних дебатів у США про підвищення якості підготовки вчителів. Дослідники виявили незначні відмінності у зазначених країнах щодо вимог до освітнього рівня або професійної кваліфікації та тривалості навчання. Проте, значні відмінності полягають у попиті на навчання в педагогічних ЗВО та привабливості кар'єри вчителя, а отже, і відносній якості абітурієнтів.

Також слід згадати дослідження у галузі педагогічної освіти, в яких вивчався взаємозв'язок між механізмами забезпечення якості, такими як акредитація, і якістю випускників програм підготовки вчителів. У 2001 році С. Вілсон, Р. Флоден і Дж. Ферріні-Манді підготували звіт з оглядом досліджень у галузі педагогічної освіти в США, який містив аналіз досліджень впливу акредитації (Wilson, 2001). З 2005 р. по 2008 р. у США було опубліковано кілька досліджень у галузі педагогічної освіти, кожен з яких містить розділи з оглядом проблем відбору абітурієнтів, акредитації програм підготовки та сертифікації вчителів. Зокрема, «Довідник досліджень у галузі педагогічної освіти: вічні питання у мінливих контекстах» є третім виданням, за редакцією Мерилін Кохран-Сміт, Шерон Фейман-Немсер та Д. Джона Макінтайра (Cochran-Smith, 2008). Він містить докладні дослідження, що пов'язані з процесами підзвітності в педагогічній освіті, такими як сертифікація та акредитація. Оскільки існує значна різниця між державами в тому, наскільки послідовно застосовуються ці процеси, експерти не змогли дійти остаточних висновків щодо наслідків сертифікації та акредитації. Однак вони виявили, що більшість досліджень показали позитивну кореляцію між сертифікацією вчителя та успішністю учнів. Незважаючи на те, що надійних показників впливу небагато, автори відзначили тенденцію до розроблення стандартних показників знань і результатів роботи вчителів-початківців. Автори сподіваються, що такі заходи забезпечать більш надійні критерії, за якими можна буде оцінювати якість програм підготовки вчителів у майбутньому.

Чимало статей часопису «Європейський журнал педагогічної освіти» присвячено проблемі забезпечення якості підготовки і професійного розвитку вчителів. Деякі з них (наприкладі Колумбії, Норвегії та Англії) досліджують те, що, по суті, є показником якості вчителів, і використовують

його для аналізу усєї системи педагогічно освіти. Інші досліджують якість учителів безпосередньо на робочому місці (наприклад, дослідження Нідерландів, Сінгапуру та Гонконгу). А. Лін Гудвін та Лоу Лінг порівнюють поточні реформи в Сінгапурі та Гонконгу, що переосмислюють якість підготовки вчителів як цілісну проблему і розглядають вчителів не лише як академічних фахівців, але й як турботливих і етичних професіоналів. У наукових розвідках Сари Стедман і Вів Елліс розглядається урядова ініціатива, яка фінансує професійний розвиток учителів у деяких громадах з високим рівнем бідності в Англії. Їхній аналіз показує, що існує певний зв'язок між державною політикою щодо соціальної мобільності та обмеженням якості підготовки вчителів. Проаналізовані статті мають на меті представити взаємодоповнюючі способи вивчення освітньої політики, спрямованої на забезпечення якості вчителів і педагогічної освіти в глобальному XXI столітті (Olsen, 2021).

Вивчення міжнародних досліджень виявляє деякі спільні переконання учених щодо: важливості встановлення чітких, спільних рамок для забезпечення якості підготовки вчителів; усвідомлення взаємозв'язку якості вчителів і якості їх підготовки; наявності взаємодоповнюючого ефекту централізації й децентралізації управління системою забезпечення якості педагогічної освіти; важливості налагодження балансу між універсальністю та локальністю механізмів і принципів гарантування якості педагогічної освіти як на національному, так і міжнародному рівнях.

3. Мета дослідження

Здійснити критичний аналіз репрезентативних літературних джерел на інтегрованій основі з метою виявлення й осмислення актуальних підходів та ефективних моделей забезпечення якості педагогічної освіти у зарубіжних країнах, а також окреслення викликів, які постали перед освітньою спільнотою у прагненні переосмислення й зміцнення культури якості професійної підготовки вчителів.

4. Виклад основного матеріалу

З огляду на актуальність і затребуваність окресленої проблеми, важливим, на нашу думку, постає завдання дослідження ключових моделей забезпечення якості педагогічної освіти в зарубіжних країнах, їх ранжування за критерієм ефективності щодо позитивного впливу на практичний аспект

підготовки вчителів, умотивованого формування освітньої політики і розроблення дослідницьких програм. За результатами дослідження можемо виокремити сім моделей якості педагогічної освіти, які базуються на різних концепціях і проєктуються на розвиток стратегій управління ЗВО, а саме: 1) модель досягнення цілей і відповідності критеріям; 2) модель вхідних ресурсів; 3) процесуальна модель; 4) модель задоволення потреб стратегічних стейкхолдерів; 5) модель легітимності або репутаційна модель; 6) модель відсутності проблем; 7) модель інституційного навчання організації (Cheng, 1997).

У табл. 1. систематизовано основні характеристики (концепція якості освіти, на якій базується модель; умови ефективного використання моделі; індикатори оцінювання якості освіти в межах моделі) зазначених моделей.

Таблиця 1. Моделі забезпечення якості педагогічної освіти*

Назва моделі	Концепція якості освіти	Умови використання моделі	Індикатори оцінювання якості освіти
Модель досягнення цілей і відповідності критеріям	Досягнення поставлених інституційних цілей відповідно до заданих характеристик	Коли інституційні цілі і характеристики діяльності чітко визначені, узгоджені, вимірювані. Коли наявні ресурси дозволяють досягти визначених цілей.	Інституційні цілі, стандарти, характеристики, показники, індикатори, зазначені у планах розвитку програм чи закладів (академічні досягнення, рівень відвідування закладу студентами, відсоток відрахованих студентів тощо)
Модель вхідних ресурсів	Досягнення необхідних для інституції якісних вхідних ресурсів	Коли встановлено чіткі взаємозв'язки між вхідними ресурсами і вихідними результатами. Коли інституція констатує нестачу якісних ресурсів.	Ресурси, необхідні для функціонування інституції (якісні студенти, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо)
Процесуальна модель	Спокійний, рівномірний внутрішній освітній процес і результативні/плідні освітні досягнення	Коли наявний чіткий взаємозв'язок між освітнім процесом і результатами навчання.	Лідерство, партнерство, соціальна включеність, рівень комфорту/ інституційний клімат, навчальна діяльність і досвід, тощо
Модель задоволення потреб стратегічних стейкхолдерів	Задоволення очікувань усіх впливових стейкхолдерів	Коли вимоги усіх стейкхолдерів сумісні/ узгоджені не можуть бути проігноровані.	Задоволеність представників органів управління освітою, керівних груп, адміністрації інституцій, викладачів, батьків, студентів та ін.

Назва моделі	Концепція якості освіти	Умови використання моделі	Індикатори оцінювання якості освіти
Модель легітимності або репутаційна модель	Досягнення інституцією легітимності діяльності та репутації	Коли необхідно оцінити потенціал до виживання і спадок освітньої інституції. Коли середовище висококонкурентне і загрозове.	Зовнішні зв'язки з громадськістю, маркетинг, публічний імідж, репутація, статус у громаді, докази підзвітності тощо
Модель відсутності проблем	Відсутність проблем і неприємностей у діяльності інституції	Коли відсутні узгоджені критерії оцінювання якості, але існує необхідність вдосконалення.	Відсутність конфліктних ситуацій, дисфункції, труднощів, помилок, слабких сторін, проблем
Модель інституційного навчання організації	Адаптація до змін зовнішнього середовища та внутрішніх бар'єрів Безперервне вдосконалення	Коли інституція новостворена або перебуває на етапі суттєвого реформування. Коли неможливо проігнорувати зміни зовнішнього середовища.	Усвідомлення зовнішніх потреб і змін, моніторинг внутрішніх процесів, оцінювання програм, планування інституційного розвитку, розвиток персоналу тощо

*Адаптовано за дослідженням Cheng Y.C., Tam W.M. (1997).

Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 5, Issue 1, P. 24.

Як бачимо, проаналізовані моделі мають свої переваги і недоліки, оскільки зосереджуються на різних аспектах процесу забезпечення якості педагогічної освіти. Їх застосування не може розглядатися з точки зору універсальності, а обмежується певними контекстуальними умовами. З метою вироблення ефективних підходів і обґрунтування дієвої моделі забезпечення якості освітніх послуг для кожної країни або конкретного ЗВО необхідно застосувати комплексний підхід для їх аналізу й запровадження. З точки зору системного підходу розглянуті сім моделей якості є взаємопов'язаними і їх зв'язок можна інтерпретувати у такий спосіб: 1) система, вхідні ресурси, освітній процес закладу освіти, і зворотній зв'язок від вихідних результатів до вхідних ресурсів формують безперервний ланцюг, де одна частина впливає на роботу іншої; цілі розвитку освітнього закладу вмщують вхідні цілі, процесуальні цілі та вихідні цілі, які можуть відображати очікування і потреби впливових стейкго лдерів; наявність достатньої кількості ресурсів для ефективного функціонування (ресурсна модель) та забезпечення спокійного, злагодженого внутрішнього освітнього процесу і плідної навчальної діяльності (процесуальна модель) є критичними умовами для досягнення встановлених цілей і продукування високоякісних освітніх результатів; 2) досягнення визначених цілей, що відповідають заданим параметрам (модель досягнення цілей і відповідності критеріям), може задовольнити

інтереси ключових зацікавлених осіб (модель задоволення потреб стратегічних стейкхолдерів) тощо. Отже, аналіз взаємозв'язку основних індикаторів оцінювання якості в межах зазначених моделей, переконує, що для досягнення повноцінної якості освітньої діяльності ЗВО необхідно застосовувати ці моделі системно й холистично, як єдине ціле. З цієї метою важливо розробляти довготермінові плани інституційного розвитку й удосконалення діяльності закладу педагогічної освіти.

Отже, нами розглянуто моделі забезпечення якості педагогічної освіти, які передбачають набір визначених інструментів для реалізації, зокрема до них відносяться: 1) політика відбору абітурієнтів для участі у програмах професійної підготовки вчителів; 2) механізми регулювання та акредитації програм / закладів підготовки вчителів; 3) ліцензування новопризначених вчителів та вступ до педагогічної професії; 4) оцінювання якості професійної діяльності вчителів на робочому місці / сертифікація працюючих учителів.

Зауважимо, що досліджувані країни суттєво відрізняються за ступенем, в якому національні або державні урядові установи здійснюють контроль над ринком праці, зокрема встановленням пропозиції і попиту на підготовку та працевлаштування вчителів. Такі країни, як Сінгапур, ретельно узгоджують кількість місць для підготовки вчителів з попитом на них. У країнах зі слабким контролем, таких як Чилі та США, кількість студентів, яких можуть приймати університети, обмежена незначною мірою. Країни також суттєво відрізняються за політикою, спрямованою на підтримку та просування привабливості та статусу педагогічної освіти й викладацької діяльності порівняно з іншими варіантами кар'єри. У Китаї, наприклад, заробітна плата вчителя-початківця в середньому набагато вища, ніж та, яку отримує більшість штатних працівників в інших галузях. Її розмір гарантовано зростає приблизно вдвічі від початкової заробітної плати, якщо вчитель отримує ступінь магістра або доктора наук. Соціальний статус вчителів у цій країні дуже високий, а задоволеність роботою вчителів є однією з найвищих з-поміж професій. Існує великий попит з боку здібних випускників середніх шкіл та університетів на вчительські професії в Канаді, Китаї та США. Аналіз звітів країн свідчить про тісний взаємозв'язок між відносною привабливістю професії вчителя та попередніми академічними досягненнями, характерними для абітурієнтів, які вступають на програми педагогічної освіти.

Дослідження показує, що механізми регулювання та акредитації програм / закладів педагогічної освіти варіюються від дуже регульованих

до нерегульованих у різних країнах. Наприклад, Сінгапур і Китай мають найсуворіші механізми моніторингу та оцінювання ефективності програм підготовки вчителів з точки зору кінцевих результатів. Хоча більшість країн мають спеціальні інституції, відповідальні за загальне регулювання вищої освіти, лише деякі з них мали суворі процедури, спеціально розроблені для оцінювання та акредитації програм підготовки вчителів. Враховуючи центральне значення якості підготовки вчителів для навчання учнів, уряди багатьох країн все частіше шукають ефективні шляхи забезпечення належної підготовки майбутніх вчителів. Традиційні способи акредитації зазвичай зосереджуються на зборі інформації про вхідні дані програм підготовки вчителів, такі як зміст освітньої програми, характер і використання ресурсів, а також кадровий склад. Останнім часом на міжнародному рівні зростає інтерес до методів акредитації, заснованих на результатах програм підготовки вчителів. Це призвело до посилення дослідницького інтересу до більш валідних методів оцінювання діяльності майбутніх учителів-випускників відповідно до професійних стандартів. Крім того, порушується питання про взаємозв'язок між внутрішніми і зовнішніми цілями акредитації. В ідеалі, зовнішні форми підзвітності повинні заохочувати ЗВО до участі у внутрішній перевірці освітнього процесу, що дозволить їм зрозуміти та усунути власні слабкі сторони (Kennedy, 2010).

Проаналізована інформація свідчить про те, що країни помітно відрізняються одна від одної за рівнем повноважень щодо регулювання та акредитації програм і закладів педагогічної освіти; за характером і силою центрального регулювання та його здатністю формувати і забезпечувати якість педагогічної освіти. Більшість європейських країн мають лише загальні положення щодо оцінювання ЗВО, без спеціальних систем оцінювання, орієнтованих на педагогічні заклади освіти або програми. У деяких країнах оцінювання педагогічної освіти регулюється як загальними, так і спеціальними нормативними документами. Специфічні положення, як правило, застосовуються до певного етапу базової педагогічної освіти, наприклад, завершального етапу професійної підготовки, або до певної його частини в послідовній моделі, або до етапу вступу до професії. У Німеччині, наприклад, спеціальні правила застосовуються до оцінювання другого, кваліфікаційного (індукційного) етапу «без відриву від виробництва», який організовується інститутами підготовки вчителів у кожній федеральній землі. Аналогічна ситуація склалася у Франції, де, окрім загальних положень до оцінювання підготовки, яку забезпечують університетські інститути підготовки вчителів, застосовуються специфічні

положення. Однак, у Польщі педагогічна освіта, яка надається університетами, оцінюється відповідно до загальних положень щодо контролю якості вищої освіти, тоді як у випадку педагогічних коледжів застосовуються специфічні правила акредитації. В Англії існує чітке розмежування між агентством, відповідальним за перевірку всіх ЗВО, та агентствами, які безпосередньо відповідають за оцінювання та акредитацію програм професійної підготовки вчителів в цих закладах.

Послугуючись результатами дослідження, здійсненого Міжнародною асоціацією оцінювання освітніх досягнень, щодо аналізу змісту, структури та заходів забезпечення якості педагогічної освіти у різних країнах світу (IEA, 2013) можемо підсумувати, що лише декілька вивчених нами країн мають механізми забезпечення якості програм підготовки вчителів, які настільки ж жорстко регулюються, як і в Англії. До недавнього часу деякі з них не мали ні загальних, ні специфічних для конкретних програм систем зовнішнього забезпечення якості. Значні відмінності між країнами зумовили одне з основних питань дослідження, а саме: якою мірою існує зв'язок між механізмами зовнішньої акредитації та результатами підготовки вчителів? Як зазначалося вище, вирішення цього питання вимагає обґрунтованого способу профілювання або класифікації сутності механізмів забезпечення якості програм підготовки вчителів у кожній країні. Досліджувані країни класифіковано за різноманітністю регуляторних систем у чотири групи відповідно до посилення регуляторних процедур, що зростає від першої до четвертої групи:

1. країни без обов'язкових систем оцінювання та акредитації всіх ЗВО загалом або програм підготовки вчителів зокрема (Філіппіни, Грузія).
2. країни з агентствами, відповідальними за акредитацію закладів вищої освіти, але з обмеженими вимогами до оцінювання конкретних програм підготовки вчителів (Німеччина, Іспанія, Швейцарія).
3. країни з агентствами, відповідальними за акредитацію закладів педагогічної освіти, але рішення про акредитацію ґрунтуються переважно на внутрішньому оцінюванні, проведеному самими закладами. Агенції в цих країнах не мають повноважень проводити незалежне зовнішнє оцінювання або позбавляти освітніх програм акредитації (Норвегія, Польща).
4. країни, які вимагають, щоб заклади або програми педагогічної освіти оцінювалися незалежним, зовнішнім органом або агенцією з акредитації, які мають повноваження позбавляти акредитації заклади або програми (Канада, США, Велика Британія).

Проте, наявність акредитаційної агенції не обов'язково є чітким свідченням того, що вона має значний вплив на якість педагогічної освіти або що стандарти педагогічної освіти є високими, або навпаки. Деякі країни мають національні органи з акредитації педагогічної освіти, але ці органи не мають повноважень для ретельного оцінювання програм або для дискредитації програм, що працюють незадовільно.

Наші наукові розвідки засвідчили, що у зарубіжних країнах суттєва увага приділяється механізмам перевірки професійної компетентності і кваліфікації випускників педагогічних ЗВО й сертифікації, а також повноцінного супроводу молодих учителів під час вступу до професії. Різні терміни використовуються для позначення підтвердження того, що випускник освітньої педагогічної програми досяг рівня знань та професійної діяльності, необхідних для отримання повного доступу до професії. У багатьох країнах використовуються такі терміни: «сертифікація», «реєстрація», «ліцензування», що мають, як правило, однакове значення. У переважній більшості зарубіжних країн органом сертифікації часто є та інституція, що відповідає за акредитацію програм професійної підготовки. Проведене дослідження показало, що політика та практика сертифікації новопризначених учителів відрізняється. У деяких країнах будь-який студент, який задовольнив випускні вимоги свого ЗВО, вважається готовим до повноцінного вступу до педагогічної професії, як зрештою і в Україні. Жодного іншого оцінювання їхньої готовності до викладання та права претендувати на викладацькі посади в школах не проводиться. В інших країнах передбачається кілька етапів, включаючи зовнішні іспити (наприклад, на знання предмета), випробувальний термін у школі, а також оцінювання результатів роботи. Досліджувані країни диференційовано у три великі групи, з огляду на застосування ними політик і практичних підходів до сертифікації вчителів, визнаючи, що в межах кожної групи також існують певні відмінності:

1. країни, де закінчення педагогічного ЗВО є достатнім для отримання доступу до професії вчителя та права викладати в школах (Польща, Грузія, Норвегія, Швейцарія, Іспанія). Країни цієї групи, як правило, не мають: зовнішнього органу, який би встановлював іспити або ліцензійні вимоги для вступу на вчительські посади; стандартів викладання для сертифікації (ліцензування або реєстрації); визначеного випробувального терміну попередньої сертифікації, протягом якого вчителі-випускники проходять формальне оцінювання результатів роботи для отримання повної сертифікації та вступу до професії;

2. країни, де доступ до професії вчителя залежить від проходження додаткових тестів, встановлених зовнішніми сертифікаційними агенціями (наприклад, тестів на професійні знання) (Канада, Філіппіни). З метою забезпечення якості новопризначених учителів, країни цієї групи вимагають, щоб випускники склали зовнішній вступний тест на додаток до отримання університетської кваліфікації;
3. країни, де сертифікація та/або доступ до професії залежить від проходження додаткових тестів професійних знань та формальних оцінок результатів роботи протягом випробувального терміну (Німеччина, США, Китай). Країни цієї групи, як правило, вимагають від випускників не лише скласти зовнішні вступні випробування, на додаток до отримання університетської кваліфікації, але й надавати докази того, що вони можуть відповідати низці стандартів ефективності (оцінювання діяльності в школах після закінчення навчання в межах вступної програми та/або під час програми та/або протягом періоду попередньої сертифікації).

Проведене дослідження чітко показало складність і різноманітність систем зовнішнього забезпечення якості педагогічної освіти у зарубіжних країнах. Відмінність підходів, як правило, стосується вимог до експертів, які здійснюють зовнішнє оцінювання педагогічної освіти; номенклатури та ієрархії офіційних документів, що визначають критерії зовнішнього оцінювання; процедур та інструментів. Результати дослідження акцентують на важливості забезпечення узгодженого застосування усіх механізмів забезпечення якості підготовки вчителів. Воно повинно охоплювати весь спектр – від політики, спрямованої на те, щоб зробити професію вчителя привабливою для здібних учнів, до забезпечення високих стандартів роботи новопризначених учителів в межах їх професійної діяльності.

5. Висновки

Охарактеризовані основні механізми, за допомогою яких зарубіжні країни прагнуть забезпечити якість підготовки майбутніх учителів. Основним висновком є значна варіативність політик, пов'язаних із забезпечення якості вступників на програми підготовки вчителів, якості програм підготовки вчителів та якості випускників, які отримують повноцінний доступ до педагогічної професії. Виявлено тісний взаємозв'язок між впливом цих механізмів забезпечення якості та якістю випускників, що вимірюється за допомогою тестів на знання змісту предмета викладання та знання змісту

педагогіки й методики викладання. Країни з потужними механізмами забезпечення якості, такі як США, Велика Британія, Австралія, Китай і Сінгапур, демонструють найвищий вплив за цими показниками.

Ефективний моніторинг та оцінювання професійної підготовки вчителів є важливими процесами для забезпечення якості базової педагогічної освіти. Спостерігається незначна кількість розбіжностей щодо мети оцінювання, яка зосереджена, переважно, на вдосконаленні професійної підготовки вчителів. Ключовою метою оцінювання майже однотайно розглядається визначення потреби в удосконаленні. У деяких документах передбачається додаткова мета, що полягає або у визначенні сильних сторін, або у налагодженні підзвітності. На противагу визначенню меті, обсяг і тип рекомендацій щодо процедур забезпечення якості значно варіюється. У Великій Британії інспекції з оцінювання якості педагогічної освіти прагнуть підкреслити «суворість» цих процесів. Такий підхід характеризується наполяганням на чіткості, точності, встановленні цілей і здійсненні порівняльного аналізу вхідних і вихідних результатів оцінювання. В австралійських документах підкреслюється значення залученості до процесу оцінювання зовнішніх партнерів закладу педагогічної освіти. Американські документи розглядають збір даних як важливу частину процесів оцінювання та забезпечення якості, зокрема акцентуючи на використанні оцінювання успішності студентів-майбутніх учителів під час акредитації освітніх програм.

Вивчені документи також свідчать про відмінності у відносинах між провайдером (та його партнерами) та органом або органами, відповідальними за акредитацію або інспекцію якості педагогічної освіти. У Великій Британії, відповідно до процедури інспектування, від провайдерів очікується, що вони використовують ефективні методи підготовки, проте не зобов'язані чітко обґрунтовувати свій вибір. На противагу цьому, в Австралії та США, експерти з акредитації набагато прискіпливіше ставляться до надання роз'яснень закладами освіти щодо напрямів і принципів розроблення освітніх програм. Крім того, існує різниця між Великою Британією та США щодо обґрунтування очікувань постачальниками освітніх послуг від процедури оцінювання. У США, зазвичай, передбачається, що провайдери мають розробити власне обґрунтування очікуваних результатів оцінювання. Натомість, у Великій Британії спостерігається очевидна байдужість до обґрунтування мети і методів оцінювання, а акцент робиться на чіткості та дотриманні усіх процедур.

Здійснене дослідження ключових моделей забезпечення якості професійної підготовки вчителів у зарубіжних країнах уможливило з'ясування викликів, що постали перед системами педагогічної освіти. До них відносимо такі: негативне ставлення до забезпечення якості, брак кваліфікованих кадрів для здійснення контролю якості, неналежна комунікація та брак фінансових ресурсів. Так, на впровадження моніторингу якості професійної підготовки вчителів може негативно впливати ставлення науково-педагогічних працівників, які розглядають процедури забезпечення якості як тактику пошуку недоліків у їхній роботі, оскільки вони вважають його ще однією формою управлінського нагляду, призначеного для перешкоджання їм у виконанні професійних обов'язків і трудових функцій. Нестача кваліфікованих кадрів для впровадження контролю якості є однією із суттєвих проблем, оскільки недостатня кількість добре підготовлених людських ресурсів, які володіють знаннями у сфері забезпечення якості, ускладнює ефективну реалізацію відповідних процедур. Дослідження виявило відсутність належної комунікації щодо практик та політики у сфері забезпечення якості між керівництвом ЗВО та викладачами і студентами, що призводить до непорозумінь у процесі забезпечення якості та подальшого неналежного впровадження його практик. Через це більшість стейкхолдерів бачать лише зміни, що відбуваються без їхнього відомо, або ті зміни, які їх просять впроваджувати, що створює значні труднощі у досягненні та підтримці належного рівня якості педагогічної освіти. Загальновідомо, що забезпечення якості освіти потребує певних витрат, тому в ситуаціях, коли спостерігається недостатній обсяг необхідного фінансування, можуть виникати значні проблеми у забезпеченні якості освіти та підвищенні її ефективності на практиці.

АНОТАЦІЯ: У статті здійснено критичний аналіз репрезентативних літературних джерел на інтегрованій основі з метою виявлення й осмислення актуальних підходів та ефективних моделей забезпечення якості педагогічної освіти у зарубіжних країнах, а також окреслення викликів, які постали перед освітянською спільнотою у прагненні переосмислення й зміцнення культури якості професійної підготовки вчителів. Охарактеризовано основні механізми, за допомогою яких зарубіжні країни прагнуть забезпечити якість підготовки майбутніх і працюючих учителів. Виявлено значну варіативність політик, пов'язаних із забезпечення якості вступників на програми підготовки вчителів, якості програм підготовки вчителів та якості випускників, які отримують повноцінний доступ до педагогічної професії.

Країни з потужними механізмами забезпечення якості, такі як США, Велика Британія, Австралія, Китай і Сінгапур, демонструють найвищий рівень за цими показниками. З'ясовано основні виклики, що постали перед системами педагогічної освіти зарубіжних країн у їх прагненні гарантувати належну якість підготовки вчителів, зокрема: негативне ставлення до забезпечення якості, брак кваліфікованих кадрів для здійснення контролю якості, неналежна комунікація та брак фінансових ресурсів.

КЛЮСОВІ СЛОВА: забезпечення якості освіти, педагогічна освіта, моделі гарантування якості професійної підготовки вчителів, відбір абітурієнтів, підходи до інституційної та програмної акредитації; сертифікація вчителів.

ABSTRACT: The article provides a critical analysis of representative literary sources on an integrated basis in order to identify and comprehend current approaches and effective models of ensuring the quality of teacher education in foreign countries, as well as to outline the challenges faced by the educational community in the quest to rethink and strengthen the culture of teacher training quality. The main mechanisms by which foreign countries seek to ensure the quality of training of future and working teachers are described. Significant variability in policies related to ensuring the quality of applicants to teacher education programs, the quality of teacher education programs, and the quality of graduates who gain full access to the teaching profession is revealed. Countries with strong quality assurance mechanisms, such as the United States, the United Kingdom, Australia, China and Singapore, demonstrate the highest level of these indicators. The main challenges faced by the teacher education systems of foreign countries in their efforts to guarantee the proper quality of teacher training are identified, in particular: negative attitude to quality assurance, lack of qualified personnel for quality control, inadequate communication and lack of financial resources.

KEYWORDS: quality assurance of education, teacher education, models of quality assurance of teacher training, selection of applicants, approaches to institutional and program accreditation; teacher certification.

Bibliography

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the best performing school systems come out on top*. New York, NY: McKinsey & Co.
- Cheng, Y. C. & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 5, Issue 1, 22–31.
- EURYDICE (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels, Belgium: European Commission.
- IEA (2013). *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- ILO, UNESCO. (2015). *Final report: Twelfth Session: Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning*

- Teaching Personnel*. Paris, 20–24 April 2015. International Labour Office, Sectoral Policies Department / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Geneva: ILO.
- Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. (CPRE Policy Brief RB 47). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- Ingersoll, R., Merrill, E., Stuckey, D., & Collins, G. (2014, updated October 2018). *Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force*. Consortium for Policy Research in Education Research Reports. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.
- International Task Force on Teachers for Education 2030. (2019). *World Teachers' Day 2019 Fact Sheet*. Paris: UNESCO.
- International Task Force on Teachers for Education 2030. (2021). *The Futures of Teaching: Background paper prepared for the Futures of Education Initiative*. Paris: UNESCO.
- Kennedy, M. (2010). *Teacher assessment and the quest for teacher quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD.
- Olsen, B. (2021). Teacher quality around the world: what's currently happening and how can the present inform the future? *European Journal of Teacher Education*, 44:3, 293–294.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together – a new social contract for education*. Report from the International Commission on the futures of education. Paris: UNESCO.
- Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge gaps and recommendations*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.

dr 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 ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВИТИ ЗА ФРАНТИШКОМ ДРТІНОЮ

1. Wstęo

Szkielet 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, w tym nauczycielom. Uważali, że szkoła i nauczyciele powinni przyczyniać się do rozwoju państwa.

¹ Swoje naukowe dociekania koncentrują tylko na ziemiach czeskich.

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. Odbył 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 Prostějowie 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 Všetínie 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. Komeńskiego 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

² Czechosłowacki Instytut Pedagogiczny

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 „odkościelnienia 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 należy przygotowywałyby nauczycieli do pracy w szkole na różnych etapach kształcenia. Kształcenie uniwersyteckie w czeskim środowisku naukowym nigdy nie budziło wątpliwości. Jednak starania Drtiny, by kształcenie nauczycieli w zakresie seminaryjnym także nie budziło wątpliwości spełzły 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 wznieść 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 podupał 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 prace 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 Drtiny 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, Młoda Boleslav (Kasperová, 2018, s. 13).

Drтина 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, Drтина uzależniał to od bogato wyposażonych bibliotek uczelni wyższych zwłaszcza w literaturę pedagogiczną, dydaktyczną oraz pomoce dydaktyczne (Drтина, 1932, s. 63).

Drтина 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 Drтина 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 Drtiny 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 Drtiny 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 oscyłowałby 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 Drtiny 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 Drtiny poświęcone reformie kształcenia nauczycieli są fundamentem kształtowania się systemu edukacji w Czechach. Niestety reformator w 1924 roku poważnie zachorował a w roku następnym zmarł. Swoją idealną koncepcję 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 potrafił nie tylko znakomicie prowadzić swoje zajęcia ze studentami, ale także ich inspirował i zachęcał do permanentnego rozwoju, czego sam był przykładem.

STRESZCZENIE: Ukazana została w zarysie reforma kształcenia nauczycieli opracowana przez wybitnego czeskiego reformatora edukacji Františka Dřtiny. 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 Dřtina.

ABSTRACT: It outlines the reform of teacher education developed by the František Dřtina 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 Dřtina.

Bibliografia

- Kasperová D., *Československá obec učitelská – aktér a „garant” profesjonalizace učitelstva*, „Historia scholastica” 2018, nr 2.
- Peřková J., *Podstavy české pedagogiky. Svazek 18: František Dřtina (1861–1925)*, Praha 1991.
- Spisy Františka Dřtiny, Svazek V: Univerzita a učitelstvo. Soubor statí*, [w:] F. Dřtina, *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 Dřtina a vysokoškolská exstense*, [w:] J. V. Klíma (red.), *Sborník vzpomínek a prací vydaný ku poctě univertyitní prof. dra Františka Dřtiny*, Praha 1921.

Liudmyla Diachenko

ORCID ID: 0000-0001-6897-124X

CONTENTS STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE UNIVERSITIES IN GERMANY

TREŚĆ KSZTAŁCENIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEGO
PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI NA UNIWERSYTETACH W NIEMCZECH

ЗМІСТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

1. Introduction

The beginning of the XXI century was marked not only by rapid social and economic, and political changes in society. Besides, it could be characterized by rethinking of the role of teachers in the development of globalization and integration processes. It is stated in the international legal acts (such as documents of UNESCO, the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the Council of Europe and others) that the teaching staff potential is the basis for ensuring high quality and competitiveness of education in the world labor market. Also the teacher of the XXI century is proclaimed the bearer of social change.

Nowadays the training of teachers is really important. They are the main driving force for the renewal of the national education system in accordance with modern requirements. All the mentioned was emphasized in key Ukrainian documents, such as: Law of Ukraine "On Education" (2017), National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021 (2013), the Concept

of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education “New Ukrainian School” until 2029 (2016), regulations The Cabinet of Ministers of Ukraine “On additional measures to improve the skills of teachers in 2018” (2018), Concept of development of pedagogical education (2018), branch Concept of development of continuous pedagogical education (2013). In particular, among the strategic directions of education development, the necessity to modernize the structure and content and organization of education on the basis of the competence approach was declared. This transfers accents from the process of accumulation of normatively defined knowledge, skills and abilities to the field of formation and development of the ability to act practically and creatively apply the acquired knowledge and experience in different situations. In this conceptual scheme, the psychological and pedagogical training of the future teacher should be activity and personality oriented. It is known that competencies are developed and manifested in the activity under the condition of deep personal interest and on the basis of comprehensive interdisciplinary knowledge, which should be focused on solving problems of practical pedagogical activity. All these highlight the necessity to update the content and to find effective forms and methods of psychological and pedagogical training of future teachers in higher education.

Taking into account all the mentioned, we can assume that experience of psychological and pedagogical training of teachers of general secondary education in the Federal Republic of Germany (Germany) opens new opportunities to improve pedagogical education in Ukraine in terms of its adaptation to the requirements of the European educational space. There is such an interest to the system of higher pedagogical education in Germany due to a number of reasons, including the fact that this country has a rich historical tradition of education. Due to it, Germany received an opportunity to play a leading role in the field of world science and education. It is one of the most developed and open countries in Europe. Germany is one of the initiators and an active participant in the process of creating a European Higher Education Area and it has a significant experience in the field of professional training in the new socio-cultural environment.

The aim of the article is revealing key principles of structuring the content of psychological and pedagogical training of future teachers on the basis of the analysis of the normative-legal base of providing professional training of teachers of secondary schools of Germany and program-methodical documentation of German universities.

2. Theoretical bases of the research

During the years of independence of our state, the interest of comparative scientists in studying the education system in Germany has only increased. Many famous scientists have studied various aspects of the German model of teacher training, among them are: L. Puhovska, B. Melnichenko, N. Mahinja, S. Bobrakov, T. Vakulenko and others. But it is necessary to mention that the analysis of the domestic scientific literature has showed that the psychological and pedagogical training of secondary school teachers in Germany was not the subject of a systematic scientific search in Ukraine. It still has been insufficiently studied. The scientific achievements of German scientists on certain aspects of the training of future teachers of general secondary education are really important for our study. In particular, such scholars as: E. Terhart (Terhart, 2000), J. Schützenmeister (Schützenmeister, 2002) analyzed the state and problems of professional pedagogical training of secondary school teachers in Germany at the beginning of the XXI century in their works; K. Bauer (Bauer, 2005), J. Baumert (Baumert, 2011), W. Nieke (Nieke, 2006) substantiated the structure of professional competence of teachers; A. Mack (A. Mack), D. Rohr (Rohr, 2012) described the forms and methods of psychological and pedagogical training of future teachers of secondary schools in Germany.

The mentioned German scientists in their research have actualized the following problems of teacher training as: 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 personal growth of the specialist-teacher. They especially emphasize the necessity to update the content of psychological and pedagogical training of teachers as a basis for the development of professional competence of the future specialist.

3. Research methods

The following methods were used in order to achieve the goal of the study as: general scientific (analysis, synthesis, generalization). The normative-legal base of providing professional training of teachers of secondary schools of Germany and program-methodical documentation of German universities was worked out with the help of these methods. The structural and functional analysis was also used. Besides, approaches to structuring the content of psychological and pedagogical training of teachers in universities of Germany were identified.

4. Results of the research

An analysis of the legal framework for the professional training of teachers in secondary schools in Germany has revealed that the main guidelines for the training of specialists in higher education institutions were reflected in the Framework Law “On Higher Education” of January 19, 1999. It is a guideline for the development of the corresponding legislation at the regional level (Hochschulramengesetzt, 1999).

At the same time, the details of obtaining professional pedagogical education are defined in the land laws “On teacher training”. The structure of these land laws reflects the main phases of professional pedagogical education. It also reveals the organizational and pedagogical aspects of university training, school practice, internships, further postgraduate education and advanced training of teachers. In particular, in the mentioned laws it is stated that the training of future secondary school teachers in German universities includes the following blocks as: 1) special-subject (two or three subjects of teaching); 2) subject-didactic (by subjects of teaching); 3) “Science of Education”; 4) professional and pedagogical practice. The new practical components of university education at the beginning of the XXI century were: orientation practice, professional field practice (for bachelors), practical semester (for masters) (Lehrerausbildungsgesetz, 2009; Lehrkräftebildungsgesetz, 2014).

The basis for the formation of the content of psychological and pedagogical training of secondary school teachers are the standards of teacher training in the block “Science of Education”. They are approved by the Conference of Ministers of Education and Culture of the Federal Länder of Germany on December 16, 2004.

Standards are defined through the competencies that a future teacher should master for the effective implementation of daily professional pedagogical activities in such four areas as: training, education, evaluation and innovation. The improvement of acquired competencies in the process of further education becomes particularly important, as the development of competencies is a dynamic and continuous process (Standards für die Lehrerbildung, 2004). The standards formulate the general purpose of education, the objectives of teaching groups of subjects and guidelines for planning and designing the curriculum by regional and local authorities, universities. It is emphasized that the block “Science of Education” is interdisciplinary and it covers a number of scientific disciplines (pedagogy, psychology, sociology). These disciplines explain the processes of education and upbringing, they reveal the basics of the functioning of educational systems, their internal and external relationships (Standards für die Lehrerbildung, 2004: 2).

Standards are a framework structure for further curriculum development and formation of the content of psychological and pedagogical training modules. The curriculum is a framework for the content of education in the system of higher and postgraduate education. (National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2017: 25). Curriculum as a document differs from the educational program, due to the fact that educational program determines primarily the substantive side of the course and is only a part of the curriculum. In addition to the program, the curriculum contains an analysis of the reasons for the need to introduce new educational content; clear definition of learning objectives; outlining the target groups for which this curriculum is designed; a description of the expected relationship between the teacher and students; consistency of methodological principles with corresponding educational materials; modern models and teaching aids; system and principles of control and evaluation (White Book of the National Education, 2009: 50).

The main points of the curriculum for the training of teachers in secondary schools in Germany in the block "Science of Education" are as follows: education and upbringing; profession and role of teacher; action strategies in decision-making situations; designing the learning process and learning environment; learning, development, socialization; motivation for success and learning motivation; differentiation, integration, support; diagnostics, assessment, counseling; communication, interaction and conflict management; media education and media literacy; school development; research in the field of education. The standards emphasize the special importance of training secondary school teachers of all types to interact in heterogeneous groups – implementation of individual support in the system of school education of children with physical and mental disabilities, gifted children, migrants to ensure equal opportunities and the right to education based on the principles of humanization and individualization (Standards für die Lehrerbildung, 2004: 5).

The standards do not have a clear list of disciplines for students to study. Instead, the main topics were identified and they have defined a teacher's professional activity in four areas – training, education, evaluation, innovation. Therefore the competencies of the future teacher in the theoretical and practical aspects of university training are determined according to these spheres. Further development of competencies is provided during internships and postgraduate education.

In particular, the third paragraph of the standards describes 11 competencies of future teachers, namely:

1. teachers professionally and scientifically plan and conduct lessons;

2. teachers support students' learning motivation by involving them in learning situations that provide an opportunity to use the acquired knowledge and experience;
3. teachers facilitate the development of students' abilities for independent learning and work;
4. teachers take into account in the educational process the social and cultural living conditions of students, they support student's individual development;
5. teachers support the formation of students' life values and norms of behavior, they encourage independent decision-making and development of an action plan;
6. teachers find the best ways to solve problem situations and get out of conflicts during and outside the lesson;
7. teachers diagnose the conditions of learning and the learning process, consult students and parents;
8. teachers objectively assess students' learning achievements on the basis of understandable criteria;
9. teachers know and understand the requirements for the teaching profession, understand their work as a public position with special responsibilities and obligations;
10. teachers carry out continuous professional self-development and self-improvement;
11. teachers are involved in the planning and implementation of school projects for school development (Standards für die Lehrerbildung, 2004: 7–14).

The standards contain recommendations for the effective development of competencies. It is emphasized that the training of future teachers should be interdisciplinary, practical and research-oriented with the obligatory development of professional reflection. The guidelines for the practical implementation of the development of professional competencies of future teachers in the standards we can define as the following:

- concretization of theoretical concepts with the help of verbally described examples of professional pedagogical activity, examples from literature sources, videos, role-playing and business games, modeling situations;
- an analysis and methodological interpretation of simulated, filmed or directly observed learning situations;
- conducting video monitoring;
- approbation of theoretical concepts by students during practice with the subsequent reflection of experience of pedagogical activity in written tasks, role games;

- an analysis and reflection by students of their own previous learning experience based on theoretical concepts;
- use of media resources in the educational process of the university and during internships at school;
- participation of students in different research projects;
- cooperation of university teachers, consultants of the center of school practical training and school teachers for the purpose of planning, carrying out and the analysis of common actions;
- coordination of the activities of people involved in the support of future teachers during internships at school (Standards für die Lehrerbildung, 2004: 6).

Special common commissions were created in some German Länder to study the standards of the Science of Education and to create a curriculum for the training of secondary school teachers in certain federal states of Germany. For example, with the assistance of the Rhineland-Palatinate government, the “Teacher Training Curriculum Standards” were established in May 2011. They became a guideline for the development of curricula and corresponding modules by universities (Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, 2011).

We want to clarify that the curriculum describes only the general goals, content of training and competencies that the future teacher should acquire. It determines the scope of professional and methodological competencies in accordance with the training program (bachelor / master) and identifies the main topics for the formation of integrated knowledge and skills in the process of professional and methodological training of future teachers.

In particular, in the curriculum standards we have proposed to take as a basis the variant of load distribution, which we have shown in Table 1.

Table 1. Workload distribution by the “Science of Education” block in the universities of the federal state of Rhineland-Palatinate (Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, 2011: 6)

Type of teacher training	Total number of success scores (SS)	Distribution of SS according to training programs	
		Bachelor’s degree	Master’s degree
Primary school teacher	34 SS	34 SS	--
Main school teacher	50 SS	30 SS	20 SS
Real school teacher	40 SS	30 SS	10 SS
Gymnasium teacher	42 SS	30 SS	12 SS
Teacher of vocational school	42 SS	May vary	
Teacher of a special school	34 SS	34 SS	--

The content of the modules has its differences according to the type of school in which the future teacher will continue his activities, which we can see in table 2. In particular, the curriculum standards emphasize that the training of primary and special school teachers has its own specific features. Therefore the content of modules for these types of teacher training may differ significantly (Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, 2011: 6).

Table 2. Content of modules on the “Science of Education” block in universities Rhineland-Palatinate (Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, 2011: 7)

Training program	Module	Type of teacher training
Bachelor's degree	Socialization, upbringing, education	all teachers
	Didactics, methods, communication and media	all teachers
	Diagnosis, differentiation, integration	teachers of the main, real, gymnasium, vocational school
	Upbringing and education in childhood	primary school
	Psychological bases of special pedagogical support	special school teachers
Master's degree	School development and differential didactics	teachers of the main, real school, gymnasium
	Professional pedagogy	vocational school teachers
	Special tasks of education and pedagogical support	primary and secondary school teachers

We focused our attention on the content of the modules, which are the same for future teachers of secondary schools of the first and second grades, namely: main, real and gymnasium. It means that we pay attention to the content of modules 1) “Socialization, upbringing, education”; 2) “Didactics, methods, communication and media”; 3) “Diagnosis, differentiation, integration”; 6) “School development and differential didactics”.

The content of module 1) “Socialization, upbringing, education” includes the following topics: 1) learning, development and socialization of children and youth in school and out of school: cognitive, emotional, social and speech development, learning and motivation; 2) education and upbringing in institutional processes: history and theory of childhood and youth, theory of emotional and value development, compliance of development and education with age norms, school as an environment of learning and development of students; 3) organization of the educational process on the basis of Evangelical or Catholic pedagogy, which is a subject of choice for students (Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, 2011: 7).

According to the module 1, students have to master the following competencies: they should know theories of personality development and take them into account in the appropriate context of socialization of children and youth; understand the key aspects of different theories of teaching and education, they should be able to use them as categories of analysis of the educational process; they should understand the importance of interaction between teacher and student for the social development of the child's personality; they should understand the education and upbringing of children and youth as key tasks of the school, they should be able to scientifically substantiate their importance in the context of society development; they should be able to reflect on their own previous experience of teaching and education (Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, 2011: 7).

The content of the module 2) "Didactics, methods, communication and media" involves the acquisition of competencies on the following topics: 1) creation of the educational environment at school and during the lesson: conceptual substantiation of the content of lessons, methods of teaching the subject, preparation and design of learning and learning situations, theory of didactics 2) communication and interaction as the basis of teaching and education: theories of communication and interaction, coding and decoding of messages, verbal and nonverbal communication, activation and support of attention, constructive conflict management and violence prevention; 3) independent and creative use of the media, taking into account technical, practical, aesthetic and educational aspects, the concept of media education, communication and the media (Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, 2011: 8).

After completion of the topics of the module 2, students should master the following competencies: they know the main components of the lesson, they should be able to analyze the lesson and its theoretical and methodological aspects; they should know the basic stages of lesson planning, they should be able to apply didactic knowledge and skills during independent lesson planning; they should know the strategies of interviewing students during the lesson and the criteria for assessing academic performance; they should be able to reflect about their own previous experience of teaching and education; they should have basic knowledge to explain the processes of interaction and communication during the lesson and at school; they should be able to perceive the content of verbal and nonverbal communication, interpret their own communication messages; they should be able to analyze conflict situations, identify ways to constructively overcome conflicts and know ways to prevent conflicts during the lesson; they should understand the importance of cooperation of students in the team and

the interaction of teachers with students; and be able to apply information and communication technologies in accordance with the objectives of the lesson, they should analyze the experience of using the media, assess the psychological and educational effects of the media product; they should know the rules of communication with the use of media resources and follow them (Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, 2011: 8).

The module 3) “Diagnosis, differentiation, integration” contains the following list of topics for students: 1) diagnosis and support of individual features of learning processes: individual support and differentiation of tasks, monitoring and measurement of productivity; 2) heterogeneity, individual, social and cultural diversity of the student body: giftedness, developmental disabilities, social and cultural features as conditions of teaching and education, the task of pedagogical correction of individual development of students, accessibility and inclusiveness of education; 3) tasks and functions of counseling, its concepts and procedures, survey methods (Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, 2011: 9).

The aim of mastering the module 3 is the formation and development of the following competencies as: knowing the basics of diagnostics of learning processes, opportunities and limitations of methods for measuring learning productivity; perceiving the student group as a heterogeneous group; knowing the methods and ways of individual support of students; understanding the impact of social and cultural living conditions on the development of the personality of children and youth; be able to interact with students in a socially determined diversity, taking into account intercultural differences in the educational process; be able to identify developmental disorders and special abilities of students, supporting the development of these abilities on the basis of the relevant pedagogical concept; knowing the tasks and functions of counseling students and parents; be able to design and interpret counseling situations based on communication theories; be able to apply methods of interviewing students and parents, know the possibilities and limitations of their use (Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, 2011: 9).

The module 6) “School development and differential didactics” includes the following topics: 1) special requirements to the pedagogical activity of teachers in schools of different types and features of the educational process; 2) school development, school-based research; 3) teaching methods; design, implementation and evaluation of teaching and learning situations; teacher communication with students during the lesson (Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, 2011: 12).

The competencies that students should acquire upon completion of this module are as follows: they should know and understand the requirements of the teaching profession, specific educational tasks of the teacher; they should know the special requirements for pedagogical activities of teachers in schools of different types and features of the educational process, they should be able to compare them; understand the goals of training and education, they should be able to reflect on their own experience of pedagogical activities, taking into account them; they should be able to use research methods at school; and be able to scientifically make a choice of methods of teaching and education, they should evaluate the effectiveness of their use during lessons and extracurricular activities; and be able to analyze and interpret the process of communication with students, they should apply methods and techniques of conversation with students and parents; and be able to apply information and communication technologies and use the media in the educational process, they should assess their psychological and educational impact (Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, 2011: 12).

At the universities of the federal state of North Rhine-Westphalia, the curriculum of teacher training in the block "Science of Education" prescribes for students to study the content of five modules: for students receiving bachelor's degree – the module 1) "Education", the module 2) "Assessment", the module 3) "Training"; for students receiving master's degree – the module 4 "Innovation", and the module 5) "Diagnosis and individual support".

The following topics are defined in the characteristics of the content of the module "Education": theories of teaching, education, socialization; modern achievements of pedagogical, psychological and sociological basic and applied research; scientific substantiation of the basics of professional pedagogical activity; development of communication and interaction skills; the impact of social and cultural living conditions on the education and socialization of the individual; discrimination in education and ways to overcome it; conflict situations in the educational process; behavioral strategies and ways to overcome conflicts constructively; reflection on one's own experience of teaching and education (Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, 2015: 8).

The content of the module «Assessment» identifies the following topics for study: cognitive, social and motivational bases of competence development; diagnostic methods: the procedure of applying it and possible restrictions; assessment of student achievement: criteria, standardized diagnostic procedures, informal tests, exams; feedback as a necessary condition for monitoring performance and determining learning outcomes (Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, 2015: 10–11).

The content of the module «Learning» involves mastering the following topics: basic guidelines for designing and constructing of teaching and learning processes (educational standards and curriculum requirements, organization of school and classroom activities, lesson as a dynamic interaction in conditions of heterogeneity and diversity); models for ensuring the quality of teaching and learning and its theoretical and empirical foundations; requirements of professional pedagogical activity (social organization of learning processes and classroom leadership, structuring and conducting lessons, with their further analysis and evaluation); didactic models of teaching, their scientific substantiation; use of media resources in the school environment; learning theories, learning strategies, methods of individual and cooperative learning (Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, 2015: 12).

The module “Innovation” includes the following list of topics: features of activity as: schools and lessons; theories and models for defining educational innovation processes and measuring their effectiveness; methods of empirical research in the field of education and design of their results; professional requirements for teachers; the main directions of school development and educational process; educational standards and school programs (Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, 2015: 9).

The module “Diagnosis and individual support” is aimed at developing competencies while working on the following topics: theories and methods of diagnosis; procedure and tools for diagnosing abilities, features of development and behavior; development of recommendations in accordance with the results of diagnosis; optimization of teaching and learning processes taking into account the obtained data; determination of efficiency and expediency of ways of correction of development of the person (Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, 2015: 11).

Thus, in the pedagogical education of Germany there is a recession from the established practice of structuring the content on the basis of the subject principle, which provides for the correspondence of the structure of the content of education to the structure of branches of scientific knowledge. Due to the competence approach, the content of education begins to be considered not by specifying the number of subjects (so-called “input control”), but through the definition of results (“output control”), which are planned to be obtained at the national level (Lokshyna, 2009: 19).

It is necessary to mention, that a significant number of universities in Germany have left the subject principle of content structuring of psychological and pedagogical training of teachers. Although in higher education institutions in

some Länder, including Bavaria and Baden-Württemberg, development of modules is carried out by allocating separate educational disciplines, among which are: general pedagogy, high school pedagogy, psychology, sociology, philosophy, religion (evangelical or catholic) and folklore/European ethnology (Otto-Friedrich-Universität, Bamberger Zentrum für Lehrerbildung, 2015: 172–195).

Therefore, it is natural that in a number of publications, some outstanding German scientists as H.Kiper, (Oldenburg, Lower Saxony), R. Arnold (Kaiserslautern, North Rhine-Westphalia), V. Ladenthin (Bonn, North Rhine-Westphalia) define two parts of content of the block “Science of Education” as: 1) subject principle, which involves the acquisition of knowledge in a particular discipline – pedagogy (high school pedagogy, general didactics); psychology (pedagogical, social psychology, learning psychology, work psychology, psychodiagnostics); sociology (theory of socialization, organization, basics of scientific research); political science (basics of educational policy, etc.), 2) interdisciplinary principle, which requires creation of an interdisciplinary course based on the synthesis of the most important for professional pedagogical activities knowledge of various sciences (Arnold, 2009; Kiper, 2009; Ladenthin, 2009).

In order to demonstrate the subject principle, we present the content of the modules of the block “Science of Education” of teacher training at the Otto-Friedrich-Universität Bamberg and the Universität Augsburg (Bavaria). The components of this block are shown in the Table 3.

Table 3. Disciplines of the block “Science of Education” of the curriculum Otto Friedrich University of Bamberg (Otto-Friedrich-Universität, Bamberger Zentrum für Lehrerbildung, 2015: 172–173)

Module	Status	Success scores
General pedagogy	obligatory	8
High school pedagogy	obligatory	12
Psychology	basic, obligatory	5
	additional, obligatory	10
Philosophy	by choice	3 or 5
Politology	by choice	5
Sociology	by choice	5
Religious Studies (Evangelism)	by choice	3 or 5
Religious Studies (Catholicism)	by choice	3 or 5
Folklore / European ethnology	by choice	3 or 5

The purpose of the module “General Pedagogy” is to define the basic concepts, including “teaching” and “education”, to acquaint students with the basic requirements of the teaching profession, disclosure of the content of his work at school. The content of this module provides students with the following topics: the history of pedagogy, the formation of pedagogy as a science, methodology of science, essence, content, general laws and principles of education, components of the process of education, styles of education, learning as a pedagogical category, its goals, requirements, significance, planning and organization of the learning process (Otto-Friedrich-Universität, Bamberger Zentrum für Lehrerbildung, 2015: 174).

The module “High School Pedagogy” includes the following topics as: organizational systems of school education, tasks and functions of the school, introduction of innovations, planning, conducting and analyzing lessons, individualization and differentiation, educational management, approaches to school development, methods of evaluating the success of school development, the basics of research in school, health technologies, concepts and models of inclusive education (Otto-Friedrich-Universität, Bamberger Zentrum für Lehrerbildung, 2015: 188–189).

The following thematic components were singled out in the content of the module “Psychology”: pedagogical psychology of teaching and learning (basic processes of learning and assimilation of knowledge, basic models of learning); differential psychology and personality psychology (learning motivation and motivation to succeed); social psychology of school and family (expectations, values, beliefs, school class as a group, class management); developmental psychology in the context of childhood and adolescence (models and conditions of development); psychological and pedagogical diagnostics (psychological bases of estimation and interpretation of data, value of measurement of school achievements and development; detection of behavioral disorders in children and adolescents) (Otto-Friedrich-Universität, Bamberger Zentrum für Lehrerbildung, 2015: 178–181).

5. Discussion

In the article we have noted that the standards of teacher training for the block “Science of Education” are the basis for the formation of the content of psychological and pedagogical training of teachers of secondary schools in Germany. At the same time, these standards become a framework structure for further development of the curriculum and the formation of the content of modules

of psychological and pedagogical training. We found that their creation and implementation in Germany have caused a wave of discussion among German scientists, such as K. Beck (Beck, 2006), M. Brandenburg (Brandenburg, 2002), J. Oelkers (Oelkers, 2003), E. Therhart (Therhart, 2005) and others.

Also the processes of standardization of pedagogical education in different countries of the world, including Germany, have become the subject of research by Ukrainian comparativists. Professor L. Pukhovska in the article "Standards of pedagogical education: a scientific discussion of Western scholars" notes that the development of world and European educational space, harmonization of national education systems, including pedagogical, in the conditions of development of the market of educational services, actualize the problems of equivalence of qualifications, training courses, diplomas, certificates, etc. And this, in turn, gives rise to rapid processes of standardization of pedagogical education (Pukhovska, 2013: 10). The Ukrainian researcher draws attention to the fact that the existence of standards does not really guarantee the quality of pedagogical education. This is so because the peculiarity of their interpretation and implementation is related to the human factor. She agrees with scientists who see professional teacher standards as a tool for implementing education strategies in a rapidly changing world (Pukhovska, 2013: 17).

Another Ukrainian comparative researcher, Professor O. Lokshina, emphasizes that in the Western Europe people try to leave the established practice of structuring content on the basis of the subject principle, which provides for the correspondence of the structure of the content of education to the structure of branches of scientific knowledge. According to the competency approach, the content of education is not determined by specifying the number of subjects (the so-called "input control"), and through the definition of results ("output control"), which are planned to be obtained at the national level (Lokshyna, 2009: 19). This approach is reflected in the German standards of teacher training in the block "Science of Education".

We agree with the scientists' opinion about the positive importance of implementing standards in order to improve the quality of training of secondary school teachers. At the same time, we believe that they should be theoretically reasonable; they should reflect the scientific basis of professional pedagogical activity and be in structural unity, in order to be an effective basis for the formation of the content of psychological and pedagogical training of future teachers.

We should mention that our study does not cover all aspects of this problem. Therefore we consider further study of the content, forms and methods of organization of psychological and pedagogical training of secondary school

teachers in German universities as promising areas of scientific research. Also, identification of constructive ideas of the German experience of pedagogical education and development of scientific and methodical recommendations on their use in the system of higher pedagogical education of Ukraine can be spheres of interest as well.

6. Conclusions

In the article we found that the training of secondary school teachers in German universities is carried out on an interdisciplinary basis in the following blocks: special-subject, subject-didactic, science of education, and practice at school. German scientists emphasize the special importance of the block “Science of Education”. The content of psychological and pedagogical training of teachers is presented in this block. It is a block of interdisciplinary complex, which involves the use of scientific knowledge from different disciplines (pedagogy, psychology, sociology) in order to reveal the basics and features of the processes of education, training and upbringing, and conditions for the effective functioning of the education system, the interaction of participants in the educational process, etc. Its main function is to ensure pedagogical professionalization and promote the formation of pedagogical identity. The fundamental task of the block “Science of Education” is to develop reflexive competence. And the reflective competence means not only the ability to internalize theoretical and methodological knowledge, but also the desire to constantly develop them and test them in practice in appropriate situations with corresponding interaction partners.

We can make a conclusion, on the basis of the analysis of the normative-legal base of providing professional training of teachers of secondary schools of Germany and program-methodical documentation of German universities, that the formation of the content of psychological and pedagogical training of future teachers of secondary schools in the universities of Germany is carried out in two directions. These directions are the following: the first one is the subject principle. It is applied through the definition of the list of disciplines. Another principle is a principle of interdisciplinarity with a focus on results. The focus is on the development of competencies based on the synthesis of knowledge from various fields of science and practice, mainly pedagogy, psychology, sociology. We should note that the principle of interdisciplinarity is decisive in the process of updating the content of psychological and pedagogical training of teachers in Germany. Accordingly, the topics of the modules are complex. Their aim is to consider certain phenomena and processes of school, extracurricular life in

terms of different sciences in their inseparable unity. Modules require mastering of certain competencies. The main competencies are theoretical knowledge of pedagogical, psychological, sociological sciences and the development of the ability to project this knowledge in the field of professional activity in school and beyond.

ABSTRACT: The purpose of the study is to identify key principles for structuring the content of psychological and pedagogical training of future teachers based on the analysis of the legal framework for professional training of teachers of secondary schools in Germany, and based on program-methodical and educational-methodical documentation of German universities as well. The author has found that the training of future secondary school teachers in German universities includes four blocks: 1) special-subject; 2) subject-didactic; 3) "Science of Education"; 4) professional and pedagogical practice. The author emphasizes the special significance of the block "Science of Education", because it reflects the content of psychological and pedagogical training of teachers. In the article it was revealed that the purpose of this block is to consider the main problems of teaching, education, and assessment of students, and the introduction of innovations based on the synthesis of knowledge in pedagogy, psychology, sociology. The basic fundamental task of the block "Science of Education" is to develop special reflective competence of future teachers. Teacher training standards for the block "Science of Education" are formulated in terms of competencies, which every future teacher should possess for the effective implementation of professional and pedagogical activities. There is a further development of the curriculum of psychological and pedagogical training of teachers on the basis of these standards. The central points of these standards are education and upbringing; profession and role of teacher; action strategies in decision-making situations; designing the learning process and learning environment; diagnostics, assessment, counseling; differentiation, integration, support; motivation for success and learning motivation; learning, development, socialization; communication, interaction and conflict management; media education; school development; research in the field of education. The author reveals two key areas of structuring the content of curricula in the block "Science of Education". The first one is based on the subject principle – through the definition of the list of disciplines and on the principle of interdisciplinarity. It provides conducting classes based on the synthesis of knowledge in pedagogical, psychological, and sociological sciences. It is proved that the interdisciplinary principle is determinative in the process of updating the content of psychological and pedagogical training of teachers in Germany.

KEYWORDS: psychological and pedagogical training, sciences about education, principle of interdisciplinarity, subject principle, future teachers, general secondary education institution, university, Federal Republic of Germany.

АНОТАЦІЯ: Метою дослідження є виявлення ключових принципів структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів на основі аналізу нормативно-

правової бази забезпечення професійної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл ФРН, програмно-методичної та навчально-методичної документації німецьких університетів. Виявлено, що підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Німеччини включає чотири блоки: 1) спеціально-предметний; 2) предметно-дидактичний; 3) «Науки про освіту»; 4) професійно-педагогічна практика. Підкреслено особливе значення блоку «Науки про освіту», оскільки він відображає зміст психолого-педагогічної підготовки вчителів. Виявлено, що метою цього блоку є розгляд основних проблем навчання, виховання, оцінювання учнів та впровадження інновацій на основі синтезу знань з педагогіки, психології, соціології. Фундаментальна задача блоку «Науки про освіту» полягає у розвитку рефлексивної компетентності майбутніх учителів. Стандарти підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту» сформульовані з огляду компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній учитель для ефективної реалізації професійно-педагогічної діяльності. На основі цих стандартів відбувається подальша розробка курікулуму психолого-педагогічної підготовки вчителів, центральними пунктами якого є освіта і виховання; професія і роль учителя; стратегії дій у ситуаціях прийняття рішень; проектування навчального процесу і навчального середовища; діагностика, оцінювання, консультування; диференціація, інтеграція, підтримка; мотивація успіху та навчальна мотивація; навчання, розвиток, соціалізація; комунікація, взаємодія та керування конфліктами; медіаосвіта; розвиток школи; дослідження в галузі освіти. Виявлено два ключові напрями структуривання змісту навчальних планів за блоком «Науки про освіту», а саме: за предметним принципом – через визначення переліку дисциплін та за принципом міждисциплінарності, що передбачає проведення занять на основі синтезу знань з педагогічних, психологічних, соціологічних наук. Доведено, що принцип міждисциплінарності є визначальним у процесі оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки учителів у ФРН.

КЛЮСОВІ СЛОВА: психолого-педагогічна підготовка, науки про освіту, принцип міждисциплінарності, предметний принцип, майбутні вчителі, заклад загальної середньої освіти, університет, Федеративна Республіка Німеччина (ФРН).

Bibliography

- Arnold, R. (2009). Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften [The administrative construction of the educational sciences]. PÄD-Forum: unterrichten erziehen [PÄD Forum: teaching educating], 3 (37/28), 125–126 [in Germany].
- Bauer, K.-O. (2005). Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training [Basic pedagogical skills. Theory and training]. Weinheim: Juventa Verlag [in Germany].
- Baumert, J. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV [Professional competence of teachers: results of the COACTIV research program]. Münster : Waxmann Verlag [in Germany].

- Beck, K. (2006). Standards – ein Mittel zur Qualitätentwicklung in der Lehrerbildung [Standards – a means of quality development in teacher education]. *Wirtschafts und Erziehung* [Economic and Education], 2, 44–45 [in Germany].
- Bila knyha natsionalnoi osvity «Syly zmin ta vektory rukhu do novoi osvity Ukrainy» (2009). [The White Book of National Education «Forces of Change and Vectors of Movement for New Education in Ukraine»]. Uporiandyk V. Hromovyi. Kyiv: MBF «Ukraina–3000» [in Ukrainian].
- Brandenberg, M., Keller, B. (2002). Entwicklung von Standards. Methodisches Vorgehen und Prozesserfahrungen [Development of standards. Methodical approach and process experience]. *Jornal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (1), 61–69 [in Germany].
- Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften. Grundlegende Empfehlungen der Arbeitsgruppe für Leitbild, Kompetenzen und Inhalte [Curricular standards in educational science. Basic recommendations of the working group for mission statement, skills and content] (2011). Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz. Stand: Mai 2011 [Reform of teacher training in Rhineland-Palatinate. Status: May 2011]. Retrieved from http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjkb/Bildung/lehrerberuf/CS/CS_Bildungswissenschaften.pdf [in Germany].
- Hochschulramengesetzt von 19. Januar 1999 [Higher education law of January 19, 1999.]. *Bundesgesetzblatt* [Federal Law Gazette], 3 (27.12.1999), 18–34 [in Germany].
- Kiper, H. (2009). Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven [Educational sciences – concept – profiles – perspectives]. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* [PÄD Forum: teaching educating], 3 (37/28), 127–131 [in Germany].
- Ladenthin, V. (2009). Bildungswissenschaft? [Educational sciences?]. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* [PÄD Forum: teaching educating], 3 (37/28), 132–133 [in Germany].
- Lehrerausbildungsgesetz. Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12. Mai 2009 [Teacher Training Act of May 12, 2009]. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen* [Law and regulation gazette for the state of North Rhine-Westphalia], 14 (25.09.2009), 308–313 [in Germany].
- Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG. Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin vom 7. Februar 2014 [Teacher

- Education Act of February 7, 2014]. Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin [Law and Ordinance Gazette for Berlin], 4 (19.02.2014), 49–54 [in Germany].
- Lokshyna, O. I. (2009). Stanovlennia «kompetentnisnoi» idei v yevropeiskii osviti [Formation of the «competence» idea in European education]. Realizatsiia yevropeiskoho dosvidu kompetentnisnogo pidkhotu u vyshchii shkoli Ukrainy [European experience of the competency-based approach: implementation in Ukrainian higher education]: materialy metodolohichnoho seminaru. Kyiv: Ped. dumka, 2009, 19–33. [in Ukrainian].
- Mack, A. (2002). Kompetenzentwicklung als Orientierung für die Gestaltung des Studiums [Competence development as an orientation for the design of the training courses]. Esslingen : Fachhochschule Esslingen [in Germany].
- Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy (2017). Kurykulum pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh, naukovykh-pedahohichnykh pratsivnykiv ta kerivnykiv zakladiv osvity haluzi znan 01 Pedahohichna osvita: zb. robochykh navchalnykh prohram. [Curriculum for professional development of pedagogical, scientific and pedagogical workers and heads of educational institutions in the field 01 Pedagogical education]. Kyiv: TsIPPO [in Ukrainian].
- Nieke, W. (2006). Professionelle pädagogische Handlungskompetenz zwischen Qualifikation und Bildung [Professional pedagogical competence between qualification and education]. Rapold, M. (Hrsg.) [Eds.]. Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität [Pedagogical competence, identity and professionalism]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohendehren, 2006, 35–49 [in Germany].
- Oelkers, J. (2003). Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierungbedarf. [Standards in teacher education]. Lemmermöhle, D., Jahreis, D. (Eds.) Professionalisierung der Lehrerbildung [Professionalization of teacher education], 7, 54–70 [in Germany].
- Otto-Friedrich-Universität, Bamberger Zentrum für Lehrerbildung [Otto Friedrich University, Bamberg Center for Teacher Education]. (2015). Modulhandbuch für das Studium Lehramt an öffentlichen Schulen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg / Sommersemester 2015. Stand: 09.02.2015 [Module handbook for teacher education studies. Public schools / summer semester 2015. Status: 09.02.2015.]. Retrieved from https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft_einricht/zb/Modulhandbuch_Lehramtsstudiengaenge_Sommersemester_2015_-_Studienbeginn_ab_SoSe_2014.pdf [in German].

- Pukhovska, L. P. (2013). Standarty pedahohichnoi osvity: naukova dyskusiia zakhidnykh uchenykh [Standards of pedagogical education: scientific discussion]. *Tavriiskyi visnyk osvity [Taurian Bulletin of Education]*, 4 (44), 10–18 [in Ukrainian].
- Rohr, D. (Eds.) (2012). *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung [Educational sciences: the Cologne model from testing to implementation]*. Münster: Waxmann Verlag [in Germany].
- Schützenmeister, J. (2002). *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung [Professionalization and polyvalence in teacher education]*. Marburg: Tectum Verlag DE [in Germany].
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014) [Standards for teacher training: educational sciences (Standing Conferences of Ministers of Education and Cultural Affairs Resolution of December 16, 2004)]. Retrieved from https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [in Germany].
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland [Perspectives of Teacher Education in Germany]*. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz [in Germany].
- Terhart, E. (2005). *Standarts für die Lehrerbildung – ein Kommentar [Standards for teacher education – a comment]*. *Zeitschrift für Pädagogik [Journal of Education]*, 51 (2), 275–279 [in Germany].
- Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät [University of Cologne, Faculty of Human Sciences] (2015). *Modulhandbuch Bachelor of Arts. Bildungswissenschaften. Studiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen [Module handbook Bachelor of Arts. Educational sciences. Grammar schools and comprehensive schools]*. Version 4.0. Retrieved from https://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/Modulhandbuecher/UzK_HF_MHB_GYMGE_BA_BIWI_150901_Entwurf.pdf [in Germany].

Lyubov Gutor; Pavlo Sodomora

ORCID ID: 0000-0002-4685-594X; 0000-0002-2006-1383

EDUCATIONAL, PROFESSIONAL AND MOTIVATIONAL PECULIARITIES OF TEACHING IN UNIVERSITIES OF JAPAN AND UKRAINE

CHARAKTERYSTYKI EDUKACYJNE, ZAWODOWE I MOTYWACYJNE
NAUCZANIA NA UNIWERSYTETACH W JAPONII I UKRAINIE

ОСВІТНІ, ПРОФЕСІЙНІ ТА МОТИВАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ
ВИКЛАДАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ ТА УКРАЇНИ

1. Introduction

University teaching in Japan is considered a highly prestigious profession. It is demanded and demanding, while psychologically and financially rewarding. University teaching provides enough carrier options for national and international educators. It is characterized by specific educational, professional and motivational peculiarities, attracting attention of scientists in the branch of comparative pedagogy worldwide. Defining progressive ideas and the best experience of pre-service and in-service teacher training, as well as motivational factors and implementation of received positive results into higher education practice of developing countries, can have a strong effect on functioning of higher education.

Japanese experience and professional peculiarities of university teaching are described in the papers of foreign researchers, namely: D. Bloomfield. (2010), M. Caldwell (2020), K. Furukawa (2018), N. Hashimoto et al. (2021), Y. Jing (2016), K. Kakazu & M. Kobayashi (2022), J. Kidd (2022), A. Paulson (2007), S. Yamanaka & K. Suzuki (2020). Ukrainian scientists demonstrate

significant interest in strategic improvement of national education system by implementation of Japanese experience (Hutor, 2022). Japanese system of higher education is researched from various perspectives. General pedagogical aspects of professional development were researched by N. Paziura (2012) and other scientists interested in the culture of Asian countries. Professional training of Japanese school teachers was studied by N. Nychkalo and T. Kuchai (2014), O. Ozerska (2006), O. Luchenko (2018) and others. However, there is a gap related to comparing the factors influencing the quality of continuous education of Japanese and Ukrainian university teachers, directed at improving their pedagogical, didactic and methodical competencies. This problem formed the basis for our research, that aims at analyzing, defining and comparing educational and professional features, as well as motivational peculiarities of university teaching in Japan and Ukraine. It is expected that the results can be beneficial for the development of national Ukrainian system of university teaching.

2. Research methods

The research involved the application of a number of research methods and approaches, namely: analytical literature review, comparative analysis, economical and consistent mathematical approach.

Performed analytical literature review included the study of available sources of information related to educational and professional requirements, as well as motivational factors, influencing university teaching in Japan and Ukraine. The data search involved official web-sites of Japanese and Ukrainian universities, textbooks and curricula, relevant journal articles and conference abstracts by Japanese and Ukrainian researchers, official data in news reports and documents of Japanese and Ukrainian Governmental structures, etc.

The main part of the research aimed at comparing the results of analytical literature review on educational and qualification requirements of university teaching, motivational peculiarities and benefits of educators in Japan and Ukraine. By the criteria of reputation in the society, geographical location, similarity of curricula, and availability and openness of compared information, two universities, located in the capitals of the aforementioned countries, have been selected for this study, namely: University of Tokyo and Taras Shevchenko Kyiv National University (later Kyiv National University).

In order to characterize motivational peculiarities of university teaching in Japan and Ukraine, performed study involved comparing employment requirements; recruitment obligations, duties and instructions; university job titles and

their requirements; terms and conditions of pre-service and in-service (continuous) education of university educators; methodical and research approaches and obligations in university teaching; teaching challenges, including newly required competencies, psychological and behavioral problems of teacher-student relations; financial benefits and salaries of educators.

The comparison of salaries of both Japanese and Ukrainian educators was provided by transferring national currencies, namely Ukrainian hryvnia (UAH) and Japanese yen (JPY) into conventional units, namely American dollars (USD) according to the official exchange rate (1 USD = 36.92 UAH; 1 USD = 151.93 JPY) in the time of this research - October 17, 2022. The comparison of salaries involved application of economical analysis and consistent arithmetical approaches. It occurred in the following stages: 1) comparison of university teachers' salaries at Japanese vs Ukrainian universities; 2) comparing living expenses for a single person in Japan vs Ukraine; 3) defining salary-to-living expenses ratio coefficients in compared countries; 4) comparison of defined coefficients and determination of the difference by the criterion of salary-to-cost of living ratio coefficients in both countries; 5) calculation and determination of the amount of desirable salary of Ukrainian educators that would correspond the salary level of Japanese university teachers.

3. Results and discussion

University teaching in Japan is considered a respected and prestigious job, since it is well-paid and popular. However, it suggests both numerous possibilities and challenges, and this phenomenon attracts attention of international researchers in the branch of comparative pedagogy. Studying features and peculiarities of mentioned above profession requires application of several approaches directed at description and analysis of job requirements and professional qualifications as well as motivational and financial benefits.

By the data of National Career Service university employment requires a set of characteristics of potential academic staff members, including advanced academic or scientific degree, publications and preferably age under 35 (Paulson, 2007). In addition to a minimum of a Master's Degree, recommendations and relevant academic publications are required as a desirable job acceptance criterion as well as holding the tenured position. The system of university teaching in Japan can be characterized by the principle of "publish or perish" (Furukawa, 2018).

Japanese universities follow the American academic hierarchy model, namely instructor, lecturer, assistant professor, associate professor and honoured

professor. The analysis of information on the web-site of the University of Tokyo enabled description of university job titles and their requirements (Jobs, 2022) (Table 1).

Table 1. Job titles and their requirements at the University of Tokyo

Job title	Required qualifications	Required skills
Assistant professor	Master's degree or PhD *PhD is preferable or necessary depending on the department	<ul style="list-style-type: none"> • Excellent research achievements and willingness to contribute to research and educational activities • Ability to promote the research in laboratory; contribute to the basic science and its application • Ability to deliver lectures, practicals, etc
Lecturer	PhD	<ul style="list-style-type: none"> • Provide education and conduct research related to the subject • Excellent research achievements and willingness to contribute to research and educational activities • Ability to promote the research in laboratory; contribute to the basic science and its application • Ability to deliver lectures, practicals, etc
Associate professor	PhD	<ul style="list-style-type: none"> • Excellent research achievements and educational abilities • Ability to actively engage in educational guidance for students with enthusiasm. • Specific focus on the research associated with the department activity • Ability to take charge of the lectures and exercises • Ability to cooperate with other professors in the relevant field of study • Ability to provide education and research guidance for undergraduate and graduate students.
Honoured professor	PhD	<ul style="list-style-type: none"> • Excellent research achievements in the research area • Ability to actively provide educational guidance to students • Ability to share the responsibility for lectures, exercises, and practical training with faculty members in their laboratory and related fields • Ability to take the lead in advanced, interdisciplinary research and education that deepens and integrates the specialized fields, including international development • Ability to teach undergraduate and graduate courses in collaboration with faculty members from related fields.

Job title	Required qualifications	Required skills
Project researcher /assistant professor/ lecturer	PhD	<ul style="list-style-type: none"> • A research and experience related to science and technology • Clear sense of the issues involved in the innovation of social systems; motivation and competencies • Ability to engage in research with a broad perspective based on academic knowledge; to present research outputs to society and provide social and policy recommendations • Ability to establish a new research project and engage in the research • Ability to report on the results of their research at symposia and other events, and also plan and organize such events • In addition to academic reports such as papers and conference presentations, to generate a wide range of social and policy proposals for the benefit of society

In addition, job titles at Japanese universities differentiate by the contract peculiarities (Jobs, 2022). In Ukrainian system of higher education educators are recruited based on the contract for 1 to 5 years depending on the occupied post. In contrast, there are tenured positions at Japanese universities, which guarantee a job security until the mandatory retirement age of 65 or 70. The tenured position is given to the candidates possessing the PhD and to those, who have a significant research history. While, the contracted positions are mainly occupied by instructors, lecturers, assistant professors with obligatory minimum of a Master’s Degree. Part-time occupation positions at Japanese universities are occupied by educators seeking for additional workload (Table 2).

Table 2. Description of job titles at Japanese universities

Job title at Japanese university	International title equivalent	Background and experience	Responsibilities	Contract
Tokunin Koshi	Instructor, lecturer, assistant professor, rarely associate professor	A minimum of a master’s degree and three publications	The workload is often 8 to 12 classes a week, without many extra duties	Contracted position for 2 to 5 years
Ninki Sei	Assistant professor, rarely associate professor	A minimum of a master’s degree, more than three qualitative publications and a PhD	Academic, administrative, research, and management duties	Contract position, for 5 to 10 years

Job title at Japanese university	International title equivalent	Background and experience	Responsibilities	Contract
Sennin	Instructor, lecturer, assistant professor, associate professor, honoured professor	PhD or its equivalent, a solid research track record	Academic, administrative, research, and management duties, participation in various committees	Tenured position
Hijokin,	Part-time instructor, lecturer, assistant professor, associate professor, honoured professor	A minimum of a master's degree	Teach the classes according to the scheduled hours (koma), without having any other duties.	Part-time teaching faculty member. The salary is based on the number of classes taught

Current Japanese educational system functions as the result of the education, initiated in 1984 by Ad Hoc, former Council on Education. The reform covered all educational aspects: content, teaching, facilities, administration and law. It was primarily aimed at transition to the competence-based approach in teaching, developing analyzing and critical thinking skills (Yamanaka, 2020).

Nowadays, university teaching in Japan is characterized by autonomy in designing the content of specialized courses based on personal background and experience. Teaching process is rewarding as students are highly motivated. Separate position in university teaching is occupied by the methodical work. Methodical skills, namely, the ability to address specific professional issues and prepare tests, are highly appreciated.

Teacher training in Japan can be subdivided as pre-service and in-service teacher education differing by the period of instruction. Pre-service program is compulsory for future university teachers before they start their academic career, while in-service teacher education is directed at improving educational qualifications in practicing academic staff.

A new Japanese pre-service teacher education curriculum implemented in 2019 includes teaching experience (theory of teaching, didactics, teaching methodology) during the last year of study. Teaching practicum for young professionals starting their career involves facing the most common teaching challenges. This practicum involves planning, enacting and reflecting of lessons under the supervision of cooperating teachers [Becker]. However, despite the efforts the initial university experience is always complicated (Kakazu, 2022).

Teaching at universities is challenging for both Japanese and international teachers. Nowadays Japanese universities are directed at improving student's communication skills including languages as one of the obligatory components in the curriculum. Thus, the tendency for hiring English native-speaker teachers is increasing. While this process is characterized by significant advantages for students, there are some teaching disadvantages caused by cultural differences, which influence transparency of assessment. The problematic areas include psychological features like shyness and silence, usage of their native language (L1), and teaching fatigue (Kidd, 2022). Moreover, young professionals recognize their own problems regarding understanding students, teaching skills and methods, and active communication (Kakazu, 2022).

One of serious pre-service and in-service teaching problems is development of professional features and identity formation including emotional intellect and behavior (Bloomfield, 2010). As one of the leading causes of death in Japanese university students is suicide the educators and researches started to implement mental health lectures and aid programs into in-service teacher training. Mentioned experience is crucial for suicide prevention training [Hashimoto].

An important feature of in-service teacher training is development of ICT competence in university teachers. Japan is known as one of the most progressing countries in the world. However, it is not the leading one regarding the use of ICTs in education. The promotion of ICTs use in education is guided by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. The three most important Japanese strategies are e-Japan Strategy, New IT Reform Strategy, and e-Japan strategy 2015. The educators of Japan understand and appreciate benefits of ICTs in promoting independent learning and student engagement. However, the use of ICTs in personal teaching practice is influenced by leadership support, improved ICT infrastructure, and the educator's own desire to use ICT. Teachers' beliefs, traditional teaching methods, and cultural issues were identified as barriers to ICT integration in classrooms, which indicates the requirement for pedagogical ICT training in Japan (Caldwell, 2020).

All of the listed and discussed university teaching requirements and issues including informatization of education, pre-service and in-service teacher training, methodological and research obligations, correlate with financial benefits and salaries of educators.

Generally speaking, Japanese higher education equals a bigger salary. This phenomenon forces Japanese to obtain higher education with the motivation to apply for a more well-paid job. However, prices for education are also significant. Academic fees in Japan vary depending on the type of higher education

institution (national, local public, private) and specialty. For instance, the news portal “Study in Japan” states that the average admission and tuition fees account for approximately 6 676 USD (1 000 000 JPY) per year, while academic fee for higher medical education is approximately by 3 times higher. The Japanese analytics of Salary Explorer estimate that any of postgraduate programs whether it is Master’s Degree or PhD can in total cost from 17 556 USD (2 570 000 JPY) to 52 736 USD (7 720 000 JPY). The following indicates that both higher education and post-graduate education in Japan can be evaluated as investments.

Availability of information on academic fees on official university websites enabled the performance of a comparative analysis of programmes in Japanese vs Ukrainian higher graduate and post-graduate education. Our research preference was given to the University of Tokyo (Admission Fee and Tuition, 2022) and Taras Shevchenko Kyiv National University (Tuition fee, 2022), later Kyiv National University, by the criteria of their location, academic similarity and information availability. Compared faculties included the Faculty of Letters at the University of Tokyo and the Institute of Philology at Kyiv National University. The admission and tuition fees are equal for all students of University of Tokyo, while these fees vary in Kyiv National University depending on the specialty. To provide a justified analysis a mean value of fees has been calculated at the Institute of Philology (Table 3).

Table 3. Admission and tuition fees at University of Tokyo vs Kyiv National University

Scientific degree	University of Tokyo, academic fee per year, USD (JPY)	Kyiv National University, academic fee per year, USD (UAH)
Bachelor’s Degree	3 654 (535 000)	1 185 (43 800)
Master’s Degree	3 654 (535 000)	1 361 (50 320)
PhD	3 552 (520 000)	1 823 (67 400)

At Japanese universities PhD students can enter the program directly after completion of their four-year undergraduate degrees. This program is designed for the period of five years, involving the first two years of specialized courses, a project proposal and an examination. Thus, admittance to the PhD program in Japan requires the entrance examination in the subject area. In Ukraine PhD applicants take entrance examinations in their specialized subject and foreign language, preferably English as this language is de-facto considered the language of science and is crucially required in scientific communication (Table 4). The supervisor-supervisee relationship in both countries is characterized by the highest level of diplomacy and respect (Sichkoriz, 2022).

Table 4. Study periods at University of Tokyo vs Kyiv National University

Education level	Length of a program at the University of Tokyo, years	Length of a program at Kyiv National University, years
Bachelor's Degree	4	4
Master's Degree	2	2
PhD (incorporates Master's qualification)	3	4
PhD (for those who possess Master's qualification)	5	-

Despite the fact that academic fee for the applicants of Master's Degree and PhD in Japan and Ukraine differ significantly and is much more expensive in Japan, university teaching attracts attention of Japanese due to convenient working conditions and preferable financial benefit. The analysis of various information sources on university teaching enabled defining the amount of salary and its influencing factors. Thus, the salary of university teachers in Japan is by 1.5 times higher compared to school teachers. At the time of this research the minimum salary accounted for 2 049 \$ (300 000 JPY) per month. While the maximum equals 8 126 USD or 1 190 000 JPY respectively. The median monthly salary amounts 785 000 JPY (5 362 \$) (Salary Explorer, 2022).

The factors which determine the university teachers' salary include the experience and education levels. The university teachers with the experience span of 2-5 years receive +42% to their salary. Educators with the experience span of 20+ years results in 112% to the initial salary (Table 5).

Table 5. Average salary progress by experience in Japan

Experience level	University Teacher salary progress, %	Typical salary progress, %
2-5 years	+42	+32
5-10 years	+31	+36
10-15 years	+23	+21
15-20 years	+6	+14
20+ years	+ 10	+9

The salary of the teacher possessing a PhD degree is 76% higher compared to the one with Master's Degree, which is an obligatory recruiting criterion. The table demonstrates that possessing a PhD in other than higher education branches results in +52% to the salary, compared to +76 to the salary of university teachers. Average salary differences by education end experience levels in Japan and Ukraine are described in Tables 6 and 7.

Table 6. Average salary progress by education level in Japan

Education Level	University Teacher Salary progress, %	Typical Salary progress, %
High school	-	-
Certificate or diploma	-	+17
Bachelor's Degree	-	+24
Master's Degree	-	+29
PhD	+76	+23

Table 7. Average salary progress by education level in Ukraine and Japan

Education level	University Teacher salary progress, %	
	Ukraine	Japan
Master's Degree	-	
Doctor of Philosophy	+15	+76
Associate Professor	+25	-
Doctor of Science	+25	-
Professor	+33	-

Based on the Decision of the Cabinet of Ministers of Ukraine (2021) the salary of university teachers also increases with the increase of working experience (Table 8).

Table 8. Ukrainian university teacher's salary progress by experience

Experience Level	University Teacher Salary Progress in Ukraine, %
3-10	+10
10-20	+20
20+	+30

Availability of information in open access enabled performing comparative analysis of academic staff salaries in Japan and Ukraine (Figure 1). Two compared higher education institutions included the above-mentioned higher education institutions: The University of Tokyo and Kyiv National University. Thus, in Ukraine the minimum initial salary in the beginning of university teaching career accounts 8 071 UAH (218 USD) and the maximum is – 44 960 UAH (1 216 UAD), while the average is 15 000 UAH (520 USD) [KHY]. The amount of salary is influenced by the following factors: minimum salary suggested by the government, education and experience levels; scientific degrees (PhD, DSc), scientific titles (Associate Professor, Professor), and attestation category.

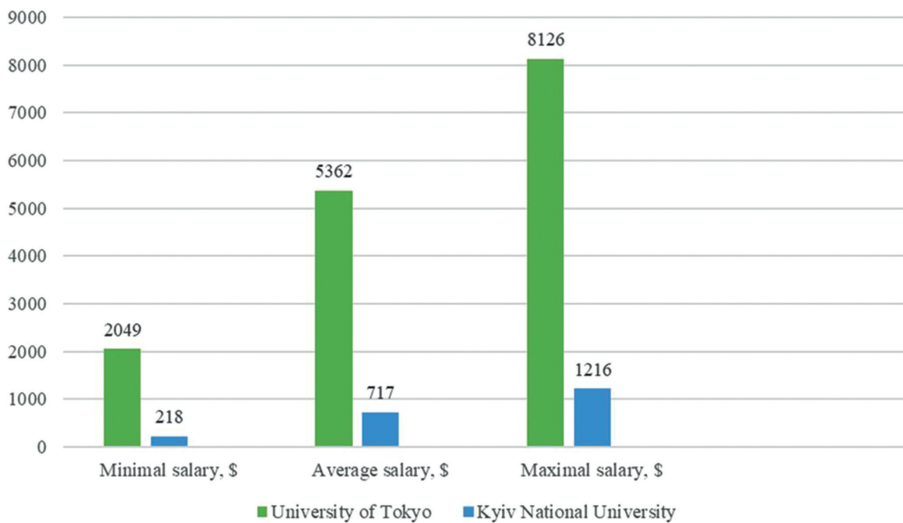


Figure 1. Comparison of monthly salaries of educators in Japan and Ukraine

Figure 1 demonstrates that monthly salaries of educators in Japan vs Ukraine differ significantly. The minimum salary is by 9.4 times higher in Japan, while the maximum – by 6.7 times higher. The average salary accounts for 717 \$ in Ukraine and 5362 \$ in Japan which is by 7.5 times higher.

However, the comparison of salaries cannot be complete and comprehensive without describing salary-to-living expenses ratios in Japan and Ukraine. In other words, the comparison should consider the proportion of monthly salary and living expenses for a single adult person.

According to the Japanese sociological data, the single person estimated monthly costs account for 2 061 USD (301 828 JPY) (Expatistan, 2022). Based on this index and indices of minimal, average and maximal amounts of salaries at the University of Tokyo, a monthly salary-to-living expenses ratio coefficient has been calculated (Table 9) that later enabled determining the ratio of Japanese-to-Ukrainian salary in the branch of higher education and amount of desirable Ukrainian salary to reach the salary level of Japanese educators.

Table 9. Monthly salary-to-living expenses ratio at the University of Tokyo

Salary, University of Tokyo	Salary, per month (USD)	Monthly salary-to-living expenses ratio coefficient
Minimal	2049	0.99
Maximal	8126	3.94
Average	5362	2.6

In Ukraine estimated monthly cost of living for the single individual is significantly lower than in Japan and varies roughly from 70 to 1 000 USD. There are at least three approaches to calculate the cost of living for a single Ukrainian, namely: the factual minimal cost of living which accounts 70 USD (2 600 UAH) approved by Ukrainian Government and Law of Ukraine No 2456-VI dated 8 July, 2010 (Debit-Credit, 2021), real minimal cost of living – 225 USD (6 500 UAH) (Zholnovych, 2022) and comfortable cost of living – 860 USD (25 000 UAH) (Ukrainian Spectre, 2022). It is worth emphasizing that both real and comfortable costs of living are informal. The real single Ukrainian cost of living was declared by the statement of Oksana Zholnovych, the Minister of Social Politics. While, the comfortable single Ukrainian's cost of living was and determined on the basis of the survey of the Gradus research company performed in a pre-war period and published on 14 February 2022. Due to that fact, currency conversion of comfortable cost of living has been performed on the basis of the official US Dollar exchange rate for 14 February 2022 (1 USD = 28.15 UAH). The survey results indicate that living expenses of a single Ukrainian differ depending on the age, urban or rural residency. The average value of living expenses to feel comfortable was the highest in Kyiv citizens. It accounted for 1 243 USD (35 000 UAH). While, one of unexpected survey results is associated with the lowest money requirements in population aged 35-54 years, mean value – 355 USD (10 000 UAH) compared to twice higher figure in the age groups of 18-24 years and 55-60 years, mean value – 710 USD (20 000 UAH).

Thus, Table 10 demonstrates monthly academic salary-to-living expenses ratio coefficients in Ukraine.

Table 10. Monthly academic salary-to-living expenses ratio coefficients in Ukraine

Salary, Kyiv National University	Salary, per month (USD)	Monthly salary-to-living expenses ratio coefficients		
		Factual cost of living (90 USD)	Real cost of living (225 USD)	Comfortable cost of living (860 USD)
Minimal	218	2.4	0.96	0.25
Maximal	1216	13.5	5.4	1.4
Average	717	8.0	3.19	0.83

The comparison of coefficients enabled defining the difference in the cost of living for Japanese vs Ukrainian educators (Figure 2).

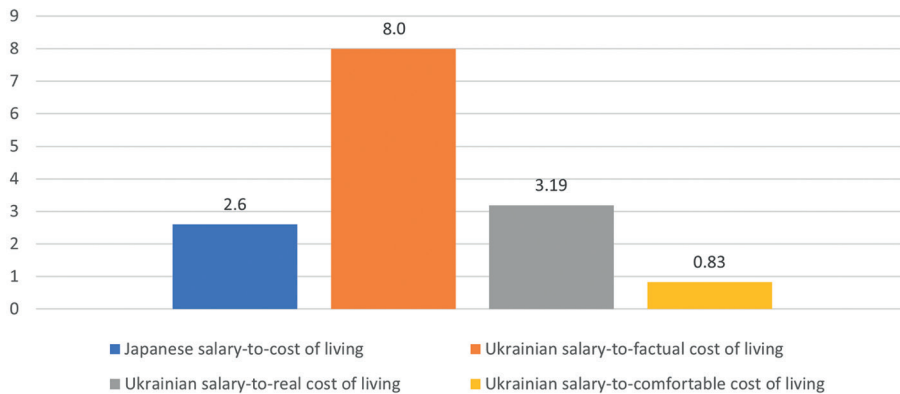


Figure 2. Comparison of average salary-to-cost of living ratio coefficients in the branch of higher education of Japan and Ukraine

Figure 2 demonstrates controversial results concerning the average salary-to-cost of living ratio coefficients in the branch of higher education. Performed comparative analysis suggests that the average salary of Ukrainian educators exceeds the average salaries of Japanese educators by the criteria of factual and real costs of living, while it is significantly lower by the criterion of comfortable cost of living in Ukraine. Based on the profound comparison of types of monthly expenses influencing the cost of living in Ukraine, correspondences and similarities in Japanese cost of living and Ukrainian comfortable cost of living have been found. Thus, the latter is considered to be the most reliable one and, on its basis, calculated the index of difference between Japanese and Ukrainian costs of living (Table 11). By the calculated results, the average salary-to-comfortable cost of living ratio coefficient of Japanese educators is by 3.1 times higher compared to Ukrainian academic staff, suggesting that minimal comfortable cost of living for Ukrainian educators is approximately by 3 times lower than in Japan. Concerning the minimal salary-to-cost of living ratio coefficients in Japan and Ukraine the index of difference also equals 3.1. The minimal salary-to-cost of living ratio coefficients in the branch of higher education equal 0,99 in Japan and 0,25 in Ukraine, making the difference of 3.96.

Table 11. Analysis of salary-to-living expenses ratios and difference coefficients in Japan and Ukraine

Salary	Monthly salary-to-living expenses ratio coefficient, University of Tokyo	Monthly salary-to-comfortable cost of living ratio coefficient, Kyiv National University	Difference coefficient
Minimal	0.99	0.25	3.96
Maximal	3.94	1.4	3.1
Average	2.6	0.83	3.1

Our results can be confirmed by application of the Big-Mac criterion, suggested in 1986 by “The Economist” with the aim of comparing the ability to buy and the cost of Big Mac in different countries. By the Big Mac index the cost of living in Ukraine is by 2.2 times lower than in Japan, as the price of big mac equals 1.64 USD in Ukraine compared to 3.60 USD in Japan (The Economist, 2022).

We applied the difference indices to calculate the desirable amounts of salary for Ukrainian university teachers based on the salary of Japanese educators (Table 12). On the basis of the results and simple arithmetic calculations the salary of Ukrainian educators should account for 863 USD (31 724 UAH) as a minimal salary, 2223 (81 718 UAH) as the average and 3770 USD (138 586 UAH) as the maximal.

Table 12. Factual vs desirable salaries of Ukrainian university teachers based considering the difference coefficient of monthly salary-to-cost of living ratios

Salary	Factual salary, per month, USD	Difference coefficient	Desirable salary, per month, USD
Minimal	218	3.96	863
Maximal	1216	3.1	3 770
Average	717	3.1	2 223

Based on performed comparative analysis of monthly salaries-to-cost of living ratios in Japan and Ukraine, as well as simple arithmetic calculations the initial minimal desirable salary of Ukrainian educators should be increased by almost 4 times to correspond Japanese one. It is worth noting that initial salary at Japanese universities is lower than the estimated cost of living (2 049 USD vs 2 061 USD). Our results, demonstrating desirable initial salary of Ukrainian academic staff, are characterized by the same feature – 863 USD vs 860 USD respectively.

4. Conclusions

Comparison of the factors influencing pre-service and in-service (continuous) education of Japanese and Ukrainian university teachers confirmed its orientation on improving pedagogical, didactic and methodical competencies. Discovered similar educational peculiarities of university teaching include educational feedback as a minimum of Master’s Degree, periods of pre-service teaching training, and obligatory in-service teaching training. However, the approaches and aims of in-service university teacher training is a promising scientific direction and requires additional comparative analysis.

Professional peculiarities are associated with qualifications, professional duties and obligations of university teachers. Our analysis defined bigger number of similarities than differences concerning this aspect. Thus, the Japanese requirements do not differ from Ukrainian ones, and correspond to the university job titles. However, there are tenured positions for university teachers in Japan in contrast to Ukraine.

One of the most significant research results is associated with motivational factors influencing the quality of university teaching. Thus, the psychological job peculiarities associated with positive student-teacher relationships, effective communication, and satisfaction from teaching results characterize university teaching in both countries. However, this profession is more financially rewarding in Japan. The study has found that minimal salary of Ukrainian university teachers is by 3.9 times lower than in Japan. This fact is highly likely to influence the university recruitment as well as the quality of academic process.

Learning from the Japanese experience in terms of educational, professional and motivational aspects of university teaching can have significant results on the quality of Ukrainian higher education. Future directions of the research can include profound analysis of in-service education of university teaching in Japan and implementation of its results into Ukrainian system of university teaching.

ABSTRACT: The paper presents educational, professional, and motivational peculiarities of university teaching in Japan and Ukraine. On the basis of detailed analysis, directed at defining educational and qualification criteria of job admittance and further performance of professional duties, we carried out a comparative study of university positions and their requirements, peculiarities of methodical tasks as well as problematic areas associated with modern challenges of higher education, pedagogical competence of university teachers and psychological peculiarities of teacher-student relationship. It has been confirmed that internal psychological motivation, characterized by natural inborn inclination and vocation to teaching, is the main motivational factor of university teaching. However, the social demand for the profession of a university teacher in Japan is significantly influenced by financial motivation. This finding served as a triggering factor for the comparative analysis concerning amounts of salaries of Japanese vs Ukrainian university teachers. Based on the relation of salary to living expenses in both compared countries, the amount of desirable salary of Ukrainian university teachers has been determined, that would correspond the amount of salaries of university teachers in Japan.

KEYWORDS: university teacher, higher education, educational peculiarities, professional peculiarities, motivational peculiarities, Japan, Ukraine.

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono edukacyjną, zawodową i motywacyjną specyfikę nauczania uniwersyteckiego w Japonii i na Ukrainie. Na podstawie szczegółowej analizy, ukierunkowanej na określenie edukacyjnych i kwalifikacyjnych kryteriów przyjmowania do pracy i dalszego wykonywania obowiązków zawodowych, przeprowadziliśmy badanie porównawcze stanowisk uczelnianych i ich wymagań, specyfiki zadań metodycznych oraz obszarów problemowych związanych z współczesnymi wyzwaniami wykształcenia wyższego, kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich oraz psychologicznych osobliwości relacji nauczyciel-uczeń. Potwierdzono, że głównym czynnikiem motywacyjnym nauczania uniwersyteckiego jest wewnętrzna motywacja psychologiczna, charakteryzująca się naturalną wrodzoną skłonnością i powołaniem do nauczania. Jednak na społeczne zapotrzebowanie na zawód nauczyciela akademickiego w Japonii istotny wpływ ma motywacja finansowa. Odkrycie to posłużyło jako czynnik wyzwalający analizę porównawczą dotyczącą wysokości wynagrodzeń japońskich i ukraińskich nauczycieli akademickich. Na podstawie relacji wynagrodzenia do kosztów utrzymania w obu porównywanych krajach ustalono wysokość pożądanego pensji ukraińskich nauczycieli akademickich, która odpowiadałaby wysokości pensji nauczycieli akademickich w Japonii.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel akademicki, szkolnictwo wyższe, osobliwości edukacyjne, osobliwości zawodowe, osobliwości motywacyjne, Japonia, Ukraina.

АНОТАЦІЯ: У статті представлено результати дослідження освітніх, кваліфікаційно-професійних та мотиваційних особливостей викладання в університетах Японії та України. На основі деталізованого аналізу освітніх та кваліфікаційно-професійних критеріїв працевлаштування та подальшого виконання службових обов'язків проведено порівняльний аналіз посад і посадових інструкцій освітян вищої школи, вимог до їхньої навчально-методичної роботи, а також проблемних ділянок, пов'язаних із сучасними викликами вищої освіти, педагогічною майстерністю викладачів та психолого-педагогічними особливостями взаємодії викладач-студент. Встановлено, що основним мотиваційним чинником викладання та запотребованості професії викладача є внутрішньо-психологічна мотивація, сформована природнім нахилом та покликанням до викладання. Проте, значний вплив на запотребованість професії виклада в Японії належить фінансовій мотивації. У зв'язку з цим, здійснено компаративний аналіз розмірів зарплат викладачів закладів вищої освіти Японії та України. На основі співвідношення розмірів заробітних плат і прожиткових мінімумів у обох країнах визначено бажаний рівень зарплати викладачів вищої школи в Україні, що відповідав би рівню зарплати викладачів у Японії.

КЛЮСОВІ СЛОВА: педагог вищої школи, вища освіта, освітні особливості викладання, кваліфікаційні особливості викладання, мотиваційні чинники викладання, Японія, Україна.

Bibliography

Admission Fee and Tuition. The university of Tokyo. Retrieved September 17, 2022 from https://www.u-tokyo.ac.jp/en/prospective-students/tuition_fees.html

- Becker, E., Waldis, M. & Staub, F. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, pp. 12-26. Retrieved from <http://www.elsevier.com/locate/issn/0742051X> doi: 10.1016/j.tate.2019.03.007.
- Bloomfield, D. (2010). Emotions and "getting by": A pre-service teacher navigating professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38 (3), pp. 221-234. DOI: 10.1080/1359866X.2010.494005.
- Caldwell, M. (2020). An investigation into the perceptions of Japanese University educators on the use of ICT in an EFL tertiary setting. *CALL-EJ*, Volume 21, Issue 2, 1-16.
- Debit-Credit. [Amount of minimal living cost in Ukraine]. Retrieved September 28, 2022 from <https://services.dtkk.ua/catalogues/indexes/1.%20>. In Ukrainian.
- [Decision of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 28 2021 No 1391] Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1391-2021-%D0%BF#-Text>. In Ukrainian.
- Expstatan. Retrieved September 25, 2022 from <https://www.expstatan.com/cost-of-living/country/japan>
- Furukawa, K. (2018). Moving from ALT to University Teacher in Japan. Working in Japan. Jobs in Japan. Retrieved from <https://jobsinJapan.com/working-in-japan/moving-alt-university-teacher-japan/>.
- Graduate School Admissions. The university of Tokyo. Retrieved September 15, 2022 from https://www.u-tokyo.ac.jp/en/prospective-students/grad_admissions.html.
- Hashimoto, N. et al. (2021). Effectiveness of suicide prevention gatekeeper training for university teachers in Japan. *Asian Journal of Psychiatry*, Volume 60. DOI 10.1016/j.ajp.2021.102661
- Hutor, L. & Sodomora, P. (2022). Japońskie doświadczenie w szkoleniu komunikacyjnym w ukraińskim wyższym szkolnictwie medycznym w okresie kwarantanny COVID-19. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J-Paedagogia-Psychologia*, Volume 35, 1, 149-163. DOI: 10.17951/j.2022.35.1.149-163.
- Jing, Y. (2016). Analysis of the application of experiential teaching mode in Japanese Teaching in Colleges and universities. *Electronic Journal of the new education era*, pp. 106-114.
- Jobs in Japan. University Job Titles in Japan Mean Wildly Different Things. Retrieved September 20, 2022 from <https://jobsinJapan.com/living-in-japan-guide/university-job-titles-japan-mean-wildly-different-things/>

- Jobs. University of Tokyo. Retrieved September 22, 2022 from <https://www.u-tokyo.ac.jp/focus/en/jobs/>
- Kakazu, K. & Kobayashi, M. (2022). Student teachers' development through a first-time teaching practicum and challenges: a qualitative case study approach. *Journal of Education for Teaching*, Volume 48. Retrieved September 30, 2022 from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2022.2104629>.
- Kidd, J. (2022). How does experience teaching in Japanese EFL classrooms inform English native-speaker educators classroom practices? The negotiation of face in university classrooms. *Journal of Politeness Research*, Volume 18, Issue 2, 423–449. DOI 10.1515/pr-2020-0018.
- Kuchai, T. (2014). [System of professional training of primary school teachers concerning moral and ethical education of pupils at the universities of Japan : Monography. Edited by N. Nychkalo, Cherkasy, 400 pp.]
- [Law of Ukraine dated July 15, 1999 No 966-XIV. About the minimal cost of living]. Retrieved September 25, 2022 from https://docs.dtkk.ua/doc/1087.258.0?_ga=2.86939227.27769019.1665571443-597173297.1665571443. In Ukrainian.
- Luchenko, O. (2018). [Professional adaptation of novice teachers to school work in Japan. Abstract of thesis, 22 p. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/339103441_PROFESIJNA_ADAPTACIA_VCITELIV-POCATKIVCIV_DO_ROBOTI_V_SKOLAH_APONII. In Ukrainian.
- National Career Service. Retrieved October 10, 2022 from <https://nationalcareers.service.gov.uk/job-profiles/higher-education-lecturer>.
- Ozerska O. (2006). [Professional education of teachers at Higher Education Institutions of Japan : Thesis. Kharkiv, 212 pp. In Ukrainian.
- Paulson, A. (2007). A Teaching Career in Japan: Work at Colleges and Universities. Traditions abroad. *Transitions Abroad Magazine*, Vol. 30, No. 4. Retrieved from https://www.transitionsabroad.com/publications/magazine/0701/career_teaching_in_japan.shtml
- Paziura, N. (2012). Peculiarities of Professional Education in Eastern Asia (Japan, Coria, China) : Coursebook. Alpha-PIK, 268 pp. In Ukrainian.
- Salary Explorer. University Teacher Average Salary in Japan 2022. Retrieved September 11, 2022 from <http://www.salaryexplorer.com/salary-survey.php?loc=107&loctype=1&job=11405&jobtype=3>
- Sichkoriz, O., Zimenkovsky, A. & Gutor, T. (2022). Analysis of expectations and satisfaction of physicians (provisors)-interns in Ukraine at the stage of primary specialization–internship training. *Medical Perspectives*, 27 (1), 16-23. In Ukrainian.

- Study in Japan. Academic fees. Retrieved September 10, 2022 from <https://www.studyinjapan.go.jp/en/planning/academic-fees/>
- The Economist. (2022). The Big Mac index. News. Burgernomics. Jul 21st 2022 Retrieved October 15, 2022 from <https://www.economist.com/big-mac-index>.
- Tuition fee. Kyiv National University. Retrieved September 20, 2022 from https://vstup.knu.ua/images/2022/price_bachelor_master_2022-2023.pdf
- Ukrainian Spectre. (2022). [In your opinion how much do you need for comfortable living] Retrieved September 30, 2022 from <https://uaspectr.com/2022/02/14/skilky-groshej-vam-potribno-dlya-komfortnogo-zhyttya/>. In Ukrainian.
- Yamanaka, S. & Suzuki, K. (2020). Japanese education reform towards twenty-first century education. *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*, 81 – 103.
- Zholnovych, O. (2022) [Real living expenses in Ukraine reach 6 500 UAH. Economic Truth]. Retrieved from <https://www.epravda.com.ua/news/2022/08/4/690005/index.amp>. In Ukrainian.

Natalia Muranova; Olena Voliarska

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

THE CONTENT OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION AS A PROBLEM IN THEORY AND PRACTICE OF EUROPEAN ANDRAGOGY

TREŚĆ POZAFORMALNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH
JAKO PROBLEM TEORII I PRAKTYKI ANDRAGOGII EUROPEJSKIEJ

ЗМІСТ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ЯК ПРОБЛЕМА ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АНДРАГОГІКИ

1. Introduction

The relevance of the problem of non-formal adult education is evident from normative documents of international organizations: UNESCO, UN, International Labor Organization, Council of Europe. Memorandum of Continuing Education of the European Union (2010) emphasizes that modern educational systems must adapt to the new realities of the XXI century. The document intends non-formal education to become a political program of civil society, a direction for improving professional education. EU countries pay considerable attention to the legislative regulation of non-formal education, equating its results with formal education.

Strategic goal for educational policy of many European countries is to ensure the competitiveness of European education in the market of global educational services. The process of modernization of education in the conditions of intensive development of its socio-economic cooperation leads to actualization of the problems of improving the quality of professional education implying the ability of the able-bodied adult population to be educated throughout life. It should be

noted that updating the content of formal and non-formal adult education in Ukraine meets the requirements of the Association Agreement between Ukraine and the EU (2014), the European Strategies for the Modernization of Higher Education (2010), the conclusions of EU Council on the internationalization of higher education (2010). In this regard, non-formal education is becoming more and more relevant.

The analysis of global and European experience of non-formal education in the context of adult education proves the availability of a wide range of educational services for different categories of adult population, its importance for personal and professional development of EU citizens' potential. The development of non-formal education of adult audiences during 2020-2022 is associated with socialization problems in the context of the COVID-19 pandemic, martial law in Ukraine, the formation of a knowledge society, and civil society in Eastern European countries and the Baltic States that have provided shelter to large numbers of migrants and refugees, the need to prepare adults to solve issues that can affect the cohesion of society.

The phenomenon of non-formal adult education attracted the attention of modern scientists in a broad socio-cultural context. Its importance is substantiated by European and Ukrainian researchers: V. Dochekal, Yu. Matulchuk, O. Anishchenko, L. Lukyanova, and others.

2. Research methods

Theoretical: analysis of written sources in order to identify factors influencing the environment of non-formal education on the personal development of an adult; systematization, comparison and juxtaposition of different views on the research problem; generalization of theoretical approaches in order to determine the categorical apparatus of our research; empirical: survey, ranking, in order to identify the effectiveness of the content of non-formal adult education.

3. Content of non-formal adult education

The solution of modern educational problems, the determination of an adequate strategy, goals and foundational values of adult education is most fruitfully carried out in the modern philosophy of education developed by V. Kremen, I. Zyazyun, N. Nychkalo on socio-philosophical and psychological-pedagogical bases. The main concepts of the disclosure of the problem of non-formal adult education

are the following: “education”, “formal education”, “non-formal education”, “non-formal adult education”, “content of non-formal adult education”.

The reference documents for the theoretical analysis of the essence and content of these concepts are a number of legislative and regulatory documents. For example, under the term “education” in the broadest sense, Ukrainian scientists define a special sphere of social life, “the process and result of a person’s assimilation of a certain system of sciences, knowledge, practical abilities and skills and related to this or that level of development of one’s mental and cognitive and creative activity, as well as moral culture, which collectively determine the social face and individual uniqueness of the personality” (Encyclopedia of Education, 2021, p. 614).

So, in the context of pedagogical theory, education is a process, a result and a system of institutions aimed at the social integration of its subjects. In our study we understand the concept of “education” in different contexts: education is a value (state, social, personal); system of various educational institutions; sociocultural phenomenon; and a social institution affecting the state of society development.

In accordance with the accepted terminology, three main types of education are distinguished by the degree of organization: formal, non-formal, informal (European Commission, 2015).

Undoubtedly, the concept of “non-formal education” has become increasingly widespread in many foreign countries in recent years. It should be noted that non-formal education takes place in any social environment. It can be carried out in individual or group form for persons of any age. This, in our opinion, confirms the fact of its existence as a component of life-long education.

Non-formal education, as noted by Ukrainian researchers O. Anishchenko, L. Lukyanova and S. Priyma, is carried out in accordance with the interests and needs of certain categories of adults in specialized training (educational) centers, through training in various courses, in groups based on interests, through Internet communication. The knowledge that adults acquire in this way does not correspond to the principles of scientificity, systematicity and never results in receiving diplomas. This type of education is aimed at meeting the educational needs of various categories of citizens, in particular, as well as increasing the educational potential of society in general (Anishchenko, Lukyanova & Priyma, 2017). We agree that non-formal education provides social integration of various categories of the population to the solution of socio-economic problems of society, contributes to raising the status of a citizen in society, his competitiveness in the labor market.

Non-formal education in European countries is part of the concept of continuous education (life-long education) allowing different categories of adults to acquire and maintain appropriate level of their skills and competencies necessary for adaptation in a constantly changing society. Improvement of non-formal education involves expanding the variety of educational opportunities for self-development of the individual, taking into account the cognitive needs of citizens of all age categories.

For example, Slovak and Czech scientists (V. Dočekal, Yu. Matulchik) define non-formal adult education as conscious learning organized under the guidance of a specialist in the field of adult education. Non-formal education is open and voluntary from the perspective of participants (Dočekal, 2015; Matulčík, 2004).

The role of non-formal education, as proved by the Swedish researcher S. Larsson, is determined by provisions regarding the socio-pedagogical significance of non-formal education in society: free access of individuals to participation (regardless of status, gender, residence, nationality, age); differentiation of learning content depending on educational and personal needs; interactivity and innovative forms of education; the possibility of creating and using social power through the promotion of ideas (Larsson, 2007).

As we can see, in Ukrainian sources, similar to European sources, there are different definitions and their different interpretations. Formation of non-formal education of the adult population as a special organizational form of education in European countries is characterized by dependence on the economic and socio-political situation in society.

At the beginning of the XXI century non-formal education has become more and more widespread in Ukraine. As noted by Ukrainian scientists, the relevance of non-formal education in Ukraine for any population group is determined by many factors, among which there are “difficulties in adapting ... of the population to new socio-economic conditions, a decrease in the employment of adult population, an increase in unemployment, a decrease in the level of income per capita, loss of qualifications ... of population and the lack of necessary skills, the danger of reducing the level of access to education for children whose parents are socially and economically unadapted in society” (Anishchenko, Lukyanova & Pryima, p. 3). Scientists note that this form of education contributes to the formation of society by meeting cultural and educational needs and adapting different categories of the population to the specific production and economic conditions of the regions. It is also a condition for self-development and self-realization of the individual through active public and volunteer activities in various social sectors, contributes to the acquisition of individual social and professional experience.

The implementation of non-formal education of adults in both developed European countries and those that are developing involves taking into account the interests of the individual and one's needs, promotes the acquisition of education by all those willing, regardless of age, gender, social status and residence. Such education, from our point of view, is human-centered.

So, in our opinion, the term "non-formal education" should be included in general pedagogical and specifically andragogic concepts, since its characteristics contain the designation of the main concepts of pedagogy and andragogy. Non-formal education is a modern educational trend in European countries and at the same time a determining factor in the sphere of employment and social security.

In our opinion, non-formal education can be considered both a social subsystem and an autonomous complex system that contains a significant number of lower-order subsystems and interacts with higher-order systems. Non-formal educational subsystems can be classified by goals, levels, degrees and forms. The subject of scientific knowledge can be both individual subsystems and their development and interrelationship in dynamics.

The research subject of non-formal adult education we define as theory and practice of organizing the system of non-institutional educational activities of different age and social groups of adult population. It is important to note that the research subject is functionally dependent on the research methodology in general and the subjective views of researchers in particular. We emphasize that non-formal education cannot be considered in isolation from social changes and challenges of society. This fact is confirmed by the functioning of continuity of education caused by the two interrelated factors: constant changes in the surrounding reality and a person's constant desire for self-realization and self-improvement. It is important to note that the results of non-formal education do not yet have full recognition in the labor market in Ukraine and cannot influence the determination of the qualifications of the working population. However, in the light of the idea of continuous education, non-formal education, together with self-education, acquires considerable importance.

Understanding the concept of "non-formal adult education" is important for our research. From our point of view, non-formal adult education in a broad sense should be understood as a process of additional short-term purposeful and personally oriented trainings of various categories of adult population. This education is organized outside the boundaries of content and forms of educational and state institutions. The participation of adults in non-formal education is characterized by prerequisites, principles and regularities that make it possible to assert the presence of dependence between the results of

non-formal education and the process of formation of professional abilities, skills and competences.

Generalizing the interpretation of the concept, non-formal adult education should be understood as a specially organized educational activity to promote the process where adults can consciously develop in personal and professional direction, independently rely on their own educational opportunities by increasing the level of knowledge, skills and abilities and developing certain competencies.

It is worth emphasizing the interdisciplinary nature of non-formal adult education: being a pedagogical concept, it contains andragogic content as it performs a number of significant social functions and uses the achievements of theory and practice of andragogy.

The theoretical analysis of scientific works on continuous and non-formal education of European and Ukrainian scientists made it possible to state that the main providers of non-formal education abroad are NGOs, professional unions, and educational and leisure institutions. Developed countries have an extensive network of non-formal education and a legal framework for its functioning and provision has been developed.

Let's move on to consider the content of non-formal adult education.

In 21st century the competence-based transformation of national education systems has begun, the idea of competence has been introduced into education in the developed countries of the world. The content of education in this context should be considered as the main tool implying correspondence of its structure to the structure of the branches of scientific knowledge, respectively. According to the competence approach the content of education should not be determined by specifying the number of subjects, but by determining the results that are planned to be obtained at the national level, at the level of educational branches and educational achievements of adult students, their totality is being reflected in the State Standards. Therefore, there is a transition to a competency-based model of education, and the basic model is considered a foundation for the formation of key competencies.

As noted by outstanding scientists in the field of philosophy of education (V. Andryushchenko, V. Kremen), it is the content of education that has gained exceptional importance within the classical paradigm of education. The philosophers noted that for quite a long time in Ukraine education at all levels was built according to the classical model, based on the Gnostic approach. The researchers' problem-oriented analysis of the state of modern adult education made it possible to determine the main directions of further development of

non-formal education and its reform: diversification, integration, continuity, humanization, integration with science.

Currently there is a change in emphasis from the classical paradigm to competency-based and activity-based approaches in education. The main goal of non-formal adult education is considered now as the formation of adult's abilities for active life functioning, for all forms of job, including creative professional job.

In the context of our research, the concept of "content of non-formal adult education" should be understood as a system of scientific knowledge, abilities and skills, the mastery of which ensures the comprehensive development of the abilities and competencies of an adult, the formation of one's worldview as well as moral behavior. Let us emphasize that when studying the content of non-formal education, first of all, it is worth paying attention to the fact if it meets the needs of society. Educational material included in the content of non-formal education should have high practical significance. At the same time, one should take into account the real possibilities of the process of non-formal education (regularities, principles, methods, organizational forms, the state of the educational and methodological and material base, etc.).

Thus, the analysis of the categorical basis of research in normative documents, in philosophical, pedagogical, andragogical and reference literature shows the complexity of the considered concepts and the ambiguity of the opinions of scientists regarding their definition. It was found that the transition from the traditional model, focused on the training of a specialist, to the multifunctional model based on the development of the individual and the professional, the formation of the ability for self-development and professional self-improvement, is being carried out.

4. Practices of non-formal education of adult population in European countries and in Ukraine

Currently the formation of non-formal education in the EU countries is characterized by a wide political, state and social recognition of its importance and the introduction of forms and methods of its organization depending on the needs of the population. Institutions of non-formal education in Europe vary depending on the socio-political and economic situation in the country; at the same time, the main providers of educational services are state institutions and NGOs.

In the context of our research, the experience of organizing non-formal adult education in the countries of Eastern Europe (Poland, Slovakia, Czech

Republic) and Ukraine is of interest. For example, its main principles are flexibility, variability and pragmatism (professionalization).

The content of non-formal adult education reflects the requirements for professionals in a constantly changing environment. The logic of the systemic approach dictates the need to study the content of practices and projects of non-formal adult education as a systemic phenomenon that is formed in connection with and as a result of the inclusion of adults in activities that require evaluation in the process of performing the functions of organization, control, planning, adjustment and achieving a certain result of activity.

According to European studies (Leisure & Non-formal Education, 2008; Samoilenko, 2018), civic values are primary in relation to non-formal education of the adult population in European countries. Without them it will turn into self-oriented value, lose effectiveness and popularity among the adult audience. That is why we consider the organization, implementation and popularization of various areas of non-formal education in the adult environment to be an effective tool for the formation of civic values of the population of European countries.

We consider it possible to formulate a statement about the interdisciplinary nature of the content and functions of European non-formal adult education. Based on the definition of non-formal education of the adult population, it can be the subject of research in andragogy, psychology, sociology, valeology, pedagogy, leisure studies and their subjective fields. The content of non-formal education, in its essence, characterizes the socio-pedagogical process, as it involves not only the teaching of certain knowledge, but also provides and complements the process of mastering certain adult competencies socially necessary for a specific target audience.

The development of the theory of non-formal education in a number of Eastern European countries (Poland, Slovakia, the Czech Republic), the Baltic countries (Latvia, Lithuania and Estonia) is carried out taking into account the principles of its organization defined by the “Memorandum on Continuing Education” of European countries (2010). One of the main principles of the organization of non-formal adult education in certain countries is the development of mentoring and counseling contributing to ensure free access of various categories of adults to information about educational opportunities in Europe and bring education closer to adult students through a network of educational and consultation points, as well as information technologies.

For example, the Association of Universities of the Third Age operates in Slovakia as a voluntary and independent public institution; The Association of Trainers and Career Counselors that represents the interests of trainers and

career counselors and promotes their professional and social status through its activities. The main areas of activity of these associations are the popularization of the concept of lifelong learning, the holding of training courses, seminars and conferences for the general public and manufacturing companies.

In Poland, non-formal adult education includes post-graduate studies; professional qualification courses; courses of professional skills and other courses that provide opportunities to obtain and replenish professional knowledge, skills and qualifications, professional seminars and internships, etc. (Jakimiuk, 2019).

The theory and practice of non-formal education of the adult population of European countries determine its goals through social and personal transformations, the appropriate content of the form and methods of educational activity, oriented to the interests and cognitive activity of the participants. At the same time, the question of evaluating the results of non-formal education remains debatable, caused by understanding of non-formal education of able-bodied adults as non-certified, no regulatory and legal consequences in the areas of professional education, employment and career building.

Let us emphasize that the sphere of non-formal education in Ukraine began to actively develop at the beginning of the 21st century. It was determined by a number of social and educational changes: the expansion of access to borrowing effective forms of education from developed European countries, the development of civic activity of the population, etc.

In order to ensure the objectivity of information about existing Ukrainian practices and projects of non-formal education of the adult population, we have analyzed the best practices and projects of the organization of non-formal education in Ukraine. The main tasks of these practices and projects became the dissemination of ideas of non-formal adult education, the exchange of experiences of additional social education, the opportunity to popularize non-formal forms of education as a basis for the formation of civil society.

We present the names of some projects that became the basis for studying the practice of non-formal adult education: "Insha Osvita (Other Education)" in Kyiv (conducts non-formal training programs and seminars on such issues as civic activity, critical thinking, dialogue building, local history and activation of rural youth); "Ukrainian Leadership Academy" in Kyiv (organizes and conducts a training program for youth with general secondary education, aimed at personality development and social leadership, it is conducted with the support of international and Ukrainian donors, politicians and public figures); "International Days of Adult Education in Ukraine", Kyiv; English language courses in different regions of Ukraine ("English for Intercultural Orientation", Berdychiv; "Polyglot",

Zaporizhzhia; “English for Children”, Kyiv; “English for Specialists’ Groups”, Zhytomyr, etc.); gender centers (“Gender Open University” in Kharkiv; “Center for Gender Education of Youth” in Zaporizhzhia, “Gender Center of Uman State University” in Uman); Universities of the Third Age (“Podillia-socieum”, Vinnytsia); “Cultural and Educational Activities of Biological and Ecological Content”, Zaporizhzhia; “Young Family School” in Zhytomyr; “Child Legal Awareness”, Vinnytsia; “Civil Education Workshop”, Kyiv.

Content analysis of non-formal education practices in Ukraine was carried out according to the following criteria: theoretical approaches, values, main processes, systematicity, financing, level of implementation. For example, according to the levels of implementation of non-formal education in Ukraine, we presented and ranked the projects as follows: international (rank 4), all-Ukrainian (national) (rank 3), regional (rank 5), territorial (local) (rank 2), educational institution or public organization (rank 1), individual (rank 6). As you can see, most of the projects are projects at the level of educational institutions or public organizations.

We also established correlation of the level of project implementation with sources of funding. Thus, projects with a higher level of implementation are mainly financed with grant funds. Projects at the level of educational institutions or public organizations are implemented under the condition of using resources of the institutions or public organizations and do not provide for additional funding. It was established that half of the experience of non-formal adult education is implemented without financial support, due to the initiatives, volunteering and own research interests of project organizers. This, in our opinion, allows us to highlight such a characteristic of the current state of non-formal education in Ukraine as the growth of interest in non-formal education and the social activity of educational institutions that allows activists independently create forms of its implementation in the formal education system. We note that the lack of funding does not allow us to spread such a positive experience.

Today, non-formal education centers for various categories of adult population have been established in all regions of Ukraine. They function as independent institutions as well as divisions of educational and cultural institutions (general education, vocational and technical, higher educational institutions, libraries, museums, etc.). Local communities also have centers that are NGOs in their own right. Analysis of the activities of non-formal education centers in the regions of Ukraine is important in the context of our research. So, for example, education is characterized by a wide range of educational services, a variety of topics, forms of educational and enlightenment activities for different social groups of the population. Such training in conditions of non-formal education is aimed at

acquiring competences, enables interaction and cooperation of educational and cultural institutions for youth and adults. According to research by Andragogy Department of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAES of Ukraine, Adult Education Centers (AECs) have already been established in the country on the basis of Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University (2014), Sumy State University (2016), Evening (Variable) School of III Degree No. 18 of Desnyansky District of Kyiv (2015), Nikopol School of Arts (2017) and others.

It should be noted that adult education centers have such a common feature as non-profitability. The purpose of their activity is to promote the development of the system of non-formal education of the adult population, to conduct research on the education of various categories of the population in the context of socio-economic processes taking place in Ukraine as well as to increase the effectiveness of people's adaptation to social changes. We emphasize that the creation of non-formal education centers is due to the need to expand the scope of educational services provided to various population groups, to activate all forms of educational activity since those who study need personal and professional improvement.

In Ukraine non-formal education at work, corporate training, as an open, innovative, independent, adaptive educational structure to ensure the anticipatory development of personnel of organizations, enterprises and institutions takes into account the peculiarities of the contingent of listeners, unity and interconnection and becomes more and more widespread every year in professional training with self-educational activities.

According to the data of scientific research let us reflect the concepts on which the content of non-formal education of different categories of adult population are based.

They include:

1. the concept of training in the field of human rights (projects focused on the assimilation and defense of human rights by the participants);
2. the concept of adult education (projects aimed at the popularization of civic education of various segments of adult population, at increasing the competitiveness of youth and employment, at the interaction of different age groups of participants);
3. the concept of cultural differences (projects aimed at the formation of inter-cultural tolerance and interaction).

Thus, in Ukraine, non-formal adult education is implemented in the field of educational and enlightenment initiatives, spread in all regions and aimed at

the development of additional skills and abilities of various categories of adult population. It was found that the health, linguistic, information-communication, artistic, psychological-rehabilitation and historical-cognitive areas of non-formal education became the most widespread. Adults can acquire non-formal education in educational institutions, clubs, educational and training centers, public associations and unions, cultural centers, museums, libraries, studios, clubs, schools, craft workshops (in particular, for example, at religious institutions). The trend is courses and master classes on personal and professional development of various categories of adults that mainly function as commercial projects.

The results of the analysis of the content of practices and projects of non-formal adult education allowed us to make an attempt to generalize the features of non-formal education: 1) classes in the conditions of non-formal education should be interactive, using creative tasks and demonstrating modern innovative learning technologies; 2) in the course of classes, the professional experience of adult students should be considered, they should be given the opportunity to talk about their own achievements; 3) non-formal education should be recommended to working adults as additional professionally oriented training. Among the main principles of the organization of non-formal adult education we include those that are defined by its basic characteristics and determined by the andragogic approach: voluntariness; social inclusion, decentralization, practical orientation, flexibility, valuelessness, participation, purposefulness.

5. Conclusions

The conducted theoretical analysis and generalization of scientific literature allows us to assert that the content of non-formal adult education corresponds to social changes in society; it is based on the need to resolve contradictions regarding the satisfaction of individual and social needs of an adult. It has been established that the concept of non-formal adult education in the context of andragogic theory and practice covers a range of interpretations and meanings that describe various states of adult education.

The content of non-formal education depends on the subject of research. However, most scientists have come to the conclusion that the modern characteristic of the content of non-formal adult education is the growth of the role, and, accordingly, the spread of non-formal forms of education of the population. The main forms of non-formal education of various categories of the adult population in European countries and Ukraine should include trainings, group work, business

games, quests, training courses in the format of distance learning, master classes from experienced specialists, webinars, forums.

The theoretical analysis of scientific literature shows that researchers ambiguously define the functions of non-formal education: depending on research interests and research objects. In the context of our research, we understand non-formal adult education as a process of additional purposeful training and development of adult population, organized outside of the content, forms and methods of higher educational institutions. The participation of adults in the system of non-formal education is characterized by a system of principles and regularities that together make it possible to assert the existence of a systematic approach to the consideration of the functions of non-formal education.

The potential of non-formal education in the context of consideration of adult education as an element of the educational space of European countries is presented by us in the following functions: civic (promoting the development of democracy and the formation of civil society, the growth of civic activity of various population groups); developmental (developing the ability to learn independently, promoting self-development); educational (deepening and expanding knowledge, mastering new knowledge and subject competencies, supplementing educational offers); professional adaptation (increasing the professional qualifications of participants, building competitiveness, adapting to modern requirements of the labor market); leisure (organization of meaningful free time of different categories of the adult population).

It is worth emphasizing the role and place of non-formal education in stimulating the civic responsibility of adult population, implementing social policy, democratizing society, primarily based on the examples of Eastern European countries implementing and using the opportunities of non-formal education. The experience of using non-formal education is characterized by the empowerment of socially excluded population groups, the intensification of technologies for overcoming negative social phenomena, the development of civil society by involving different categories of adult population in discussions. It should be noted that the relationship between the system of non-formal education and the process of formation of civic values of its participants is declarative in nature.

The future direction for our research we see an analysis of ways to consolidate the efforts of the public, state, and business sectors in order to develop education for various categories of the adult population of Ukraine.

ABSTRACT: The article characterizes the relevance of the problem of the content of non-formal adult education both in European countries and Ukraine. It has been proven that the content of non-formal adult education should be considered, in a general sense, as a system of scientific knowledge, abilities and skills ensuring comprehensive development of adults' abilities and competencies, the formation of one's worldview as well as one's moral behavior. It was established that the main goal of non-formal adult education at the current stage of the development of European society is the formation of an adult's abilities for active social activity and work in all its forms, including creativity. The existing practices of non-formal adult education in Poland and Slovakia as well as in Baltic and Scandinavian countries are substantiated. Practices of non-formal education for different categories of adults in Ukraine are summarized. Attention is focused on the need to expand the non-formal practices for the adult audience of listeners in Ukraine in the context of Europeanization. The priority concepts for development of non-formal adult education in Ukraine are outlined and summarized: the concept of training in the field of human rights; the concept of adult education; the concept of cultural differences. The need to consolidate the efforts of the public, state, and business sectors in order to develop education for different categories of adults in Ukraine is emphasized.

KEYWORDS: adult population, European countries, content of non-formal adult education, non-formal education, practices of non-formal education.

АНОТАЦІЯ: У статті схарактеризовано актуальність проблеми змісту неформальної освіти дорослих у європейських країнах та в Україні. Доведено, що в узагальненому розумінні зміст неформальної освіти дорослих слід розглядати як систему наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей і компетенцій дорослого, формування у нього світогляду, моральної поведінки. Встановлено, що основною метою неформальної освіти дорослих на сучасному етапі розвитку європейського суспільства є формування у дорослої людини здібностей до активної суспільної діяльності, до праці в усіх її формах, в тому числі і до творчості. Обґрунтовано існуючі практики неформальної освіти дорослих у Польщі, Словаччині, країнах Балтії і Скандинавії. Узагальнено практики неформальної освіти для різних категорій дорослих в Україні. Акцентовано увагу на необхідності розширення практик цієї освіти для дорослої аудиторії слухачів в Україні у контексті європеїзації. Окреслено й узагальнено пріоритетні концепції розвитку неформальної освіти дорослих в Україні: концепція навчання у сфері прав людини; концепція освіти дорослих; концепція культурних відмінностей. Наголошено на необхідності консолідації зусиль громадського, державного, підприємницького секторів з метою розвитку освіти для різних категорій дорослих в Україні.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: доросле населення, європейські країни, зміст неформальної освіти дорослих, неформальна освіта, практики неформальної освіти.

Bibliography

- Аніщенко, О., Лук'янова, Л. & Прийма, С. (2017). Неформальна освіта дорослих – освітній тренд ХХІ століття. *Рідна школа*, 11–12, 3–7.
- Енциклопедія освіти. (2021). В. Г. Кремень (гол. ред.); В. І. Луговий, О. М. Топузов (заст. гол. ред.). Київ: Юрінком Інтер.
- Dočekal, V. (2015). *Integrál Andragogy in the Czech Republic. The Social Role of Adult Education in Central Europe*. Debrecen: University of Debrecen, Department of Andragogy, 213–219.
- European Commission (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*: Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Jakimiuk, B. (2019). Profesjonalizacja nauczycieli dorosłych. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, 4, 187–203.
- Larsson, S. (2007). Popular adult education institutions as educational avantgarde. *The second Nordic conference on adult learning*. Meaning, Relevance and variation. Linköping University, 26–27.
- Leisure & Non-formal Education. (2008). *A European Overview of After- and Out-of-School Education*. Clarijs, René (ed.). Prague, Czech Republic: EAICY.
- Matulčík, J. (2004). *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava.
- Samoilenko, O. (2018). The concept of the adult education in the slovak republic: historical aspects. *Pregraduálna príprava profesionálov v oblasti vzdelávania dospelých*. Prešove: Prešovská univerzita v Prešove, 256–261.

CZĘŚĆ IV

WSPÓŁCZESNY RYNEK PRACY I OŚWIATA, KARIERA ZAWODOWA

ЧАСТИНА IV

СУЧАСНИЙ РИНОК ПРАЦІ ТА ОСВІТА, ПРОФЕСІЙНА КАР'ЄРА

PART IV

CONTEMPORARY LABOUR MARKET AND EDUCATION, CAREERS

Дарія Басюк; Людмила Шевчук

ORCID ID: 0000-0002-7935-1094; 0000-0002-3424-7947

ОСВІТНІЙ ХАБ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ ЯК ФОРМА ЗДОБУТТЯ ПРОФЕСІЙНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ

CENTRUM EDUKACYJNE OBWODU CHMIELNYCKIEGO
JAKO FORMA ZDOBYWANIA KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH

EDUCATIONAL HUB OF KHMELNYTSKYI REGION
AS A FORM OF PROFESSIONAL QUALIFICATIONS OBTAINING

1. Вступ

Сучасні зміни та процеси, які відбуваються в Україні, мають колосальний вплив на кожну галузь. Війна змусила переглянути засадничі та світоглядні позиції кожного громадянина нашої країни. Відтак маємо новий погляд на освіту, який реалізуємо вже зараз. Питання стосується не лише ціннісного виміру, але й багатьох практичних запитань, які щодня вирішують педагогічні працівники в межах освітнього процесу. Тому, на нашу думку, важливим є чітке розуміння як саме мають діяти освітяни. З лютого усі ми вчилися та продовжуємо вчитися жити в цих нових умовах: хтось – продовжувати здобувати освіту, а хтось – працювати та навчати.

Загарбницька війна, розв'язана російською федерацією в Україні і спричиненні нею наслідки, призвели до кризових явищ в соціально-економічній сфері країни. Російські війська попри всі правила війни завдають обстрілів по містам і селищам нашої країни, руйнують цивільні об'єкти, знищують виробничу і невиробничу інфраструктуру, житлові будинки, позбавляючи

українців умов для проживання та існування й змушуючи покидати свої домівки. За даними Міжнародної організації з міграції станом на 23 червня 2022 року понад 6,27 млн осіб стали внутрішньо переміщеними особами в межах України (Голос України, 2022).

З початку війни російські окупанти через бомбардування та обстріли зруйнували 1200 міст і сіл, 470 культурних установ, історичних пам'яток, 2663 заклади освіти, з яких 326 зруйновані повністю. Окупанти ракетними ударами пошкодили 114 закладів професійної освіти, повністю знищені – 15. В умовах воєнного стану в новому навчальному році зі 609 закладів професійної освіти лише у 92 змогли розпочати навчальний процес у звичайному (очному) форматі, у решти ж запроваджено змішані або дистанційні технології освітнього процесу.

Результати дослідження, проведені Експертно-аналітичним центром кадрового порталу, засвідчили, що від початку війни більше 40% українців втратили роботу з причини припинення діяльності їхньої компанії, переїзду у безпечне місце проживання, або через скорочення їхньої посади на діючому підприємстві. Ще 22,5% українців працюють, але отримують неповну заробітну плату. На ринку праці утворився дефіцит робочих місць, з'явилися висока конкуренція, вимоги роботодавців до кандидатів стали завищеними, відбувається зниження зарплат та збільшення строків пошуку роботи. За даними Державної служби зайнятості, станом на 1 вересня 2022 року, в середньому по Україні на одне вільне робоче місце претендувало 9 безробітних (на 1 вересня 2021 року – 4 особи) (Державний центр зайнятості, 2022).

Результати вересневого опитування понад 8 тисяч українців, проведеного на OLX, засвідчило, що близько 22% осіб змінили професію в період воєнного часу, 49% – шукають роботу та готові перекваліфікуватися. Основними способами пошуку вакансій для всіх опитаних респондентів стали онлайн-платформи (60% респондентів) та знайомі (20% респондентів). Менше всього наші співвітчизники зверталися в Державну службу зайнятості (5% респондентів). Найбільш готовими змінити сферу своєї професійної діяльності виявилися люди у віці 25–44 років (68% респондентів). Опанувати новий фах готові майже порівну як жінки, так і чоловіки. В середньому пошукачі хочуть отримувати за свою роботу від 10 до 20 тисяч гривень на місяць (Економічні новини, 2022).

З найбільшими проблемами працевлаштування через дефіцит пропозицій роботи стикаються державні службовці, юристи, науковці та освітяни, представники автомобільного бізнесу, страхувальники, домашній персонал, працівники сфери видобутку сировини та інші.

Отже питання пошуку роботи для переважної більшості стоїть доволі гостро. Як показало дослідження кадрового порталу «Шукаю роботу» (2022), більшість українських спеціалістів, не знаходячи роботу в своїй сфері, або вже здобувають нову професію, або планують це зробити найближчим часом. Останнє дослідження показало, що сьогодні готові перепрофілюватися більше половини (51%) українських спеціалістів, аби мати роботу та отримувати зарплату. Вже здобувають нову професію 9,4% опитаних. Кожен десятий має намір здобути ту професію, про яку давно мріяв, але продовжував працювати за іншим профілем заради зарплати. Менше третини опитаних (29%) не планує перекваліфікацію найближчим часом. Третина опитаних спеціалістів заради робочого місця та заробітної плати готова пройти перекваліфікацію на робітничу професію. Крім того, кожний четвертий висловив бажання працювати «руками» з метою отримання додаткового підробітку.

Законом України «Про внесення змін до Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (2022) щодо окремих аспектів підготовки кваліфікованих робітників в умовах воєнного стану та відновлення економіки, передбачено право повторного здобуття особою безоплатної робітничої кваліфікації, підготовку та перепідготовку кваліфікованих робітників за короткостроковими програмами під конкретні потреби держави у відбудові країни.

Оперативне внесення змін до вищезазначеного закону сприяло швидкому реагуванню закладів професійної освіти як на потреби молоді й дорослих в здобутті повних або часткових кваліфікацій, незалежно від місця реєстрації їх проживання, так і на потреби виробництв у кваліфікованих кадрах.

Повномасштабна війна унеможливила або значно ускладнила роботу майже всіх галузей економіки на території України. Водночас економічна активність відновлюється в регіонах, у яких не проходили бойові дії, а також у деокупованих областях. З метою збереження українського бізнесу від руйнувань 12 березня 2022 року запрацювала програма Міністерства економіки України по релокації підприємств на безпечні території. Станом на 12 липня 2022 року було зареєстровано 1723 заявки від підприємств на переміщення, з них 661 підприємство вже переїхало, а 458 запрацювало у нових регіонах (ПЛАТФОРМА ЛІГА:ЗАКОН, 2022).

Станом на 1 жовтня 2022 року до Хмельницької області релоковано 56 підприємств, з них найбільшу частку становлять компанії оптової та роздрібною торгівлі, ремонту автотранспортних засобів і мотоциклів (39 %

від загальної кількості), переробної промисловості (33%), інформації та телекомунікацій (6%), професійної, наукової та технічної діяльності (5%).

Станом на 1 вересня 2022 року на Хмельниччину прибуло понад 103 тис. внутрішньо переміщених осіб, які встали на облік. 1 вересня 2022 року з числа цієї категорії громадян приступило до навчання на різних рівнях освіти 6500 особи, що становить 6,3 % від загальної кількості зареєстрованих. З них – 1200 дітей дошкільного віку, 4142 учнів загальної середньої освіти, 17 здобувачів професійної освіти, 15 фахової передвищої та 20 студентів вищої освіти. Із загальної кількості переміщених осіб, що навчаються, 1207 здобувачів освіти перебувають у дистанційному форматі навчання. Водночас на Хмельниччину релоковано п'ять навчальних закладів: Харківський національний університет внутрішніх справ, Херсонський національний технічний університет, Державний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» Державної прикордонної служби України імені Івана Харитоненка, Бахмутський фаховий коледж культури і мистецтв ім. І. Карабиця, Маріупольський будівельний фаховий коледж.

За цих умов перед освітою Хмельниччини постала проблема організації та розширення спектру освітніх послуг різним категоріям новоприбулих громадян з метою подальшого їх працевлаштування, а також соціальної та психологічної підтримки.

2. Передумови функціонування освітніх хабів

Вирішенню проблемних питань щодо організації навчання внутрішньо переміщених осіб сприяла законодавча база, прийнята на державному рівні: Порядок реалізації права на академічну мобільність (2022), Положення про внутрішню академічну мобільність здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти, які навчаються у закладах професійної (професійно-технічної) освіти України (2022), Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти (2019).

Передумовою підготовки та прийняття вищезазначених законодавчих та нормативно-правових актів, що регулюють розвиток освіти, стало дослідження науковцями кращих зразків зарубіжного досвіду та їх імплементація в українське освітнє законодавство, зокрема й щодо корпоративної освіти.

Проблеми розвитку корпоративної форми здобуття освіти досліджували ряд науковців (М. Allen (2010); С. Argyris (1990); Н. Бідюк (2009); Е. Blass

(2005); L. Cremin (1988); R. Davenport (2006); P. Drucker (2008); Л. Лук'янова (2011); Н. Ничкало (2008); О. Огієнко і О. Чугай (2017); Н. Пазюра (2014); P. Senge (1990) та ін.).

Вивчення можливостей корпоративної освіти стало підґрунтям унормування в Законі України «Про освіту» (2017) мережевої форми здобуття освіти. У ньому визначено, що мережева форма здобуття освіти – це спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою відбувається за участю різних суб'єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах.

В умовах воєнного стану в Україні впровадження мережевої форми здобуття освіти стала стрімко розвиватись у вигляді освітніх хабів. Хаб (від англ. hub – «маточина колеса», у переносному сенсі – «центр діяльності»), в загальному значенні – «вузол будь-якої мережі» (Вікіпедія, 2020).

Освітні хаби, реалізуючи ідею освіти впродовж життя відповідно до потреб особистості, надають можливість різним категоріям населення завдяки об'єднаних у єдину мережу різних типів освітніх закладів на спільній платформі, здобути і підтвердити знання та навички за кожним пройденим навчальним курсом. Діяльність освітніх хабів має ґрунтуватися на принципах соціального партнерства, відповідальності, мобільності, практичної спрямованості на потреби особистості та ринку праці

3. Здобуття професійних кваліфікацій в умовах освітнього хабу

Міністерство освіти і науки України спільно з Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» та Асоціацією інноваційної та цифрової освіти ініціювали створення мережі Освітніх Хабів у західних регіонах України, де наразі була і є велика концентрація українців, які вимушено залишили свої домівки у зв'язку з війною.

У квітні 2022 року за сприяння голови Хмельницької обласної військової адміністрації, при підтримці Департаменту освіти, науки, молоді та спорту Хмельницької ОВА перший Освітній Хаб в Україні в умовах війни було відкрито саме у нашому регіоні.

Цей соціальний проєкт було створено за зразком довоєнного Освітнього Хабу міста Києва, але він став дещо відмінним за цілями, які логічно зумовлені реаліями життя. Діяльність Освітнього Хабу Хмельниччини великою мірою була спрямована на навчання українців працездатного віку новим професіям та необхідним компетентностям на ринку праці. Крім того, важливими були інтеграція та підтримка переселенців. У цьому

контексті професійна освіта та додаткові творчі заняття хабу надихають та спонукають молодь і доросле населення до розвитку, підтримують духовно та дозволяють перенести увагу з негараздів, важких побутових справ на активізацію внутрішніх ресурсів задля кращого майбутнього.

Триєдиною метою проєкту «Освітній Хаб Хмельниччини» було визначено: організація системних психологічних консультацій для населення (психологічна допомога); створення профорієнтаційно-консультативної системи для визначення здібностей до професійної діяльності; організація навчання переселенців та місцевих мешканців затребуваним професіям та навичкам, що сприятиме швидкій перекваліфікації і фінансовому забезпеченню проживання внутрішньо переміщених осіб у період війни та відбудови країни. Партнерами проєкту ставали заклади вищої та професійної освіти, приватні освітні установи Хмельниччини.

Отож, з перших днів роботи хабу внутрішньо переміщеним особам було запропоновано низку таких безоплатних освітніх послуг, як:

- профорієнтаційне тестування за допомогою штучного інтелекту для школярів 7–11 класів, яке допомагало визначити індивідуальні здібності підлітків, а також професії, в яких кожен учень може бути успішним;
- профорієнтаційне консультування учнів 7–11 класів, яке сприяло отриманню підлітками інформації щодо сучасного ринку праці, найактуальніших професій, компетентностей, навичок і знань, якими повинні володіти сучасні фахівці;
- навчання та тестування рівня володіння українською мовою за допомогою Національної платформи з вивчення української мови «Моя Мова» Міністерства культури України;
- організація підвищення кваліфікації для освітян усіх закладів освіти Хмельницької області та батьків. Курс підвищення кваліфікації для освітян «Перша психологічна допомога учасникам освітнього процесу під час та після завершення воєнних дій». Програма курсу створена за участі міжнародних воєнних психологів у форматі інноваційної моделі змішаного навчання, яка пропонувала онлайн-навчання за допомогою мультимедійних SCORM-курсів і практичних тренінгів-вебінарів;
- організація підвищення кваліфікації для вчителів усіх загальноосвітніх навчальних закладів Хмельницької області та шкільних психологів у Школі Кар'єрного Консультанта МОН щодо профорієнтації учнів;

- вивчення англійської мови у відповідності до міжнародних стандартів (A1, A2, B1, B1+, B2) за допомогою наймасовішого освітнього проекту України «Lingva.Skills»;
- навчання (короткострокові курси) найзатребуванішим серед роботодавців навичкам XXI століття за визначенням міжнародних експертів Світового Економічного Форуму в Давосі;
- організація навчання працездатної молоді та їхніх батьків затребуваним професіям на ринку праці. Навчання відбувалось на основі мережі провідних закладів освіти Хмельницької області, зокрема академії «ШАГ»;
- формування навичок самозайнятості та організації бізнесу, професійного удосконалення та підвищення кваліфікації на основі освітнього потенціалу регіону;
- інформаційна підтримка в організації процесу навчання здобувачів освіти за державною програмою Міністерства освіти і науки України для внутрішньо переміщених осіб.

Для реалізації проекту, організаторами було залучено велику кількість психологів, тренерів, педагогів та онлайн-ресурсів Асоціації інноваційної та цифрової освіти (Lingva.Skills, Дитячий садок онлайн, Платформа з профорієнтації та розвитку кар'єри тощо).

Хмельниччина не лише продовжує приймати та розміщувати внутрішньо переміщених осіб, але ще й створює для них умови зі здобуття та підвищення професійних кваліфікацій з метою подальшого працевлаштування. Тому одним з головних завдань Освітнього Хабу Хмельниччини було визначено створення умов для здобуття внутрішньо переміщеними особами та місцевими мешканцями часткових кваліфікацій, компетентностей під час короткотермінових курсів професійного навчання. За поточний період функціонування освітнього хабу було зареєстровано понад 1200 заяв на опанування робітничих кваліфікацій. Найбільше користуються попитом такі професії як швачка, манікюрник, кравець, перукар, кондитер, оператор з обробки інформації та програмного забезпечення, діловод-адміністратор, а також лицювальник-плиточник, тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва.

До проведення навчання на короткотермінових курсах з найзатребуваніших професій та до адаптації внутрішньо переміщених осіб через здобуття часткових професійних кваліфікацій, долучились усі заклади професійно-технічної освіти області. Громадянам було запропоновано

короткотермінові програми з опанування 48 актуальних на регіональному ринку праці професій

Станом на 1 вересня 2022 року навчання з отриманням сертифікатів про часткові кваліфікації з професій «Закрійник», «Кравець», «Швачка», «Кухар», «Кондитер», «Тістороб», «Манікюрник» «Перукар», «Адміністратор», «Діловод», «Живописець», «Оператор з обробки інформації та програмного забезпечення», «Слюсар-ремонтник», «Штукатур», «Лицювальник-плиточник», «Монтажник систем утеплення будівель», «Тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва», керування дроном, 3D моделювання, основи робототехніки пройшли 543 здобувачі освіти, з них 100 осіб з числа внутрішньо переміщених, за направленням Освітнього Хабу Хмельниччини – 66 осіб.

З метою удосконалення професійної компетентності працівників проведено короткотермінові стажування 547 осіб з професій «Штукатур», «Лицювальник-плиточник», «Монтажник систем утеплення будівель», «Манікюрник», «Перукар», «Кравець», «Швачка», «Закрійник», «Кухар», «Кондитер», «Електрогазозварник», «Електрозварник на автоматичних та напіваавтоматичних машинах», «Електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування».

Перший випуск слухачів Освітнього Хабу Хмельниччини відбувся 18 березня 2022 року. Переселенці із Харківської, Херсонської, Чернігівської, Донецької, Луганської та інших областей України отримали базові практичні навички за затребуваними професіями у найкращих профільних державних і комерційних закладах освіти області. Надання переселенцям працездатного віку можливості опанувати актуальні професії в умовах повномасштабної війни є одним із найважливіших державних завдань, яке сприяло їхньому подальшому працевлаштуванню. Проблемою стало те, що на проведення такого навчання не було передбачено цільового державного фінансування на матеріальні витрати та оплату педагогічної праці. Воно здійснювалось як благодійна допомога за рахунок внутрішніх резервів закладів освіти. Наразі це питання врегульовується за рахунок коштів Державної служби зайнятості України із фонду загальнообов'язкового державного соціального страхування на випадок безробіття.

До участі в межах Освітнього Хабу Хмельниччини та з метою фінансової підтримки було залучено Програму ООН із відновлення та розбудови миру Європейського Союзу, завдяки чому здійснено короткотермінове навчання внутрішньо переміщених осіб з таких професій як:

- «Швачка» (Хмельницький професійний ліцей, 24 внутрішньо переміщених особи, Програмою надано 84000 грн на навчальні цілі). Слухачі здобули такі професійні компетентності як виконання операцій з обробки окремих деталей та вузлів зрізів деталей, виконання волого-теплової обробки швейних виробів.
- «Лісоруб» (Державний навчальний заклад «Ярмолинецький агропромисловий центр професійної освіти», 25 внутрішньо переміщених осіб, залучено 48907,45 грн). Слухачі оволоділи основами лісництва, лісової таксації, дендрології, виконання ручних лісничих робіт, звалювальних робіт, оволоділи прийомами робіт бензино- і електромоторним інструментом, його обслуговуванням.
- «Електрозварник на автоматичних та напівавтоматичних машинах» (Державний навчальний заклад «Вище професійне училище №11 м. Хмельницького», 20 внутрішньо переміщених осіб, залучено 44006 грн). Слухачі здобули такі професійні компетентності як виконання автоматичного і механізованого зварювання простих вузлів, деталей і конструкцій з вуглецевих і конструкційних сталей, підготовка металу до зварювання та складання з'єднань під зварювання, усунення дефектів зварного шва.

Усі здобувачі часткових професійних кваліфікацій після завершення навчання отримали сертифікати та були працевлаштовані на підприємствах Хмельницької області.

Водночас на базі Державного навчального закладу «Подільський центр професійно-технічної освіти» у співпраці з Кам'янець-Подільською міською радою, Асоціацією лідерів сталого розвитку, Товариством Червоного Хреста України було відкрито «Центр освіти» для перепідготовки тимчасово переміщених осіб. Станом на 1 вересня 2022 року 133 внутрішньо переміщених особи змогли здобути часткові кваліфікації з професій: «Манікюрник» (46 осіб), «Перукар» (46 осіб), «Кравець» (32 особи), «Електрозварник ручного зварювання» (9 осіб). Після успішного завершення курсу учасники отримали сертифікати для подальшого працевлаштування або ж відкриття власного бізнесу.

До навчання затребуваним професіям долучилася провідна компанія у сфері ІТ-освіти Комп'ютерна академія «ІТ STEP», яка запропонувала безкоштовні курси з опанування сучасних комп'ютерних програм для внутрішньо переміщених осіб. Згодом було розширено напрями навчання та розроблено спеціальні курси, які знаходяться у вільному доступі в YouTube, що дозволило розширити коло осіб, що навчаються.

Окрім коротких навчальних курсів для дорослих Освітній Хаб Хмельниччини запропонував своїм користувачам унікальну методичку, розроблену Асоціацією інноваційної та цифрової освіти відповідно до ініціативи Міністерства освіти і науки України та Інституту модернізації змісту освіти. Вона допомагає учням старшої школи спільно з батьками свідомо сформувати власну траєкторію подальшого навчання та успішної кар'єри, що стає особливо актуальним для випускників навіть у воєнний час. Всеукраїнський проект з профорієнтації та побудови кар'єри «Обери професію своєї мрії» дав можливість тисячам українських школярів (учням 7–11 класів) швидко і точно сформувати інтерактивний профіль здібностей учня та визначити перелік професій відповідно до індивідуальних здатностей кожної дитини.

На базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії було організовано навчання вимушено переселених осіб та місцевих мешканців практичним вмінням створення виробів ручної роботи (так звані *hand made*-курси) за напрямками флористика та дизайн подарунків, акварельний живопис, вишивка, вузликове плетіння (макраме).

До послуг Освітнього Хабу Хмельниччини одразу було включено можливість безкоштовного надання усім охочим практичних навичок з медицини, необхідних кожному, особливо в умовах війни. Основи тактичної медицини, перша домедична допомога при невідкладних станах в мирний та воєнний час, домедична допомога при ураженні хімічною зброєю, домедична допомога з навиками загального догляду за хворими – цим та іншим знанням і практичним навикам учасників хабу навчали викладачі і волонтери Хмельницького базового медичного коледжу.

Щотижня у рамках роботи Освітнього Хабу Хмельниччини двома тренерами-психологами проводяться ділові ігри «Грошовий потік» та «Життєвий капітал», які в ігровому форматі дозволяють змодельовати реальне фінансове життя, набути навичок управління власними коштами, отримати нові фінансові знання та досвід. Такі ділові ігри дають можливість поглянути на власне життя, професію, досвід користування грішми з іншого боку та відкоригувати прогалини за допомогою консультацій з тренерами.

У процесі роботи Освітнього Хабу Хмельниччини постійно з'являються нові партнери та нові освітні послуги. Так, з початком війни, все більша кількість російськомовних внутрішньо переміщених осіб зумовила потребу у проведенні курсів української мови та історії України. В режимах онлайн або офлайн слухачі різного віку, статусу, національності та з різним рівнем володіння українською, мають можливість опанувати і удосконалювати

навички говоріння державною мовою, відкривати для себе нові імена в українській літературі, історії, дискутувати на теми історичних персон та вивчати героїчне минуле нашого народу. Такі курси тривалістю 4 тижні було організовано «Центром професійного розвитку педагогічних працівників».

Ще одним беззаперечним успіхом Освітнього Хабу Хмельниччини став проект «Освітній хаб. Діти», у якому організовано простір для їх емоційного врівноваження, психологічної допомоги, розвитку навичок рухової активності та вдосконалення творчих умінь.

На базі Державного навчального закладу «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг» Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) в Україні за ініціативи шеф-кухаря Євгена Клопотенка з покращення культури харчування Cult Food та за підтримки Міністерства освіти і науки України реалізували проект «Спільно. Твоя підтримка поруч». За програмами «Cult Food: як змінити харчування в закладах освіти» проведено стажування 349 кухарів закладів освіти м. Хмельницького. Під час стажування було опрацьовано нормативно-правові основи та технологічні засади формування інноваційного меню здорового харчування в закладах освіти, проведено майстер-класи з виготовлення страв для дітей. Одним із завдань цього проекту стало об'єднання зусиль уряду, місцевих органів влади, громадського сектору та бізнес-партнерів з метою надання мульти-секторальної допомоги сім'ям із дітьми, що постраждали від війни. Перші кулінарні майстер-класи були проведені 19 та 22 липня, до яких були залучені діти віком від 6 до 17 років.

Станом на 20.10.2022 року на Хмельниччині відкрито 10 освітніх хабів у семи міських територіальних громадах (Хмельницька, Кам'янець-Подільська, Шепетівська, Славутська, Полонська, Дунаєвецька, Нетішинська) та у Старосинявській селищній територіальній громаді. Можливості творчого використання конструктивних ідей Освітнього Хабу Хмельниччини сприяють утворенню нових об'єднань. Поступово утверджується та набуває нових форм соціальне партнерство між сферою освіти, громадськими організаціями, бізнесом.

Наразі Хмельниччина увійшла у Мережу Українських Освітніх Хабів України не тільки в цілому як регіон, але і своїми найбільшими об'єднаними територіальними громадами. Загалом Мережа Українських Освітніх Хабів активно розвивається, широко представлена у соціальних мережах (<https://www.facebook.com/eduhub.in.ua/>, <https://www.instagram.com/eduhubina/>, Телеграм-канал <https://t.me/eduhubina/>) і вийшла на міжнародний рівень, відкривши Українські Освітні Хаби у Польщі, Великобританії та Німеччині.

4. Висновки

Таким чином, можна стверджувати, що Освітній Хаб Хмельниччини виступає інноваційним авангардним утворенням для надання широкої палітри освітніх послуг, який починає утверджуватись в нашій країні. Для організаційно-педагогічного забезпечення ефективної діяльності освітній хаб опирається на внутрішні сили провайдерів освітніх послуг, тому він потребує окремої структури, що виконуватиме функцію організації та координації всієї навчальної діяльності.

Освітній Хаб Хмельниччини стає динамічним різноманітним утворенням, яке має гнучку, адаптивну, диверсифіковану структуру, що складається з розгалуженої мережі різних типів навчальних закладів регіонального рівня, підприємств, що виконують навчальні функції, міжнародних і вітчизняних громадських організацій, фондів, провайдерів та множинних навчальних програм різного змістовного напрямлення, орієнтованого на результати навчання. В освітній системі хабу використовується велика множина різноманітних форм, методів та технологій навчання, значна частка яких пов'язана із інформатизацією та комп'ютеризацією освітнього процесу, застосуванням змішаного та дистанційного навчання, хмарних технологій, віртуального навчання.

Для подальшої розбудови мережі Освітніх Хабів, зокрема у невеликих ОТГ, необхідно вирішити питання фінансування їхньої діяльності з міжнародних фінансових організацій (фондів) та інших джерел фінансування, а також виділення приміщень. Окрім того, потрібне закріплення на законодавчому рівні питання функціонування Освітніх Хабів. Цю проблематику необхідно піднімати перед відповідними міністерствами.

АНОТАЦІЯ: Проаналізовано стан ринку праці в умовах російської агресії та актуалізовано необхідність розширення спектру освітніх послуг для різних категорій вимушено переміщених осіб з метою подальшого їх працевлаштування, надання соціальної та психологічної підтримки. Розкрито передумови створення освітніх хабів для здійснення навчання українців працездатного віку новим професіям та необхідним компетентностям на ринку праці. Схарактеризовано діяльність Освітнього Хабу Хмельниччини як інноваційного авангардного утворення для надання широкої палітри освітніх послуг дітям і дорослому населенню, яким організовано системні психологічні консультації для населення; створено профорієнтаційно-консультативну систему для визначення здібностей до професійної діяльності; проведено навчання переселенців та місцевих мешканців затребуваними професіям та навичкам, що сприятиме швидкій перекваліфікації і фінансовому забезпеченню внутрішньо переміщених осіб у період війни та відбудови країни.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: освітній хаб, ринок праці, вимушено переміщені особи, провайдери, освітні послуги, професійне навчання, підвищення кваліфікації, часткові кваліфікації.

ABSTRACT: The state of the labor market in the conditions of russian aggression was analyzed and the need to expand the range of educational services for various categories of forcibly displaced persons with the aim of their further employment was actualized, provision of social and psychological support. The prerequisites for the creation of educational hubs for training Ukrainians of working age in new professions and necessary competencies in the labor market have been revealed. The activity of the Educational Hub of the Khmelnytskyi region is characterized as an innovative avant-garde institution for providing a wide range of educational services to children and adults, which organized systematic psychological consultations for the population; a vocational guidance and advisory system was created to determine professional abilities. Displaced persons and local residents were trained in in-demand professions and skills, which will contribute to rapid retraining and financial support of internally displaced persons during the war and reconstruction of the country.

KEYWORDS: educational hub, labor market, forcibly displaced persons, providers, educational services, vocational training, advanced training, partial qualifications.

Bibliography

- Бідюк, Н. М. (2009). *Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика*. Хмельницький: ХмЦНТЕІ.
- Вікіпедія, 2020. *Хаб*. URL: <https://wikipedia.org/wiki/Хаб>.
- Голос України. (2022). *Працевлаштування внутрішньо переміщених осіб дозволить адаптуватися їм до нових умов життя та пожевити роботу бізнесу*. URL: <http://www.golos.com.ua/article/362446>
- Державний центр зайнятості. (2022). *Попит та пропозиція на зареєстрованому ринку праці у січні-серпні 2022 року*. URL: <https://www.dcz.gov.ua/analytics/67>
- Економічні новини. (2022). *Стало відомо, скільки українців змінили професію в період воєнного стану*. URL: https://enovosty.com/uk/news-ukr/news_society-ukr/full/1709-stalo-vidomo-skilki-ukrainciv-zminili-profesiyu-v-period-voennogo-stanu
- Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». №2312–IX. (2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2312-20#Text>
- Закон України «Про освіту». №2145–VIII. Ст. 9. (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Лук'янова, Л. Б. (2011). *Концепція освіти дорослих в Україні*. Ніжин: ПП Лисенко М. М.

- Ничкало, Н. Г. (2008). Педагогіка і психологія праці в контексті розвитку людського капіталу. В І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало (Ред.). *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір*. Київ; Хмельницький, 30–40.
- Огієнко, О. І., Чугай, О. Ю. (2017). *Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід*. Київ: Центр учбової літератури.
- Пазюра, Н. В. (2014). *Теорія і практика внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу в Японії та Південній Кореї*. (Дис. доктора пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
- Платформа ЛІГА: ЗАКОН. (2022). *Релокація бізнесу під час війни: 661 підприємство перемістилося і ще 475 підшуковують локацію*. URL: https://biz.ligazakon.net/news/212543_relokatsya-bznesu-pd-chas-vyni-661-pdprimstvo-peremstilosya--shche-475-pdshukuyut-lokatsyu
- Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти: затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 12 грудня 2019 року № 1551. (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0193-20#Text>
- Порядок реалізації права на академічну мобільність: затверджений Постановою КМУ № 579 від 12 серпня 2015 р. із змінами, внесеними згідно з Постановою КМУ № 599 від 13.05.2022 р. (2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text>
- Шукаю роботу. (2022). URL: <https://grc.ua/>
- Allen, M. (2010). Corporate universities 2010: Globalization and greater sophistication. *The Journal of International Management Studies*, 5(1), 48–53.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Blass, E. (2005). The rise and rise of the corporate university. *European Industrial Training*, 29 (1), 58–74.
- Cremin, L. A. (1988). *American education: The metropolitan experience 1876–1980*. New York, Cambridge, Philadelphia, San Francisco, Washington, London, Mexico City, Sao Paulo, Singapore, Sydney: Harper & Row Publishers.
- Davenport, R. (2006). Eliminate the Skills Gap. *Training and Development*, 60 (2), 26–35.
- Drucker, P. F. (2008). *Concept of the corporation*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Olga Banit; Olena Kowalenko; Małgorzata Franz

ORCID ID: 0000-0001-9002-6439; 0000-0001-5395-2329; 0000-0002-0923-4538

TEORETYCZNE I METODYCZNE ZASADY PRZYGOTOWANIA I PROWADZENIA TRENINGÓW KORPORACYJNYCH

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES
OF DEVELOPMENT AND CONDUCTION OF CORPORATE

ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ
ТА ПРОВЕДЕННЯ КОРПОРАТИВНИХ ТРЕНІНГІВ

1. Wprowadzenie

W ostatnich latach zainteresowanie treningami z zakresu edukacji korporacyjnej nie tylko nie zanika, ale wzrasta. Globalizacja i integracja wymaga ciągłego doskonalenia (się) pracowników i firm, aby osiągnąć pozycję na rynku i utrzymać przewagę konkurencyjną (Banit, 2016a). Rynek globalny wymusza pojawienie się nowego typu przedsiębiorstw – transnarodowych korporacji. Aby stworzyć uzdolniony zespół zarządzający, na miarę nowoczesnych transnarodowych korporacji, należy rozpocząć od kształcenia. Pracowników należy uczyć dostrzegania i opanowywania nowych nisz rynkowych oraz poszerzania świadomości wszystkich nowych kierunków pojawiających się w przestrzeni informacyjnej. Trendy tych kierunków opisane są w (Lukianova, Banit, Goretko, 2019).

Natężenie działań edukacyjnych powinno iść w kierunku kształtowania umiejętności komunikacji interpersonalnej i w organizacji, umiejętności tworzenia grup i zespołów zadaniowych, umiejętności inteligencji emocjonalnej, motywacji, dyspozycji twórczych, umiejętności twórczego rozwiązywania problemów

i zadań poznawczych wyznaczania celów i sprawności działania, a także umiejętności radzenia sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym (Banit, 2016b).

Treningi korporacyjne oferują szeroki wybór programów szkoleniowych mających na celu podniesienie standardu jakości obsługi, kształtowanie indywidualnego podejścia uwzględniającego specyfikę działalności klienta, zwiększenie efektywności każdej osoby zarówno w firmie, jak i w rozwoju osobistym, aktywizację zasobów wewnętrznych niezbędnych do realizacji zadań, podniesienia wartości każdego pracownika, rozwoju silnych relacji między członkami zespołu itp. Jednak ich koszt jest często wysoki nawet dla bogatych firm. Dlatego przed trenerami wewnętrznymi stoi zadanie samodzielnego opracowania i przeprowadzenia treningów korporacyjnych.

2. Analiza źródeł literackich

Aby nauczyć się tworzenia wewnętrznych programów szkoleniowych, firmowy trener musi przyswoić i uogólnić dotychczasowe doświadczenia pracy szkoleniowej, zgromadzone przez teoretyków i praktyków zagranicznych i krajowych. Zagadnienie opracowywania, organizacji i prowadzenia treningów było badane przez wielu naukowców. W szczególności:

- technologie treningowe do nauczania dorosłych w warunkach edukacji formalnej i nieformalnej podkreślają O. Aniszczenko, M. Wowk, O. Duka, S. Zamula, L. Łukjanowa, I. Pakhomov, G. Polakowa, N. Romanowa, L. Sułtanowa;
- socjopsychologiczne cechy treningu jako formy rozwoju osobistego są przedmiotem badań takich naukowców jak N. Afanasjewa, L. Pereligina, N. Honczaruk, S. Baranowa, W. Fedorczyk, S. Czyżewski, I. Prychodko, O. Kolesniczenko, O. Shewchuk, O. Blinov, V. Zływko, S. Łukomska, E. Karpenko, L. Plaka, I. Matijkiw, K. Milutina;
- podręczniki i zalecenia dotyczące organizacji i prowadzenia treningów przygotowali M. Mujzenberg, A. Bellegojen, M. Czulajewska, Yu. Kondruszenko, Sz. O'Connell, A. Medeni, G. Sawczenko, N. Trambowetska, O. Iwanik, A. Karawai, W. Yatsyk, T. Udze, T. Fulej, N. Burukowska, T. Budnyczenko.

Wśród badaczy zagranicznych, którzy studiowali działalność treningową, na uwagę zasługuje K. Bedingham, B. Janse, C. Major, M. Harris, T. Zakrajsek, M. Czarkhabi, S. Siadat, R. Howaida, H. Orejzi, J. Rubin, A., Tziner, M. Fisher, T. Senior, J. Weisberg. Bibliografię prac wyżej wymienionych naukowców można znaleźć szerzej w (Banit, Kowalenko, 2022, s. 98–103).

Jednak dziedzina edukacji korporacyjnej pozostaje pod tym względem niewystarczająco zbadana. Mając to na uwadze, celem naszych badań jest analiza teoretycznych i metodycznych podstaw przygotowywania i prowadzenia treningów korporacyjnych.

3. Teoretyczne podstawy przygotowywania i prowadzenia treningów korporacyjnych

Wdrożenie treningów korporacyjnych jako aktywnej metody szkoleniowej wiąże się z przestrzeganiem szeregu zasad związanych z jego przygotowaniem i realizacją. Jak zauważa O. Kowalenko, zasady szkolenia można warunkowo podzielić na: 1) organizacyjne, 2) etyczne, 3) budowę scenariusza treningowego, 4) tworzenie środowiska treningowego (Баніт, Коваленко, 2022, с. 6).

Wśród zasad organizacyjnych trenerzy wewnętrzni powinni wziąć pod uwagę:

- zasadę przestrzenno-czasowej organizacji treningu określającą cechy czasowe i przestrzenne, co oznacza, że trening odbywa się w określonym miejscu w jasno określonych przedziałach czasu;
- zasadę doboru grupy docelowej polegającą na uwzględnieniu takich wskaźników uczestników szkolenia, jak hierarchia zawodowa, przynależność zawodowa, a także w razie potrzeby wiek, płeć, cechy psychologiczne;
- zasadę fizycznego domknięcia oznaczającą, że grupa szkoleniowa pracuje stale w tym samym składzie; po rozpoczęciu szkolenia nowi uczestnicy nie są przyjmowani (chyba że jako wyjątek i tylko za uprzednią zgodą samych uczestników);
- zasadę zgodności z wyznaczonymi celami szkolenia i jego treścią implikującą potrzebę wyraźnego przestrzegania przez trenera planu pracy z grupą.

Zasady etyczne można rozpatrywać w kontekście zasad zachowania uczestników szkolenia:

- zasada poufności polega na tym, że treść szkolenia i wydarzenia w nim zachodzące powinny pozostać w grupie;
- zasada nieszkodzenia jest zdeterminowana profesjonalizmem i cechami osobistymi coacha, jego możliwościami diagnostycznymi i wolnością od skłonności manipulacyjnych;
- zasada tolerancji oznacza szacunek, akceptację i prawidłowe rozumienie różnorodności kultur, form wyrażania siebie i sposobów manifestowania indywidualności człowieka, nie narzucanie swoich poglądów i przekonań.

Ważnymi zasadami tworzenia środowiska szkoleniowego są:

- zasada dobrowolności uczestnictwa polegająca na tym, że uczestnicy grupy szkoleniowej i jej lider uczestniczą w pracach grupy świadomie i z własnej woli. Nikt nie powinien zmuszać pracownika do udziału w szkoleniu, jeśli on nie chce. Niekiedy zdarzają się sytuacje, w których menedżerowie organizacji zmuszają pracowników do udziału w określonych szkoleniach (często w czasie wolnym), stosując psychologiczne lub ekonomiczne środki przymusu, aby „nabyć cechy”, które wydają się menedżerowi przydatne. Działania uczestników w takich warunkach są nieefektywne, ponieważ nie można zdobyć wiedzy, umiejętności, cech, jeśli człowiek tego nie chce, jeśli jest się stale zajęтым innymi sprawami związanymi z pracą lub innymi problemami;
- zasada świadomego uczestnictwa zakładająca, że uczestnik szkolenia ma prawo wiedzieć zawczasu o wszystkim, co może mu się przydarzyć, a także o procesach, które będą miały miejsce w grupie, w związku z czym odbywa się wstępna rozmowa o cechach szkolenia, jego celach i możliwych wynikach;
- zasada równości uwzględniająca fakt, że wszyscy uczestnicy mają takie same prawa i obowiązki, niezależnie od statusu zawodowego osoby spoza grupy;
- zasada realizmu zakładająca stworzenie warunków jak najbardziej zbliżonych do zwykłego środowiska życia społecznego i zawodowego;
- zasada zmienności ujawniająca się poprzez tworzenie możliwości wyboru różnych opcji dalszej kontynuacji szkolenia zgodnie z rozwojem grupy i jego znaczącą promocją.

Wśród zasad budowania scenariusza treningowego ważne są:

- zasada uwzględniania cech konkretnej grupy odbiorców, w szczególności składu grupy, motywacji uczestników, charakterystyki ich kondycji itp.; z tego powodu przed rozpoczęciem szkolenia należy przeprowadzić wstępną diagnozę;
- zasada uwzględniania doświadczenia uczestników szkolenia pozwalająca na indywidualizację procesu szkoleniowego, dostosowanie go do potrzeb i specyfiki dorosłych uczestników grupy;
- dobór optymalnych form pracy, ich rotacja: trening należy rozpocząć od ćwiczeń zapoznawczych, na pierwszych etapach pracy wskazane jest prowadzenie ćwiczeń eliminujących stres emocjonalny, dalej – warto różnicować materiał teoretyczny i praktyczne formy pracy w zależności od treningu, jego celu i grupy treningowej;

- zasada uwzględniania możliwości dzielenia się doświadczeniami członków grupy między sobą: w tym celu konieczne jest stworzenie w grupie atmosfery zaufania, która pozwoli każdemu wyrazić siebie, bez obawy o przymusowe włączenie się w dyskusję, krytykę ze strony lidera lub członków grupy.

Przestrzeganie przez trenerów wewnętrznych zbioru określonych zasad przyczyni się do wzrostu efektywności treningów korporacyjnych.

4. Metodyczne podstawy organizacji i prowadzenia treningów korporacyjnych

Staranne przygotowanie do treningów, opracowanie programu i planu szkolenia, dobór i struktura treści, technologie realizacji programu oraz formy wspólnego działania przyczyniają się do jego sensownej i skutecznej realizacji. W procesie prac przygotowawczych konieczne jest określenie celu, zadań i wyników szkolenia zgodnie z oczekiwaniami grupy docelowej; zaplanowanie struktury, sporządzenie ogólnego planu szkolenia; wypełnienie tej struktury treściami; koordynowanie każdego etapu szkolenia z celami i zadaniami.

Celem treningu jest punkt odniesienia, do którego należy dążyć, czyli to, co trener chce osiągnąć w wyniku działania szkoleniowego z uwzględnieniem potrzeb uczestników. W ogólnym ujęciu w treningach korporacyjnych odpowiednie będą następujące grupy celów:

- otrzymywanie nowych informacji;
- kształtowanie nowych zdolności/umiejętności lub doskonalenie już istniejących;
- strukturyzacja istniejącej wiedzy;
- zmiana stereotypów zachowania;
- kształtowanie postaw produktywnych;
- rozwój nowych poglądów, nowego zrozumienia, nowych cech, które przyczyniają się do procesu rozwoju osobistego, realizacji potencjału twórczego, osiągnięcia optymalnego poziomu aktywności życiowej oraz poczucia szczęścia i sukcesu;
- nawiązanie profesjonalnej komunikacji;
- wymiana doświadczeń;
- spójność zespołu itp.

W trakcie szkolenia cele ogólne mogą być zarówno rozszerzone, jak i bardziej uszczegółowione. Wynika to z faktu, że z jednej strony każdy z uczestników ma swoje osobiste cele, a jednocześnie trener ma sprecyzowane własne cele na każdą

sesję treningową. Trener musi zorganizować pracę w taki sposób, aby zintegrować osobiste cele i zadania każdego uczestnika z ogólnymi celami szkolenia.

Z drugiej strony trening ma na celu nie tylko rozwiązywanie bieżących problemów uczestników tu i teraz, ale także zapobieganie ich nawrotom w przyszłości. Dlatego można dodatkowo wyznaczyć cele psychoterapeutyczne i psycho-profilaktyczne:

- rozwój samoświadomości i samopoznania w celu korekcji lub profilaktyki zaburzeń emocjonalnych opartych na zmianach intrapersonalnych i behawioralnych;
- badanie problemów psychologicznych członków grupy i pomoc w ich rozwiązywaniu;
- poprawa subiektywnego samopoczucia i wzmocnienie zdrowia psychicznego (Афанасьева, Перелигина, 2015, s. 21).

Cele są określone w zadaniach. Jeśli cel wyznacza ogólny kierunek pracy, to zadania ujawniają konkretne kroki i pokazują, w jaki sposób zachodzą zmiany przewidziane przez szkolenie. Wyznaczanie zadań powinno być adekwatne do treści treningu jako metody aktywnego szkolenia socjopsychologicznego dorosłych. Zadania powinny być realistyczne, osiągalne w warunkach treningowych, z uwzględnieniem czasu przeznaczanego na zajęcia, a jednocześnie nie do końca proste.

Tak więc trenerzy wewnętrzni powinni nauczyć się formułować zadania w oparciu o analizę przyczyn – dlatego pracownicy nie zachowują się tak, jak powinni, co im przeszkadza lub czego brakuje. Na przykład w dziedzinie edukacji korporacyjnej istotne są szkolenia „Zarządzanie efektywnością i przywództwo sytuacyjne” dla menedżerów średniego szczebla (Szkolenie dla menedżerów, 2021). Potrzeba ich pojawia się w związku z niezadowoleniem klienta z faktu, że w codziennej pracy firmy stale pojawiają się sytuacje, w których zadania wyznaczone przez menedżerów są wykonywane przez pracowników z naruszeniem terminów, z niedopuszczalną jakością, niskim poziomem wyników. Podczas zapoznawania się z sytuacją trener musi zidentyfikować przyczyny tego stanu. Wśród nich mogą być:

- menedżerowie formułują zadania ogólnikowo, bez sprecyzowania konkretnych terminów i oczekiwanych rezultatów;
- menedżerowie w procesie wyznaczania zadań rzadko angażują się w dialog z pracownikami;
- praktycznie nie ma pozytywnych informacji zwrotnych od menedżerów na temat wyników zadań wykonywanych przez pracowników;

- korygująca informacja zwrotna jest przekazywana przez menedżerów w formie ewaluacyjnej, nie prowadzą oni dialogu z pracownikami na temat przyczyn niewystarczająco efektywnej realizacji zadań;
- pracownicy obawiają się otwartego wyrażania swoich wątpliwości i obaw, w kontaktach z menedżerami często zachowują się biernie, wyłącznie ich słuchając.

Oczekiwanym efektem szkolenia jest osiągnięcie przez pracowników rzetelnego wykonywania zleconych zadań. W związku z tym cel zostanie sformułowany jako „wprowadzenie do praktyki zarządzania modelem przywództwa sytuacyjnego i zarządzania efektywnością, który zapewnia stosowanie przez menedżerów różnych stylów przywództwa w zależności od stopnia motywacji pracowników i ich zdolności do samodzielnego wykonywania powierzonych zadań. «

Zadania treningowe można sformułować w następujący sposób:

- kształtowanie wśród menedżerów szczegółowych wyobrażeń o przyczynach nieefektywności pracowników, niedostatecznej jakości powierzonych zadań;
- kształtowanie szczegółowych wyobrażeń menedżerów na temat modelu przywództwa sytuacyjnego i zarządzania efektywnością, który opiera się na czterech stylach zarządzania i ich wykorzystaniu w zależności od poziomu kwalifikacji i motywacji pracowników;
- motywacja menedżerów do stosowania różnych stylów zarządzania;
- tworzenie szczegółowych pomysłów menedżerów na temat kryteriów SMART, technologii wyznaczania zadań, dostarczanie pozytywnych i prawidłowych informacji zwrotnych;
- motywowanie menedżerów do rozwijania dialogu z pracownikami w procesie wyznaczania zadań i udzielania informacji zwrotnej;
- rozwój technologii wyznaczania zadań i przekazywania informacji zwrotnej;
- rozwój umiejętności komunikacyjnych menedżerów, pozwalających im kierować dialogiem z pracownikami (m.in. umiejętność słuchania, parafrazowania, zadawania pytań).

Bez określenia efektu końcowego nawet najskuteczniejszy trening może stać się celem samym w sobie, a czynność ta nie przyniesie żadnych korzyści. Oczekiwane rezultaty szkoleń firmowych przewidują, jakie konkretnie zmiany nastąpią, z czego uczestnicy powinni sobie zdać sprawę, czego się uczyć lub uczyć innych w trakcie pracy szkoleniowej, jakie zachowania powinni mieć uczestnicy po szkoleniu.

Do formułowania wyników zaleca się posługiwanie się terminologią pozytywną. Efekt końcowy powinien wskazywać, co należy osiągnąć, a nie koncentrować się na tym, czego należy unikać. Z psychologicznego punktu widzenia tłumaczy się to następująco: jeśli oczekiwany wynik jest sformułowany negatywnie (czego należy unikać), człowiek często ma obraz porażki i podświadome samo-programowanie się do niego następuje. Na przykład sformułowanie „zapobieganie rozpadowi grupy” jest nieudane, byłoby poprawne „zwiększenie poziomu spójności grupy”.

Związek między celami, zadaniami i wynikami można wykazać na przykładzie szkoleń z rozwoju kompetencji komunikacyjnych. Komunikacja jest jednym z głównych środków aktywności zawodowej. Sukces w pracy (w szczególności kariera) oraz w życiu osobistym często zależy od umiejętności zdobycia wsparcia rozmówcy. Dlatego szkolenia, których celem jest rozwój umiejętności komunikacyjnych, mogą rozwiązać wystarczająco szeroki wachlarz różnorodnych zadań, które można podsumować w dwóch kierunkach:

- skoncentrowany na rozwijaniu specjalnych umiejętności (na przykład umiejętność wypowiadania się przed publicznością, umiejętność prowadzenia dyskusji, rozwiązywania konfliktów interpersonalnych);
- mający na celu pogłębienie doświadczenia analizowania sytuacji komunikacyjnych – oznacza to zwiększenie adekwatności analizy siebie, partnera komunikacyjnego i sytuacji grupowej w ogóle.

Przykładem pierwszego kierunku może być szkolenie w zakresie wystąpień publicznych. Jeżeli celem szkolenia jest „Przygotowanie uczestników do wystąpień publicznych i prezentacji”, to głównymi zadaniami są:

- nauczyć się strukturyzować informacje i skutecznie je przekazywać słuchaczom;
- opanować zasady i umiejętności pracy z wizualnymi narzędziami wsparcia w prezentacji;
- poznać podstawowe zasady sztuki interakcji z publicznością;
- rozwijać umiejętności i praktyczne doświadczenie wystąpień;
- poprawić znajomość języka;
- poszerzyć słownictwo;
- rozwijać umiejętność wystąpień publicznych i pewność siebie.

Efektem takiego szkolenia będzie zdolność uczestników do wygłaszania prezentacji i wypowiadania się przed dowolną publicznością. Ten ogólny wynik można określić za pomocą listy cech, które uczestnik nabędzie podczas pracy szkoleniowej:

- umiejętność dokładnego, zwięzłego mówienia na temat;
- bogactwo słownictwa;

- szybka, terminowa i dokładna orientacja w sytuacji interakcji z publicznością;
- obserwacja społeczna;
- refleksja społeczna, samoświadomość jako podmiot komunikacji;
- pewność siebie, luz, odpowiednie zaangażowanie w sytuację.

Innym przykładem jest szkolenie z zarządzania czasem (Lukianova, Androshchuk, Banit, 2019).

Drugi kierunek można zilustrować treningami z zakresu psychologii konsumenta i praw rynku. Szybko zyskują one popularność w dziedzinie edukacji korporacyjnej. Rozwój osobisty i doskonalenie w dziedzinie handlu obejmuje szkolenia sprzedażowe. Szkoleniami tymi zainteresowani są nie tylko zarządy różnych firm, ale także organizatorzy biznesu sieciowego. Jeśli sprzedawca negatywnie oceni zastrzeżenia klienta, będzie mu trudno z nim współpracować (Olczak, 2009). Jeśli w trakcie szkolenia zmieni swoje nastawienie do zastrzeżeń na bardziej życzliwe, będzie mu łatwiej pracować, a jego wydajność pracy znacznie wzrośnie. Ci pracownicy firm, którzy stale się rozwijają i doskonalą swoje umiejętności komunikacyjne, osiągają najlepsze wyniki i zdobywają cenne doświadczenie, skutkujące wyższym poziomem dochodów.

Dlatego celem takiego szkolenia jest opanowanie technik pracy na poziomie umiejętności. Zadanie:

- nabywanie wiedzy, umiejętności komunikacji interpersonalnej;
- korekta systemu relacji międzyludzkich;
- rozwój elastyczności stanowisk i ról w komunikacji,
- umiejętność ich dynamicznej zmiany zgodnie z zachowaniem rozmówcy i kontekstem sytuacji komunikacyjnej;
- kształtowanie umiejętności otrzymywania i konstruktywnego udzielania informacji zwrotnej rozmówcy;
- rozwój umiejętności samokontroli.

Efektom szkolenia będzie asertywność – umiejętność oferowania towarów i usług w sposób spokojny i zrównoważony, obrony własnego punktu widzenia, bez naruszania praw moralnych drugiej osoby, bez zwracania się ku agresji lub bierności. Ogólny wynik można określić za pomocą listy zewnętrznych przejawów behawioralnych charakterystycznych dla osób o wysokim poziomie kompetencji komunikacyjnych:

- chęć zrozumienia drugiej osoby w kontekście wymagań konkretnej sytuacji;
- nawiązanie kontaktu z rozmówcą, a nie tylko zrozumienie sytuacji/sprawy;

- pełen szacunek dla partnera, życzliwy stosunek do niego, biorąc pod uwagę jego stan i możliwości;
- umiejętność komunikowania się z „trudnymi” klientami, przekształcania ich w zwolenników;
- wrażliwość na werbalną i niewerbalną ekspresję rozmówcy;
- umiejętność odpowiedniego uchwycenia niuansów doświadczeń wyrażanych w mowie, mimice i postawach;
- opanowanie sytuacji, elastyczność, chęć przejęcia inicjatywy w komunikacji lub przekazania jej partnerowi;
- umiejętność tworzenia przyjaznego klimatu podczas komunikacji;
- uczucie radości z komunikacji, co prowadzi do zmniejszenia kosztów neuropsychologicznych w procesie komunikacji.

Osiągnięcie zaplanowanych rezultatów powinno być mierzalne: albo na poziomie obiektywnego badania zmian wywołanych szkoleniem (typowe dla treningu umiejętności), albo na poziomie samoopisów uczestników (typowe dla treningu rozwoju osobistego). Aby określić wyniki celów i zadań, zaleca się porównanie ich z kryteriami SMART, czyli powinny być: konkretne (Specific), mierzalne (Measurable), osiągalne (Achievable), realistyczne (Realistic), ograniczone w czasie (Time-framed).

Omówienie i uzgodnienie oczekiwanych rezultatów sprawia, że podejście do szkolenia staje się bardziej pragmatyczne z punktu widzenia potrzeb uczestników, gwarantuje wzajemną świadomość trenera i uczestników w zakresie określonych celów i oczekiwanych rezultatów, a tym samym kształtuje w nich postawy behawioralne ukierunkowane na potrzebę nabycia wiedzy i umiejętności niezbędnych w aktywności zawodowej.

Zatem poznanie oczekiwanych rezultatów jest wstępnym i obowiązkowym etapem planowania szkoleń firmowych, a także ich realizacji. Wyniki szkolenia określają strukturę szkolenia w oparciu o potrzeby grupy docelowej i pomagają trenerowi opracować odpowiednie programy, plany, dobrać optymalne środki, formy, metody szkolenia, dobrać niezbędne materiały do formowania treści.

Drugi etap prac przygotowawczych polega na opracowaniu strategii osiągnięcia celów szkoleniowych i rozwiązywania zadań. Na tym etapie trener musi opracować plan szkolenia, logiczną sekwencję znaczących bloków ze wskazaniem czasu ich trwania, zadania każdego znaczącego bloku oraz ogólną strukturę treningu.

Plan zawiera listę tematów (zagadnień problemowych) w postaci punktów planu z podziałem na składowe (podtematy) w postaci podpunktów, a także kolejność ich rozmieszczenia. Realizując plan trener gwarantuje sobie możliwość zaprezentowania materiału w logicznej kolejności.

Tekst planu składa się ze wstępu, który powinien zawierać:

- organizację procedury poznania uczestników z trenerem i ze sobą;
- kwestie organizacyjne (lokalizacja miejsc na krótkie przerwy, zaspokojenie potrzeb higienicznych uczestników, tryb korzystania z telefonów komórkowych podczas zajęć itp.);
- ogólny przegląd kursu treningowego;
- przegląd każdego bloku.

Ponadto treść zajęć i metody, które zostaną zastosowane, znajdują odzwierciedlenie w tekście, w tym:

- tematyce;
- czasie przeznaczonym na ocenę każdego tematu;
- komentarzu użycia środków technicznych;
- komentarzu stosowania różnych metod nauczania;
- komentarzu dla trenera dotyczącego określonych działań (rozdanie materiałów, wykonanie określonych ćwiczeń itp.).

Tekst planu pokazuje również procedurę podsumowania wyników szkolenia, procedur i ćwiczeń, które zostaną wykonane na zakończenie pracy. Do planu dołączone są załączniki zawierające wszystkie niezbędne dodatkowe materiały szkoleniowe.

Starannie przemyślany plan umożliwia stworzenie przejrzystej i logicznej struktury treningu. Aby go zbudować, przede wszystkim trener wewnętrzny musi dokładnie znać czas trwania szkolenia (pół dnia, dwa dni, tydzień itp.). Znajomość przydzielonego czasu pomaga priorytetyzować treści szkoleniowe, w pewnym stopniu determinuje formy i metody treningu (różne metody wymagają innego czasu), pozwala racjonalnie zaplanować trening, zapewniając wystarczającą ilość czasu na intelektualne i ruchowe ćwiczenia, nauczanie treści, dyskusję wyników pracy, pytania uczestników itp. Niezależnie od czasu trwania szkolenia ogólnego (może trwać jedną sesję, 1–3 dni i tydzień, a w szczególnych przypadkach nawet dłużej), każda sesja musi mieć pełną formę, czyli obejmować przeprowadzenie wszystkich części i etapów szkolenia. Wszystkie zajęcia powinien łączyć wspólny cel, temat szkolenia.

Ewaluacja i analiza treningu pozwala sprawdzić skuteczność szkolenia, dowiedzieć się, co było przydatne dla uczestników, co pomogło zmienić ich poglądy i ewentualnie zachowanie (Franc, 2018). Najwygodniejszą metodą oceny jest ankieta uczestników. Jednocześnie mogą pojawić się inne ciekawe ćwiczenia lub zadania (Удзе, 2013, s. 72). Jednak wszystkie z nich powinny mieć na celu omówienie następujących zagadnień:

- Co najbardziej podobało Ci się na treningu?

- Co wydawało się najtrudniejsze?
- Czy po szkoleniu będziesz w stanie lepiej wykonywać swoją pracę??
- Co chcesz od razu spróbować zastosować w miejscu pracy?
- Gdybyś miał podejmować własne decyzje dotyczące swojej pracy, co byś teraz zrobił inaczej i jak dokładnie?
- Jakie zdolności i umiejętności chciałbyś dalej doskonalić?
- Jakie pytania pozostają dla Ciebie nierozwiązane?

Ocena promuje autoanalizę, stymuluje powstawanie nowych pomysłów, pomaga zrozumieć, jak daleko uczestnicy osiągnęli wyznaczony cel. Pożądane jest, aby na tym etapie każdy uczestnik określił dla siebie zakres zadań na podstawie wyników odbytego szkolenia.

Bardzo dobrze jest zakończyć trening ćwiczeniem rozładowującym napięcie emocjonalne lub motywującą przypowieścią. W treningu długoterminowym codzienne zajęcia powinny kończyć się specjalnymi ćwiczeniami, które wchodzi w skład rytuału pożegnania: „portfel treningowy” powinien zawierać różne ćwiczenia (Мілютіна, 2004, s. 96).

Po opracowaniu i ułożeniu programu szkoleniowego należy go przetestować przed rozpoczęciem pracy z grupą. W tym celu zaleca się odpowiedzieć na następujące pytania:

- Czy szkolenie ma na celu osiągnięcie celów (głównych, dodatkowych i specjalnych)?
- Czy cele szkoleniowe są osiągalne i mierzalne?
- Czy zawartość każdego modułu odpowiada wyznaczonym celom?
- Czy wszystkie rodzaje aktywności odpowiadają celom i zadaniom szkolenia?
- Czy szacunki czasowe dla każdego rodzaju działalności są realistyczne (biorąc pod uwagę wielkość grupy i jej specyfikę)?
- Czy przewidziano czas na wyjaśnienie każdego rodzaju aktywności, na udzielenie odpowiedzi na pytania, podsumowanie każdego bloku treści, każdego dnia szkoleniowego i ogólnie treningu?
- Czy treść i zadania odpowiadają poziomowi szkolenia uczestników?
- Czy szkolenie zapewnia uczestnikom niezbędną wiedzę, czy też kształtuje niezbędne zdolności, umiejętności i postawy?
- Czy stosuje się wszystkie rodzaje pracy: indywidualne, w parach, w małych i dużych grupach?
- Czy są jakieś fragmenty wykładów lub dyskusji dłuższe niż 15–20 minut?
- Czy w ciągu pierwszej godziny po przerwie na lunch są jakieś ciekawe, ekscytujące zajęcia?

- Czy istnieją pisemne instrukcje dla każdego rodzaju działalności?
- Czy rozprowadzane są materiały edukacyjne (referencyjne, metodyczne) dla każdego nowego/złożonego rodzaju działalności?
- Czy istnieją materiały demonstracyjne (slajdy, plakaty itp.), które wspierają wszystkie kluczowe punkty kursu i te, do których trzeba będzie wielokrotnie wracać?
- Czy istnieje możliwość opracowania planów działań lub innego rodzaju samodzielnej aktywności uczestników po szkoleniu w celu stymulowania (i ułatwienia) zastosowania nowej wiedzy i umiejętności w miejscu pracy? (Мілютіна, 2004, s. 96.; Муйзенберг, 2018, s. 34).

W ramach kontroli końcowej wskazane jest przeprowadzenie testów pilotażowych programu treningowego, aby upewnić się, czy zaplanowane ćwiczenia i rodzaje aktywności rozwijają niezbędne umiejętności i zdolności uczestników. Bardzo ważne jest zaangażowanie kierowników personalnych lub bezpośrednich przełożonych/klientów programu treningowego w ocenę tego szkolenia (zarówno na etapie jego opracowywania, jak i na etapie wdrażania oraz po jego zakończeniu), z uwzględnieniem ich komentarzy i sugestii.

Przykładem długoterminowego treningu, który spełnia wszystkie te wymagania, może być (Тренинги, 2021, s. 50–184).

5. Wnioski

Pomimo tego, że edukacja korporacyjna w pewnym stopniu wiąże się z unifikacją programów edukacyjnych, nie dotyczy to treningów korporacyjnych.

W szkoleniu firmowym wewnętrznym nie ma uniwersalnych scenariuszy, narzędzi czy przepisów na każdą okazję. Każdy program treningowy powinien mieć na celu ukształtowanie, rozwój lub korektę określonego zachowania jednostki, jego samoświadomości na różnych etapach aktywności zawodowej. Trening korporacyjny również nie może być szeroko zakrojony. W związku z tym niemożliwe jest stworzenie jednolitego scenariusza szkoleniowego dla wdrożenia seryjnego. Dla trenera wewnętrznego niezwykle ważne jest nauczenie się tworzenia programów szkoleniowych dla różnych kategorii klientów, biorąc pod uwagę ich problemy, specyfikę pracy zawodowej, wiek, płeć, skład grupy, charakterystykę poszczególnych uczestników, etap procesu grupowego itp.

Rozwiązując konkretne zadanie dla firmy, trener wewnętrzny musi dysponować znaczną liczbą różnych algorytmów szkoleniowych (metod, technik, ćwiczeń itp.) i umieć je łączyć w szeroką gamę opcji zgodnie z okolicznościami. Ponadto trener wewnętrzny musi być przygotowany na improwizację podczas treningu,

modyfikowanie ćwiczeń i tworzenie nowych kombinacji. Podobny poziom profesjonalizmu osiąga się na podstawie doświadczenia i zdolności twórczych. Aby swobodnie manipulować technikami i ćwiczeniami, trzeba bardzo dogłębnie zrozumieć ich znaczenie, poczuć je, osobiście doświadczyć.

Wtedy każde ćwiczenie nie będzie suchym algorytmem, schematem działań, planem krok po kroku – ale żywym doświadczeniem nie tylko dla członków grupy, ale także dla samego trenera. Przeżywając ćwiczenie za każdym razem wraz z grupą, trener zdobywa nowe doświadczenia. Zmiany personalne podczas treningu aktywizują potencjał twórczy, pozytywną transformację, poszerzają samoświadomość, przyczyniają się do tworzenia nowych wzorów myślowych.

Perspektywiczne kierunki dalszych badań obejmują analizę trendów związanych z przechodzeniem edukacji do sieci oraz przygotowanie i prowadzenie treningów online. Jest to ważne zarówno dla edukacji korporacyjnej, jak i instytucji szkolnictwa wyższego. Studenci przeszli na edukację online i potrzebują szkolenia online (Banit, Shtepura, Rostoka, Cherevychnyi, Dyma, 2022). Warto zauważyć, że nauka online stała się integralną częścią nauczania i uczenia się na wszystkich poziomach i z pewnością będzie szeroko stosowana w przewidywalnej przyszłości. Dlatego najlepszą opcją jest zaakceptowanie wyzwań i wykorzystanie najlepszych możliwości, jakie oferują online treningi.

STRESZCZENIE: Autorzy opisują teoretyczne i metodyczne podstawy przygotowania i prowadzenia treningów korporacyjnych. Podstawy teoretyczne przewidują przestrzeganie zasad organizacji i prowadzenia treningów korporacyjnych. Zasady te można podzielić na 4 grupy: organizacyjne (zasada przestrzenno-czasowej organizacji treningu, zasada doboru grupy docelowej, zasada fizycznego zamknięcia, zasada przestrzegania wyznaczonych celów treningu i jego treści), etycznej (zasada poufności, zasada niekrzywdzenia, zasada tolerancji), konstruowania scenariuszy treningu (zasada uwzględniania cech konkretnego odbiorcy, zasada uwzględniania doświadczenia uczestników, doboru optymalnych form pracy, ich rotacji, zasady uwzględniania możliwości dzielenia się doświadczeniami uczestników), tworzenia środowiska treningowego (zasada dobrowolnego uczestnictwa, zasada świadomego uczestnictwa, zasada równości, zasada realizmu, zasada zmienności). Podstawy metodyczne zawierają porady dotyczące wyznaczania celów, zadań i wyników treningu, kształtowania struktury, planu i treści treningu

SŁOWA KLUCZOWE: trening korporacyjny, trener wewnętrzny, zasady, plan, struktura, treść, cele, zadania, wyniki treningu.

ABSTRACT: The authors describes the theoretical and methodological principles of preparing and conducting corporate training. The theoretical principles provide for the observance of the principles of the organization and the conduct of corporate training. These principles can be divided into 4 groups: organizational (the principle of spatio-temporal organization of the training, the principle of selecting the target audience, the principle of physical closure, the principle of compliance with the stated goals of the training and its content), ethical (the principle of confidentiality, the principle of non-harm, the principle of tolerance), construction scenarious training (the principle of taking into account the characteristics of a specific audience, the principle of taking into account the experience of participants, the choice of optimal forms of work, their rotation, the principle of taking into account opportunities for sharing the experience of participants), creating a training environment (the principle of voluntary participation, the principle of informed participation, the principle of equality, the principle of realism, the principle of variability). Methodological principles contain advice on setting goals, tasks and results of training, forming the structure, plan, and content of training.

KEYWORDS: corporate training, in-firm trainer, training's principles, plan, structure, content, goals, tasks, results.

Bibliography

- Banit, O., Shtepura, A., Rostoka, M., Cherevychnyi, G., Dyma, O. (2022). Students' Readiness to Distance Learning: Results of Research in the Institutions of Higher Education. *Mobility for Smart Cities and Regional Development: Challenges for Higher Educatio: proceedings of the 24th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2021)*, 1 (389), 426–434. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=EohbEAAAQBAJ&lpg=PA426&ots=VCGnIgPKuq&lr&hl=ru&pg=PA427#v=onepage&q&f=false>
- Banit, O. (2016a). Edukacyjny Aspekt Rozwoju Zawodowego Menedżera. *Edukacja Humanistyczna*, 2(35), 49–63. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/708839/>
- Banit, O. (2016b). Menedżerowie Korporacji Transnarodowych – Kontekst Edukacyjny. *Zarządzanie i Edukacja*, 7, 25–39. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/708837/>
- Franc, M. (2018), *Problematyka ewaluacji dokształcania zawodowego*. ПЕДАГОГІЧНА ОСБИТА ТА ОСБИТА ДООСЛІХ, *Elektroniczny Naukowy Profesjonalny Magazyn IMIДЖ / Połtawa № 6 (183) (2018)*, c. 24–28, (ISSN 2522–9729 online) <http://isp.poippo.pl.ua/issue/view/9084/showToc>
- Lukianova, L., Androshchuk, I., Banit, O. (2019). Time Management as a Pedagogical Technology of PhD Students' Effective Self-Management. *The New Educational Review Volume 56*, 53–65. Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń. URL: <http://www.educationalrev.us.edu.pl/issues/volume-56-2019/>

- Lukianova, L., Banit, O., Goretko, T. (2019). Effects of Global Labor Market Trends on the Content of Professional Training of Future It-Managers. *Information Technologies and Learning Tools*, 2 (70), 16–27. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2917>
- Olczak, M. (2009), *Warsztaty samodoskonalenia*. Łódź, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, ss. 133, (ISBN 978-83-7283-314-3).
- Афанасьєва, Н. Є., Перелигіна, Н. А. (2015). *Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу*. Харків: НУЦЗУ.
- Баніт, О. В., Коваленко, О. Г. (2022). *Методика проведення тренінгів з розвитку професійної компетентності андрагогів: методичні рекомендації*. Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. 104 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731170/>
- Мілютіна, К. Л. (2004). *Теорія та практика психологічного тренінгу*. Київ: МАУП.
- Муйзенберг, М., Баллегойен, А., Чулаєвська, М., Кондрушенко, Ю. (2018). *Посібник тренера*. Проект ЄС «Підтримка впровадження Угоди про асоціацію між Україною та ЄС» 'Association4U'.
- Тренінги для керівників (управління персоналом). (2021). URL: <https://serviceproekt.ru/uk/services/seminar-po-upravleniyu-dlya-rukovoditelei-treningi-dlya-rukovoditelei/>
- Тренінги з розвитку професійної компетентності андрагогів: практичний посібник. Авт. кол.: Баніт О. В., Коваленко О. Г., Котирло Т. В., Піддячий В. М., Самко А. М., Шарошкіна Н. Г. Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731546/>
- Удзе, Т. (2013). *Посібник для фахівців з навчання дорослих*. Київ: ТОВ «Золоті ворота».

Maria Szymańska

ORCID ID: 0000-0001-9968-7743

SPOŁECZNO-MORALNY WYMIAR PRACY LUDZKIEJ – AKTUALNOŚĆ MYŚLI PRYMASA TYSIĄCLECIA STEFANA WYSZYŃSKIEGO

THE SOCIAL AND MORAL DIMENSION OF HUMAN WORK –
THE RELEVANCE OF THE THOUGHTS OF THE PRIMATE
OF THE MILLENNIUM, STEFAN WYSZYŃSKI

СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНИЙ ВИМІР ЛЮДСЬКОЇ ПРАЦІ –
АКТУАЛЬНІСТЬ ДУМОК ПРИМАСА МІЛЕНІУМУ
СТЕФАНА ВИШИНСЬКОГО

Jan Paweł II na wieść o śmierci Prymasa Wyszyńskiego wygłosił te oto słowa: „Szczególnym przedmiotem medytacji uczynicie postać niezapomnianego Prymasa, świętej pamięci Kardynała Wyszyńskiego, Jego Osobę, Jego naukę, Jego rolę w jakże trudnym okresie naszej historii. To wszystko uczynicie przedmiotem medytacji i podejmijcie to wielkie i trudne dzieło, dziedzictwo przeszło tysiącletniej historii, na którym On, Kardynał Stefan, Prymas Polski, dobry Pasterz wycisnął trwałe, niezatarte piętno. Niech dzieło to podejmą z największą odpowiedzialnością pasterze Kościoła, niech podejmie je duchowieństwo, kapłani, rodziny zakonne, wierni każdego wieku i każdego zawodu. Niech podejmą je młodzi. Niech podejmie je cały Kościół i cały Naród. Każdy na swój sposób, tak jak Bóg i własne sumienie mu wskazują. Podejmijcie i prowadźcie je ku przyszłości” (Żaryn 2018: 6).

Pozostają one niezwykle żywe i nadzwyczaj aktualne od momentu ich wypowiedzenia, czyli od 28 maja 1981 roku aż do dziś i mam przekonanie, że będą towarzyszyć wielu ludziom przez długi czas. Warto więc wrócić do prymasowskiej

myśli zwłaszcza dziś, kiedy ład w świecie ulega rozchwianiu, a obszar ludzkiego cierpienia poszerza się pomimo naukowych odkryć i zapewnień o dokonującym się cywilizacyjnym postępie.

Medytacja nad konkretną osobą – jego działaniami teoretycznymi i praktyką 33-letniej służby kardynalskiej, osoby, która daje lekcję tego, jak mamy żyć, jak należy budować swój życiorys, swoją biografię tak, żeby później patrząc w lustro nie napluć sobie w twarz. Odczytanie myśli Stefana Wyszyńskiego na temat pracy w obszarze społecznym i moralnym w oparciu o najważniejsze założenia zawarte na łamach Ducha pracy oraz innych rozważań zawartych w treściach homilii i przemówień wykazać można aktualność, adekwatność do wyzwań i potrzeb współczesnej rzeczywistości, a nade wszystko do konstruowania i realizacji celów wychowania do pracy przez pracę.

Stefan Wyszyński urodził się 03.08.1901 roku w Zezuli nad Bugiem w cochającej się rodzinie. Jego życie to Droga Wielkiego Piątku. Tak jak w wielu przypadkach, zwykle i niezwykle zarazem. Przeżył śmierć matki, wojny, głód, ciężkie choroby oraz doświadczenie więzienia. Współpracował z chorymi, rannymi i umierającym jako interrex, głowa Kościoła zdobył doświadczenie jako konieczny element na drodze do osobistego uświęcenia oraz zbudowania gruntu dla studiów i teologicznych dociekań, z których zrodziło się społeczne nauczanie Kościoła, a przede wszystkim personalistyczna wizja osoby i jej godność. Ten wielki autorytet, którym jest dla nas Prymas Wyszyński, był realnym człowiekiem, mądrym i dobrym. Był odważnym, nieugiętym, pracowitym człowiekiem, który kierował się w swoim życiu miłością do każdego napotkanego człowieka. Jego autorytet wyrósł z codzienności, a nie z abstrakcji. Do czasów dzisiejszych pozostaje jednym z najsłynniejszych polskich teologów oraz znawców nauk społecznych i społecznego nauczania Kościoła. Aktualnie obchodzona jest setna rocznica jego narodzin. Ukończył studia na Wydziale Prawa i Prawa Kanonicznego oraz Prawa i Nauk Społeczno-Ekonomicznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Po ukończeniu studiów odbył szereg podróży, odwiedził między innymi Austrię, Włochy, Niemcy i Holandię. Zawodowo zajmował się wykładaniem na Uniwersytecie Robotniczym, był także jednym z redaktorów „Ateneum Kapłańskiego”. Założył także tygodnik „Ład Boży” i był jego redaktorem. W 1946 roku został biskupem lubelskim, a już w 1948 roku mianowano go arcybiskupem metropolitą gnieźnieńskim i warszawskim. Lata 1953–1956 były dla Stefana Wyszyńskiego wyjątkowo trudne, ponieważ został aresztowany i izolowany. W trakcie tego trudnego czasu stworzył wiele dzieł, między innymi „Program odnowy religijno-moralnej narodu przez pracę w wymiarze indywidualnym oraz społecznym”. Twórczość Prymasa Wyszyńskiego, którą publikował także przed

objęciem posługi prymasowej pod nazwiskiem doktor Stefan Zuzelski, obfituje w wiele książek oraz artykułów. Poniżej przedstawiony został chronologiczny wykaz jego dzieł w pełni obrazujących potęgę intelektu autora oscylujących, jak podają biografowie, wokół mariologii, teologii narodu i najmniej eksponowanej w Polsce – teologii pracy z książką:

- *Myśl katolicka wobec nieładu w gospodarstwie międzynarodowym* (AK 18 (1932), t. 30, 503–506);
- *Główne podstawy przebudowy ustroju społecznego* (Wł 1933);
- *Katolicki program walki z bolszewizmem* (Wł 1937);
- *Pius XI o walce z komunizmem* (AK 23 (1937) t. 39, 466–478);
- *Przemiany moralno-religijne pod wpływem bezrobocia* (AK 23 (1937) t. 39, 264–276, 481–487, t. 40, 174–194, 393–508);
- *Kultura bolszewizmu a inteligencja polska* (Wł 1938, Gd 1983 3);
- *Duszpasterz w budowaniu ustroju korporacyjnego* (AK 25–31 (1939) t. 43, 105–130);
- *Stolica apostolska a świat powojenny* (Wł 1945);
- *Pius XII a Polska* (AK 38 (1946) t. 45, 11–41);
- *Chrystus społecznik* (Pz 1947);
- *Problem chrześcijańskiego wychowania młodzieży* (ZNKUL 12 (1969) z. 2, 3–15).
- *Duch pracy ludzkiej. Konferencje o pracy* (Wł 1946, Pz 1957 3; pt. Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy, Wwa 2000, 2001);
- *W światłach Tysiąclecia* (Kr 1961, 1981);
- *Przemówienia* (I–III, 1962–1963, I: Wielka Nowenna Tysiąclecia, II: Gody w Kanie, III: Uświęcenie pracy zawodowej);
- *List do moich kapłanów* (I–III, P 1969);
- *Kromka chleba* (Orchard Lake 1972, Wwa 2001 6);
- *W sercu stolicy...* (R 1972, Wwa 2000); „Idzie nowych ludzi plemię...” Wybór przemówień i rozważań (Pz 1973, Pz 2001);
- *Listy pasterskie Prymasa Polski. 1946–1974* (P 1975);
- *Kazania świętokrzyskie. U podstaw ładu życia i współżycia* (R 1976);
- *Prymat człowieka w ładu społecznym* (Lo 1976);
- *Bochen chleba* (Pz 1977, 2001);
- *Kobieta w Polsce współczesnej* (Pz 1978);
- *Z rozważań nad kulturą ojczyzną* (Pz 1979, Wwa 1998);
- *Wszystko postawiłem na Maryję* (P 1980, 2007);
- *Kościół w służbie narodu* (R 1981);
- *Zapiski więzienne*, (P 1982, Wwa 2006);

- *Nie rzucim ziemi. Wybór z przemówień do rolników 1970–1981* (W-wa 1984);
- *Nauczanie społeczne 1946–1981* (W-wa 1990).

Najpełniejszą edycję prac Wyszyńskiego stanowią *Dzieła zebrane* (I–VI, wydane w Warszawie w 1991–2007). Z poglądami społecznymi Kardynała można się spotkać również w jego licznych kazaniach, przemówieniach głoszonych szczególnie w czasach komunistycznej niewoli narodu polskiego. Zauważalne jest jego silne przeświadczenie o konsekwencjach braku zasad moralnych we wszelkich przejawach życia, zarówno w dziedzinie społecznej jak i gospodarczej. (Strzeszewski 1982:17). Powyższa perspektywa pokazuje Stefana Wyszyńskiego służącego słowu i przemieniającego je „w ciało”.

Kolejnym głównym zagadnieniem jakim zajmował się Stefan Wyszyński było głoszenie słowa zakotwiczonego w teorii nauczania społecznego, które jest fundamentalne dla słowa głoszonego przez Kościół. Jego moralny wymiar odnosił się bowiem do istoty człowieka – osoby żyjącej oraz pracującej w tej konkretnej zastanej codzienności społecznej, gospodarczej, a także rzecz jasna politycznej. Wyszyński mówił, że praca jest wartością osobową, gdyż biorą w niej udział rozum, wola, uczucia i siły fizyczne człowieka. Przez nią człowiek rozwija się, utrwała cnoty, zdobywa wykształcenie i zawód. Jest zatem wartością moralną, bo przez nią człowiek spełnia obowiązki wobec siebie i innych. Jest także wartością społeczną w zakresie rodzinnym, zawodowym, narodowym i ogólnoludzkim (familia humana). Jest czynnikiem więzi społecznej i wartością kulturową, gdyż wszystkie wytwory kultury duchowej i materialnej są dziełem pracy ludzkiej. Jest też wartością gospodarczą warunkującą utrzymanie egzystencji człowieka i jego dobrobyt materialny. Wymienione wymiary pracy ludzkiej doskonaliły człowieka somatycznie, poznawczo, wolitywnie i społecznie. Praca człowieka jest dobrem służącym całemu społeczeństwu, Wyszyński zauważał i podkreślał ważność człowieka żyjącego w rodzinie i pracującego dla dobra rodziny oraz całego narodu. Godność tego pracującego człowieka stała się dla Prymasa Tysiąclecia największą wartością, którą ujmował w trzech planach: zdroworozsądkowym, filozoficznym, teologiczno-biblijnym. Za źródło godności człowieka uznawał fakt stworzenia człowieka przez Boga na swoje podobieństwo oraz swój obraz. Fakt, że Jezus Chrystus stał się człowiekiem podnosi ludzi na miejsce zaraz po Bogu. Konkludując, powyższe bardzo lakoniczne rozważania co do istoty w tej wypowiedzi, ale bardzo głębokie w źródłach autorstwa Prymasa, podkreślić należy, iż najważniejszą wartością jest godność osoby ludzkiej, gdyż godność osoby ludzkiej jest najważniejszą wartością w świecie stworzonym, wyklucza instrumentalne traktowanie osób ludzkich, jest treścią normy moralnej. Słowa te padły

na głębę, ale czy wydały zdrowe owoce... To jest pytanie, które dziś zadajemy sobie. O jaką godność osoby dziś przecież toczy się spór, by nie rzec walka? Nie dziwi więc, że Wyszyński zwracał szczególną uwagę na tę kwestię w kontekście prawa człowieka do miłości. Rozwijał ten obszar rozważań tworząc katalog tych praw, wciąż je rozbudowywał i dał się poznać jako wojownik walczący o miejsce i prawa człowieka w zastanej rzeczywistości. W konsekwencji wyróżnił więc prawa niezbywalne i powszechne, których żadna władza ani inny człowiek nie może zakazać, zmieniać czy ograniczać, gdyż osoba ludzka to wartość indywidualna, samoistna jedność duchowo-cieleśna, wyposażona w zdolność działania rozumnego i wolnego ze względu na konieczność wszechstronnej realizacji osobowości człowieka, syntezę umysłu, woli i serca. Główną więc rolą i zadaniem państwa jest stwarzanie człowiekowi warunków do korzystania z przysługujących mu praw (Wyszyński 1945: 3). O ten porządek aktywnie zabiegał, dając wyraz swojej determinacji w wielu wystąpieniach. Wyszyński zauważał także potrzebę łączenia praw człowieka z obowiązkami. Prawa oraz obowiązki ludzkie uzupełniają się, co z kolei ma wpływ na zachowanie odpowiedniego ładu społecznego. Prawa człowieka traktowane były jako naturalne uprawnienia, jednak były ściśle powiązane ze związanymi z nimi obowiązkami (Gumieniak 2009: 17). Dziś te słowa są prorocze.

15 sierpnia 1952 roku Stefan Wyszyński podczas kolejnego kazania na Jasnej Górze w Częstochowie wygłosił kolejne słowa, które w sposób najbardziej rzeczowy ujęły jego stosunek do godności człowieka w kontekście jego praw, powiedział: „Przypominamy prawa człowieka, prawo do bytu i życia, prawo do Boga, prawo do prawdy, prawo do myślenia! Przypominamy prawa rodziny: prawo do wolności, wyboru stanu, powołania, prawo do pokoju domowego, prawo do własności, prawo do wychowania dzieci i do wyboru szkoły – przypominamy prawa narodu, prawo do wolności Ojczyzny, do wierności Ojczyźnie, do miejsca w Ojczyźnie, do dziejów, języka, kultury” (Micewski 2000: 100). Katalog ten wnosił ponadto, co już wcześniej głosił, nowe, aktualne rozszerzenia dotyczące ładu społecznego, w którym eksponował przede wszystkim prawo człowieka do życia, poczynając od zapłodnienia, aż do śmierci i jego prawo do życia w rodzinie. Małżeństwo rozpatrywał nie tylko przez pryzmat prokreacji, ale również poprzez prawo zaspokojenia miłości małżonków. Wyłonił tutaj także prawo małżonków do posiadania dzieci, wychowywania ich oraz spędzania z nimi czasu. Praca zawodowa rodziców oraz życie w społeczeństwie związały ściśle z przysługującymi prawami: do odpoczynku, dobrych warunków pracy, sprawiedliwego wynagrodzenia, ochrony zdrowia a także możliwością tworzenia związków zawodowych oraz innych zrzeszeń stojących na straży ładu

społecznego. Zwracał również uwagę na fakt równego traktowania i dostępu do praw dla wszystkich obywateli – zarówno kobiet, młodzieży, dzieci. Według niego kobiety oraz mężczyźni różnią się, biorąc pod uwagę tylko aspekty biologiczne, jednakże powinni być traktowani w taki sam sposób, a kobiety powinny mieć dostęp do awansu społecznego i pełni praw obywatelskich. Postulował także, aby matki niepracujące otrzymywały wynagrodzenie od państwa, a ich macierzyństwo było uznawane jako praca etatowa. Dziś ten pogląd stał się jednym z istotnych kierunków polityki społecznej w Polsce, nakierowanej na budowanie bezpieczeństwa polskiej rodziny.

Prymas Wyszyński zauważał szczególną rolę rodziny w życiu społecznym. Uważał, że „istnieje więźła, biologiczna wspólnota i więź między rodziną a narodem oraz ich wzajemna służba sobie. Doświadczenie poucza, że brak tej więzi powoduje wynaturzenie albo rodziny, albo narodu” (Wyszyński 1976: 687). Oczywiście wydaje się więc stwierdzenie, iż prawidłowe funkcjonowanie narodu oraz społeczeństwa ma wpływ na odpowiednie funkcjonowanie w życiu małżeńskim oraz rodzinnym. Rodzinę tworzą konkretne osoby, które posiadają określone prawa, tak więc podstawą rodziny są prawa konkretnych osób. Możemy więc wyróżnić takie prawa rodziny jak: prawo do istnienia i trwałości, prawo do autonomii, pomocy społecznej, prawo do wspólnego odpoczynku czy prawo do własności rodzinnej. Rodzina ma wpływ na rozwój człowieka, kultury narodowej i światowej. Zdaniem prymasa Wyszyńskiego „...prawdziwa miłość rodzinna włącza się w miłość Bożą i doznaje ubogacenia przez moc Jezusa Chrystusa.” (Skreczko 2001: 87). Oprócz praw wynikających z życia w rodzinie zauważalne są także jej funkcje, między innymi religijne, wychowawczo – oświatowe czy funkcje socjalizacyjne związane z uspołecznianiem dzieci w kierunku ról społecznych, w tym gospodarczych oraz politycznych.

Kardynał Stefan Wyszyński artykułował także wartości związane z przynależnością do narodu. Zauważał zagrożenia, które mogłyby w sposób negatywny wpływać na trwanie narodu. Wskazywał tutaj przede wszystkim na umniejszanie życia religijnego, niszczenie więzi ludzi z Kościołem, zagrożenia biologiczne – przede wszystkim legalizację aborcji czy spadek urodzin – dwa bardzo groźne obrazy życia współczesnej Polski. Zwracał również uwagę na negatywny wpływ degradacji moralnej przez osłabienie pamięci chrześcijańskiej, polskiej, patriotycznej. Uważał, że naród niezający swojego dziedzictwa jest narodem skazanym na upadek. Oprócz zagrożeń wskazał również przymioty pozytywne, aspekty wyrażające się poprzez miłość do ojczyzny, narodu, wspólnoty, w której możliwy jest holistyczny rozwój osoby. Wyszyński chętnie głosił kazania do narodu zauważając i podkreślając ważność współdziałania Kościoła i państwa oraz korzyści,

jakie to współdziałanie mogłoby przynieść (Sitarz 2002: 23). Aktualnie toczy się w polskim narodzie bardzo agresywna dyskusja o tę sferę życia.

W bogatym dorobku znajdujemy wiele dzieł mówiących o pracy ludzkiej oraz jej wartości społecznej. Już wcześniej zaznaczono tę kwestię. Ludzie wykonujący swoją pracę wykazują aktywność, która przynosi korzyści zarówno pracownikowi, jak i innym. We współczesnym świecie praca stała się jednym z najważniejszych dóbr. M. Szymańska za Strykową wskazuje na różne wymiary pracy:

- „ekonomiczny, tworzy cywilizację i bogactwo narodów, dostarczając zarazem środków na utrzymanie i rozwój pracowników i ich rodzin;
- społeczny, poprzez pracę ludzie nawiązują ważne więzi, uczą się współpracy, wzajemnej pomocy i solidarności;
- kulturowy, ponieważ tworzy kulturę materialną i duchową, rozwija kulturę organizacji i samej pracy;
- egzystencjalny – zabiera nam większą część dorosłego życia; nie jest obojętne, jak ten czas spędzimy, co osiągniemy i jaki będzie poziom naszej satysfakcji;
- duchowy.” (Szymańska 2010: 313).

To właśnie praca sprawia, że człowiek się rozwija, zdobywa nowe umiejętności, uczy się wytrwałości oraz ma poczucie obowiązku i czuje się społecznie potrzebny. Nie dziwi więc, że oprócz pozytywów osobowych dla jednostki pracę wskazywał jako olbrzymią wartość społeczną. Człowiek nie wykonuje czynności sam i tylko z korzyścią dla siebie – pracuje z innymi oraz z korzyścią dla innych. Wykonując pracę człowiek jest w stanie się rozwijać, dbając o swoje podstawowe i wyższe potrzeby. Teoretyzując na temat pracy, podzielił ją na wewnętrzną oraz zewnętrzną. Pierwszą z nich – czyli pracę wewnętrzną stanowi człowiek, który dąży do rozwoju swojej osoby. Pracą zewnętrzną określił zaś wszelkie wytwory pracy ludzkiej. Jest więc niezbędnym czynnikiem gwarantującym pełny rozwój osobowości ludzkiej. Należy również zwrócić uwagę na fakt, że jest ona także obowiązkiem wynikającym z potrzeby zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych (Wyszyński 2001: 34). Wyszyński w dziele „Duch pracy ludzkiej”, wydanej po II wojnie światowej przez Instytut Prymasa Wyszyńskiego w Warszawie nadaje pracy określone znaczenia, mówiąc:

- „Praca pozwala nie tylko na zaspokojenie bytu, ale również umożliwia poznanie i osobisty rozwój. Wyszyński pisze, że trzeba „zerwać z poglądem, który wyznacza pracy tylko jeden cel – zaspokojenie potrzeb bytowych. Wrócić natomiast do właściwego, jedyne go sądu, według którego praca jest nie tyle smutną koniecznością, nie tylko ratunkiem

przed głodem i chłodem, ale jest potrzebą rozumnej natury człowieka, który poprzez pracę poznaje w pełni siebie i całkowicie się wypowiada”

- Praca umożliwia rozwój duchowy i moralny, bowiem „jest jednym ze środków naszego postępu duchowego. Ma ona być tak wykonywana, by w jej wyniku człowiek stawał się lepszy nie tylko w znaczeniu sprawności fizycznych, ale i moralnych”
- Praca umożliwia uaktywnienie i rozwój cnót zwanych przez S. Wyszyńskiego „cnotami pracy”. Można zauważyć, że wiążą się one zarówno z rozwojem duchowym i moralnym. Tak więc pisze on: „przeróżne cnoty wiążą się z pracą, bierze w niej bowiem udział cały człowiek, wraz ze wszystkimi swoimi sprawnościami, wadami i cnotami. (...) Ale jest pewien rodzaj cnót, które można by nazwać «cnotami pracy». Należą do nich: cierpliwość i długomyślność, wytrwałość i stałość, pilność, sumienność i cichość”
- Praca jest również specyficznym rodzajem doświadczenia człowieka, w którym i poprzez które unaocznia się jego refleksyjność. „W każdej pracy musi być miejsce na ludzką myśl. (...) W dobrze zorganizowanej pracy musi być zawsze miejsce na jej pełne zrozumienie. Rozum ludzki, wola człowieka, powinny coś z pracy wynosić(...). W każdej niemal pracy usiłujemy odszukać jej ideę przewodnią, myśl w niej zawartą. Albo też zaszczepiamy w niej nową myśl, własną, którą rzucamy może dopiero w przyszłości i owoc wyda nowym pokoleniom”
- Praca przynosi korzyści nie tylko osobom pracującym, ale staje się – w jej społecznym kontekście – również służbą innym ludziom. Wyszyński podkreśla więc, że „Praca uczy nas wzajemnej posługi i tworzy sposobność do jej okazywania. Poprzez nasz związek z bliźnimi budzi się w nas poczucie potrzeby posługi i wola dążenia z posługą. Bylibyśmy bardzo zawstyżeni i upokorzeni, gdybyśmy nie mogli wywdzięczyć się jakąś pracą
- Praca umacnia więzi międzyludzkie, pozwala na utrzymanie więzi społecznych, to poprzez nią, „dzięki niej i z jej pomocą wytwarza się między ludźmi odrębna więź, więź społeczna. (...) Praca łączy człowieka z człowiekiem – nie ulega to żadnej wątpliwości”
- Praca przyczynia się do pomnażania dóbr nie tylko własnych, ale i innych. Rozumiana przez Kardynała jako służba przez pracę, „rozszerza nasze serce i obejmuje naszych bliźnich w duchu miłości ich dusz i ciał, ich dóbr doczesnych i wiecznych”

- Praca zapewnia człowiekowi nieustanny rozwój. To w niej człowiek ma szansę na „nieustanny rozwój swych zdolności i przymiotów, widzi rozwój swej osobowości, podnoszące się sprawności fizyczne i duchowe, o których coraz lepiej świadczą wciąż doskonalsze dzieła” (Łukasik 2013: 33–35).

Praca jest poniekąd obowiązkiem każdego obywatela. Wyszyński podkreślał, że praca ma wymiar społeczny, a współpraca między pracownikami jest niezbędna. Wskazywał, że człowiek powinien podchodzić do pracy z wewnętrznym przekonaniem o służeńności jej wykonywania dla siebie i innych, ponieważ właśnie tak został stworzony przez Boga. Człowiek musi zdawać sobie sprawę, że efekty wykonywanej przez niego pracy będą wykorzystywane oraz doceniane przez innych członków społeczeństwa. Według Prymasa Wyszyńskiego nie ma zawodów oraz prac mniej znaczących czy przynoszących wstyd, zauważał wagę każdego zawodu. Głosił więc słowa do nauczycieli, lekarzy, prawników, pielęgniarek ale ze szczególną troską oraz uznaniem odnosił się do robotników i rolników. Jest to dowód na to, iż Prymas Wyszyński zajmując się teologią pracy i refleksją nad pracą pragnął lepiej, skuteczniej pomagać ludziom. Była to refleksja teoretyczna, która miała pomóc dotrzeć do człowieka i wytłumaczyć mu różne zagadnienia, w tym związek człowieka z jego pracą. Prymas widział trudy i cierpienia robotnika, rolnika, lekarza, pielęgniarki, nauczyciela, prawnika, artysty, kapłana. Ich czyny zawsze wiązał z dążeniem do dobra. A jego każdą refleksję nad ich pracą, pochylaniem się nad trudem i znojem uznawał za pielgrzymowanie, które służyło budowaniu godności tejże osoby. Mówił więc:

Do nauczycieli: „... prawdę czynicie w miłości. Zamiast wszystkich numerów szkolnych, taki i taki numer, takiej czy innej szkoły słowa: prawdę czynicie w miłości. Bo tam przychodzą właśnie owoce miłości, owoce żywota ludzkiego, wypiełgnowane pod sercem matek. Dziecko jest jak gdyby usposobieniem miłości, nie może się spotkać z gniewem, złością czy nienawiścią, więc chociaż tak trudno jest niekiedy się opanować, jednak trzeba. Niewiele, zwłaszcza ze współczesną młodzieżą i dziatwą można zrobić autorytatywnym krzykiem i rozkazem. Mobilizuje się wprost przeciwne siły i reakcje. Dlatego też wielki procent młodzieży odpada, unika wpływu. „(Wyszyński 1967).

Do robotników: „To obrona wypoczynku czasu wolnego od pracy – odpoczynku niedzielnego, świątecznego (...). Człowiek nie jest maszyną i nie może pracować nieustannie w napięciu, jakiego wymaga dzisiaj coraz trudniejsza – pomimo zastosowania maszyn – praca. Jest ona zapewne lżejsza fizycznie, ale za to bardziej wyczerpująca psychicznie. Dlatego człowiek pracujący sześć dni ma prawo do pełnej wolności dnia świętego. Jeżeli nawet nie interesuje go życie

religijne, ma obowiązek dać swemu ciału, psychice jakieś odprężenie i odmianę (...). Oby powstała w naszej Ojczyźnie – na co jest już najwyższy czas, bo jesteśmy u siebie, we własnym domu – społeczność obywateli pracujących, nie niewolników popędzanych przymusem!” (Wyszyński 2003: 8–12).

Do kapłanów: „Najmilsi, pójdźcie na szerokie pola archidiecezji, aby czynić wolę tego, który was posłał – biskupa. I o tyle pozostaniecie na właściwym poziomie waszego kapłańskiego życia, o ile będziecie czynić wolę biskupa. O tyle też tylko pozyskacie zaufanie ludu Bożego, który ma głęboki zmysł wspólnoty nadprzyrodzonej, poprzez biskupa i Ojca Świętego z niewidzialną Głową Kościoła – Jezusem Chrystusem” (Wyszyński 1974: 66).

Prymas Wyszyński wskazywał na ważną rolę rzetelnego wykonywania swoich obowiązków zawodowych. Według niego taka postawa nakazywana jest poczuciem sprawiedliwości społecznej. Obowiązki wykonywane przez obywatela nie powinny być jedynie źródłem jego utrzymania, a przede wszystkim są służbą innym obywatelom, dlatego właśnie musi być wykonywana w sposób odpowiedzialny, solidny i uczciwy. Aby podkreślić ważność współpracy ludzkiej i fakt, że wszystko co człowiek robi – wykonuje dla innych i dzięki innym, podkreślał, że żaden człowiek, choćby nawet wyjątkowo uzdolniony i mądry, nie doszedł do sukcesu sam. Wszystko, co go otacza oraz cała posiadana przez niego wiedza jest owocem pracy innych ludzi. Praca każdego obywatela, niezależnie czy ta fizyczna czy umysłowa, na stanowisku kierowniczym czy wykonawczym jest w takim samym stopniu ważna i znacząca dla całego społeczeństwa. Wtedy człowiek wykonujący swoje obowiązki czuje się potrzebny, ważny, doceniany, a praca jest służbą, dzięki której możliwe jest prawidłowe funkcjonowanie społeczeństwa (Wyszyński 1990: 454).

Zdaniem Stefana Wyszyńskiego ważny jest moralny wymiar pracy, dlatego ostro negował łapownictwo, niedokładność, niestaranność przejawianą w wykonywanych obowiązkach. Twierdził, że „bylejakość” pracy niszczy wspólnotę i ma negatywny wpływ na jakość produktów a przede wszystkim na satysfakcję w życiu. Moralny wymiar pracy łączył z patriotyzmem, ukazując, że staranne wykonywanie swoich obowiązków jest przejawem troski o wspólne dobro. Mówił, że człowiek zdolny powinien się stale rozwijać, aby przynosić jak najwięcej korzyści społeczeństwu. Wyrazem moralności w pracy jest także godziwe wynagrodzenie oraz odpowiednia ilość przepracowanych godzin. Wymiar godzin pracy powinien być odpowiednio dostosowany do siły pracownika, z drugiej strony nie powinien być zbyt krótki, aby zaspokoić potrzeby gospodarcze kraju. Zaznaczał, że pracownik nie powinien być traktowany jak niewolnik, który wykonuje swoje obowiązki do momentu wyczerpania. Po powrocie do domu człowiek musi mieć czas oraz siłę

na spełnianie obowiązków rodzinnych i rozwijanie własnej osoby. Niezwykle ważną kwestią jest także odpowiednia ilość odpoczynku w trakcie wykonywanej pracy. Wyszyński podkreślał, że człowiek za wykonywanie swoich obowiązków powinien otrzymywać odpowiednie wynagrodzenie tak, aby utrzymać siebie i rodzinę oraz żyć w dobrych warunkach. Podkreślał, że każdy człowiek ma prawo do wyboru zawodu, który będzie wykonywał, zaś młodzi powinni tak dobierać dla siebie studia oraz późniejszą ścieżkę zawodową, aby traktować ją jako powołanie (Łukasik 2013: 40). Wykonywanie przez człowieka pracy jest niewątpliwie obowiązkiem społecznym, jednak podczas jej wykonywania człowiek nie powinien się upodlać i żyć jedynie po to, aby pracować i pozyskiwać pieniądze czy tylko dążyć do awansów i zaszczytów płynących z kariery. Najważniejsza jest pamięć o człowieku jako istocie o wartości samej w sobie. To właśnie człowiek musi mieć wolność wyboru miejsca pracy, zakresu obowiązków oraz godziwego wynagrodzenia. Znakomitym podsumowaniem powyżej wybranych myśli oraz ich aktualności są słowa Prymasa: „*Nie ten pracuje, kto musi, ale ten, kto jest człowiekiem*” (Wyszyński 2008: 454). Rząd oraz sami pracodawcy zobowiązani są stwarzać takie warunki pracy dla pracowników, aby nadal pozostawali ludźmi i widoczna była ich godność. Natomiast pracownicy powinni traktować swoją pracę jako misję, dzięki której rozwijają siebie i wpływają na rozwój całego społeczeństwa.

Stefan Wyszyński nie bez powodu zyskał więc miano „Prymasa Tysiąclecia” i „Wielkiego Humanisty”. Głosił przecież dobitnie słowa, które trafiały do całego narodu. Skutecznie potrafił pobudzić do rozważań przedstawicieli każdej warstwy społecznej i skłonił do refleksji, które pozytywnie wpływały na rozwój jednostek oraz moralną odbudowę całego społeczeństwa. Myśli Prymasa aktualne są do dnia dzisiejszego, nie dziwi więc zainteresowanie jego twórczością i życiorysem przejawiane przez współczesnych przedstawicieli różnych środowisk. Nauki Stefana Wyszyńskiego są uniwersalne, ponieważ opierają się na trzech podstawach – odpowiednim rozpoznaniu aktualnych potrzeb społecznych, chrześcijańskiej tradycji państwa polskiego, a także uznanych przez Kościół zasadach nauczania społecznego (Solak 2010: 171). Refleksja Prymasa nad wieloma istotnymi zagadnieniami, a w szczególności nad problematyką pracy, wydaje się pokazywać, że jego myśl jest nie tylko aktualna, lecz także ponadczasowa. To znaczy, że zarówno nauczanie, jak i przykład życia, jego Drogi Krzyżowej, widziany i kontestowany zarówno z perspektywy Kościoła katolickiego jak i polskiej kultury jest po prostu elementem wciąż istotnej refleksji nad człowiekiem moralnym, który potrafi przyjmować konsekwencje swojej własnej moralności, bo przecież ona skłania człowieka także do refleksji nad sensem własnej pracy, jej rozumieniem oraz szacunkiem do niej samej oraz szacunkiem do człowieka pracującego.

STRESZCZENIE: W przedstawionym artykule Autorka podejmuje problematykę społeczno – moralnego wymiaru pracy ludzkiej na gruncie bogatego dzieła służby niezapomnianego Prymasa Tysiąclecia – błogosławionego Stefana Wyszyńskiego. Podmiotem rozważań uczyniła Jego Osobę, Jego naukę oraz niezwykłą rolę, którą odegrał w historii naszego narodu w kontekście budowy wolności i niezależności Polski.

Eksplokacja zagadnienia została podjęta jako akt wpisujący się w apel skierowany przez Jana Pawła II do wszystkich grup i zawodów, do środowiska intelektualnego o podjęcie wielkiego i bardzo trudnego dzieła kontynuacji oraz implementacji dziedzictwa głębokiej społecznej myśli oraz misji budowania coraz lepszej przyszłości narodu, w oparciu o poglądy i twórczą postawę Stefana Wyszyńskiego – wielkiego sługi narodu. Każdy uaktywnić się winien na swój sposób, tak jak Bóg i własne sumienie my wskazują, dlatego też Autorka tej wypowiedzi odpowiada na ten apel wracając do prymasowskiej działalności i Jego głębokich przemyśleń na temat etosu pracy oraz godności osoby – zwłaszcza dziś, kiedy ład w świecie ulega rozchwianiu, a obszar ludzkiego cierpienia poszerza się pomimo naukowych odkryć i zapewnień o dokonującym się cywilizacyjnym postępie.

SŁOWA KLUCZE: teoretyczna, praktyczna, kardynalska służba Prymasa Tysiąclecia – Stefana Wyszyńskiego, etos pracy ludzkiej, Duch pracy ludzkiej, wychowanie przez pracę, zdroworoządkowe, filozoficzne, teologiczno-biblijne ujęcie pracy, personalistyczna wizja osoby, godność człowieka pracującego.

ABSTRACT: In the presented article, the author focuses on the social and moral dimension of human work on the basis of the rich work of service of the unforgettable Primate of the Millennium – Blessed Stefan Wyszyński. The subject of the considerations put forward in this article is the Cardinal himself, his teaching, and the extraordinary role he played in the history of our nation in the context of building Poland's freedom and independence.

The subject was undertaken in response to the appeal addressed by John Paul II to all groups and professions as well as the intellectual communities to undertake the great and very difficult work of continuation and implementation of the heritage of deep social thought and the mission of building a better future for the nation, based on the views and the creative attitude of Stefan Wyszyński – a great servant of the nation.

Everyone should take active steps, in their own way, as God and their own conscience indicate them. For this reason, the author of the paper responds to the Pope's appeal by considering again the Primate's activity and his deep reflection on the ethos of work and the dignity of the person – particularly in present times, when the world order is facing instability, and the area of human suffering is expanding despite scientific discoveries and assurances about the ongoing progress of civilization.

KEYWORDS: theoretical, practical, and pastoral service of the Primate of the Millennium – Cardinal Stefan Wyszyński; ethos of human work, the Spirit of human work, education through work, common-sense, philosophical, theological and biblical approach to work; personalistic vision of man, the dignity of a working person.

Bibliografia

- Gumieniak A., *Katalog praw człowieka jako źródło ładu społecznego w nauczaniu Prymasa Stefana Wyszyńskiego*. „Przegląd prawno-ekonomiczny”, 8, (3/2009), ISSN 1898-2166.
- Łukasik J.M., Koćwin A., *O wartości pracy : recepcja myśli społecznej Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. „Labor et Educatio” 1, 2353–4745.
- Micewski A., *Stefan Kardynał Wyszyński (1901–1981)*. Warszawa: Wydawnictwo LSW, 2000, ISBN 978-83-8098-382-3.
- Sitarz M., *Zadania Kościoła względem narodu w nauczaniu prymasa Wyszyńskiego*. „Roczniki Nauk Prawnych”, Tom XII, zeszyt 2, 2002, ISSN 1507–7896.
- Skreczko A., *Troska o rodzinę w okresie przygotowania do obchodów Milenium Chrztu Polski*. „Studia nad Rodziną” 5/2 (9), 2001, ISSN 1429–2416.
- Solak A., *Kategoria ładu społecznego i pracy ludzkiej*, [w:] O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego, red. L. Marszałek, A. Solak, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2010, ISBN 978-83-88930-75-1.
- Strzeszewski Cz., *Ethos pracy ludzkiej w nauce społecznej kardynała Stefana Wyszyńskiego*. „Roczniki Nauk Społecznych”, Tom X, 1982, ISSN 0137–4176.
- Szymańska M., *Odkrywanie sensu człowieczeństwa poprzez pracę*, [w:] O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego, red. L. Marszałek, A. Solak, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2010, ISBN 978-83-88930-75-1.
- Wyszyński S., *Odwieczne prawa człowieka*. „Ład Boży” 1945, nr 3.
- Wyszyński S., *Rodzina – naród – społeczeństwo*, Warszawa, 10.01.1976, w: S. Wyszyński, kazania Świętokrzyskie, Rzym 1976.
- Wyszyński S., *Duch pracy ludzkiej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 200, ISBN 83-211-1319-2.
- Wyszyński S., *Obowiązek i prawo ludzkiej pracy, rozważania pierwszomajowe*. „Nauczanie społeczne 1946–1981”, ODiDS: Optimus, Warszawa 1990.
- Wyszyński S., *Kromka chleba*. Warszawa: Wydawnictwo Soli Deo, 2008, ISBN 978-83-88202-41-4.
- Wyszyński S., *Sursum Corda. Wybór Przemówień*, Poznań–Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum 1974.
- Żaryn J., *Zespoły Senackie. Zeszyt 36*. Warszawa: Centrum Informacyjne Senatu, 2018, ISBN 978-83-65711-31-1.

Олег Малишевський

ORCID ID: 0000-0002-7653-7862

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

KSZTAŁTOWANIE MOBILNOŚCI ZAWODOWEJ
JAKO AKTUALNY PROBLEM EDUKACJI ZAWODOWEJ

FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY
AS AN ACTUAL PROBLEM OF PROFESSIONAL EDUCATION

1. Вступ

Сьогодення характеризується стійкими світовими тенденціями політичного, соціально-економічного, культурологічного та науково-технічного розвитку інформаційного суспільства, впливом процесів цифровізації на усі сфери людської діяльності, що, як наслідок, вимагає кардинальних змін в освітній галузі. Активізація євроінтеграційних процесів в Україні зумовлює необхідність вивчення й адаптації міжнародного досвіду підготовки сучасних фахівців для потреб різних галузей. Таку почесну місію покладено на професійну освіту, основними функціями якої є підготовка здобувачів до виконання фахових обов'язків в умовах сучасного суспільства й розвиток у них нових якостей – постійної особистісно-психологічної і практико-діяльної готовності до змін у соціальному та професійному вимірах, оперативного реагування на них, успішної адаптації і професійного зростання у нових умовах, тобто професійної мобільності.

Основні теоретичні засади, тенденції розвитку та удосконалення змісту професійної освіти у цілому та професійної освіти зокрема обґрунтовано у працях А. Ашерова, І. Бардус, Р. Горбатюка, Р. Гуревича, А. Джантімірова, Т. Калініченко, І. Каньковського, О. Коваленко, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, Л. Тархан, О. Юртаєвої та ін. Окремі аспекти формування професійної мобільності майбутніх фахівців різних галузей досліджували Л. Вороновська, І. Герасимова, Є. Іванченко, Р. Пріма, Л. Рябоконт, Ю. Сачук, Л. Сушенцева, І. Хом'юк та інші.

Метою дослідження є визначення основних чинників і тенденцій розвитку професійної освіти у контексті формування професійної мобільності у її здобувачів.

2. Окремі аспекти розвитку професійної освіти

Проблеми цифровізації усіх сфер життя та формування відповідних компетентностей у здобувачів вищої освіти є гостро актуальними на сучасному етапі розвитку України, про що свідчать прийняті українським урядом нормативно-правові акти. Зокрема, затверджено закони України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (1998), «Про Національну програму інформатизації» (1998), «Про освіту» (2017), «Концепція державної інформаційної політики» (2011), схвалено «Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), схвалено постанову Верховної Ради України «Рекомендації парламентських слухань на тему: «Реформи галузі інформаційно-комунікаційних технологій та розвиток інформаційного простору України» (2016), схвалено «Концепцію розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» (2021) тощо.

Модернізація професійної освіти в умовах цифровізації суспільства спрямована на виховання у випускників вишів внутрішньої потреби до реалізації та генерування інноваційних ідей, на забезпечення умов для активного входження нашої країни до єдиного Європейського економічного простору.

Законами України «Про освіту» та «Про професійну (професійно-технічну) освіту» визначено, що основною метою професійної освіти є «формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя».

З метою розвитку міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти та інтеграції системи вищої освіти до світового освітнього простору ст. 74 «Державна політика щодо міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти» Закону України «Про вищу освіту» (2014) декларує сприяння держави «узгодженню Національної рамки кваліфікацій з рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти для забезпечення академічної та професійної мобільності та навчання протягом життя».

Визначальною стратегією «Національної доктрини розвитку освіти» (2002) проголошено, що «забезпечення високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці шляхом інтеграції вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, наукових установ та підприємств, запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання».

У «Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року» (2019) окреслено кінцеві результати професійної освіти – підготовка вмотивованих активних здобувачів кваліфікацій, які прагнуть неперервного професійного розвитку, самореалізації та кар'єрного зростання, конкурентоздатних та мобільних фахівців, яким притаманні освітні та професійні компетентності відповідно до її інтересів, здібностей, можливостей, потреб економіки та суспільства.

Отже, у світлі вище зазначеного, професійну освіту розглядаємо сьогодні як процес неперервний і зорієнтований на сучасну економіку, професійно-особистісний розвиток її здобувачів та розширення їхніх можливостей.

Проблема якості трудових ресурсів трансформується у проблему підготовки випускників системи професійної освіти. Йдеться не тільки про формування певних теоретичних знань, професійних умінь і навичок, а і про розвиток професійно значущих компетентностей і загальнолюдських якостей особистості, ціннісних орієнтацій, норм культурної поведінки у ході професійної діяльності, що сприяє швидкій адаптації на виробництві, засвоєнню нової техніки і технології, дозволяє динамічно змінювати спеціальність, бути конкурентоспроможним на ринку праці.

В умовах ринкової системи відбувається перетворення знань у товар, цінність будь-якого освітнього і наукового досягнення визначається ринковою ціною і попитом на нього. Ринок праці вимагає від закладів вищої професійної освіти відповідної стратегії і тактики діяльності на ринку освітніх послуг. В основу цього підходу покладено такі методологічні

положення: заклад вищої професійної освіти – один із основних постачальників освітніх послуг, його самостійна діяльність пов'язана з продукуванням висококваліфікованих кадрів для економіки країни; «виробництво» таких кадрів відбувається безпосередньо за наявності студента, який, у свою чергу, як «продавець» буде пропонувати власний потенціал у якості товару на ринку робочої сили; «товар» вищої професійної освіти буде представлено на ринку робочої сили, тому заклади професійної освіти повинні орієнтуватися на потреби саме цього ринку.

Оскільки ринок праці, як і будь-який ринок ресурсів, перебуває під впливом адаптаційних коливань, вища професійна школа повинна реагувати на фіксований попит, а також враховувати у своїй діяльності результати впливів і наслідків розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та постійне зростання потреб у висококваліфікованих спеціалістах.

«Професійна підготовка повинна бути зорієнтована на модель майбутнього спеціаліста, що відображає структуру його діяльності, а сам процес підготовки має відображати специфіку майбутньої професійної діяльності» (Кузьмінський, & Віда, 2018). У такому контексті цілі фахової підготовки, спрямовані на передачу здобувачам вищої освіти відповідного соціального досвіду для подальшого розвитку суспільства, окреслені у формі особистісних якостей, яких студенти повинні набути поступово, опановуючи спеціальність. Реалізація таких цілей залежить від умов навчання. Отже, цілі й умови професійного навчання виступають основними орієнтирами організації освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Важливо, щоб професійна освіта відповідала потребам економіки, інтересам особистості, структурі ринку праці в сучасних умовах і на перспективу, а зміст її взаємодіяв із соціальним середовищем, адекватно реагував на різні форми соціально-економічного устрою й адаптувався до його мінливих умов.

Сьогодні професійну освіту визначають і як процес, і як результат професійного становлення і розвитку особистості, який супроводжується оволодінням знаннями, навичками й уміннями з конкретних професій і спеціальностей (Гончаренко, 2006). Таке тлумачення акцентує на пріоритеті професійної освіти – особистості людини, однак не відображає змісту професійної освіти.

Зміст професійної освіти повинен забезпечувати: адекватний світовому рівень загальної і професійної культури суспільства; формування світогляду, адекватного сучасному рівню знань і освітній програмі; інтеграцію особистості до національної і світової культури; формування людини

і громадянина, інтегрованого в сучасне суспільство і спрямованого на його удосконалення; відтворення і розвиток кадрового потенціалу суспільства.

Динамічність змісту професійної освіти підкреслює теза про те, що специфіка професійної освіти, у порівнянні із загальною, полягає у великій кількості професій і спеціальностей, форм підготовки кадрів, досить короткому терміні функціонування освітньо-програмної документації, оскільки зміст професійної освіти безпосередньо пов'язаний із швидко змінним внаслідок науково-технічного прогресу змістом праці.

Отже, поняття «професійна освіта» розглядають у кількох аспектах: як соціокультурний інститут представлений системою організацій і закладів, що забезпечують формування й удосконалення кадрового потенціалу усіх галузей суспільного, матеріального і духовного виробництва, сприяють економічному, політичному, культурному функціонуванню і розвитку суспільства та особистісному становленню індивіда; як педагогічна система; як надбання особистості професійних компетентностей і високого рівня майстерності у певній професії, певного професійного досвіду.

3. Європейський досвід підготовки фахівців для професійної освіти

Підготовка компетентного спеціаліста на основі інтеграції освіти, науки і виробництва – це процес професійного становлення особистості, забезпечений високим рівнем професіоналізму науково-педагогічних кадрів, інноваційними технологіями навчання і виховання, власною навчальною і науково-дослідною активністю, і спрямований на розвиток професійної мобільності, здатності до самоорганізації і конкурентоспроможності.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес мають наукові праці, у яких досліджували професійну підготовку кадрів для професійної освіти у закладах вищої технічної освіти країн Європи.

У світовій практиці ідея підготовки фахівців професійної освіти нової генерації закладено у програмах Європейського Союзу TEMPUS IV (2007–2013) і ERASMUS+ (2014–2020), у роботі міжнародних організацій Європейська асоціація освіти дорослих (EAEA – *European Association for the Education of Adults*), Європейський форум технічної й професійної освіти (EFVET – *European Forum of Technical and Vocational Education and Training*) та Міжнародної спільноти з інженерної педагогіки (IGIP – *International Society for Engineering Education*).

Європейською практикою підготовки викладачів для закладів вищої інженерної освіти передбачено здобуття технічної освіти та проходження

інженерної практики спеціалістами, які мають психолого-педагогічний фах. За класифікацією світових моделей професійного навчання цікавими для нашого дослідження дві з них. Першою моделлю (дуальною) передбачено поєднання двох самостійних носіїв освіти – підприємства і професійної школи (Німеччина, Австрія, Швейцарія). Друга модель передбачає інтеграцію дуальної моделі до шкільної чи ринкової моделі (Велика Британія).

У Франції викладачами технічних дисциплін та практичного навчання призначають осіб, які мають освіту не нижчу трирічного технічного коледжу, п'ять років стажу виробничої чи педагогічної діяльності та педагогічну підготовку в умовах стаціонару (Василюк, Корсак, & Яковець, 2002, с. 98).

У Великій Британії для отримання права здійснювати викладацьку діяльність у закладах професійної освіти претенденти повинні мати педагогічну кваліфікацію, підтверджену сертифікатом з освіти або післядипломним свідотством з педагогіки (Авшенюк, 2007) або дипломом університету (бажано за освітнім ступенем «магістр») за відповідним профілем підготовки, отриманого на педагогічних факультетах чи у коледжах, зорієнтованих на фахову підготовку викладачів (Kwiatkowski, 2001).

У професійній підготовці викладача професійної освіти А. Джантіміров виділяє дві фази. Першою фазою (загальнотеоретичною) передбачено засвоєння педагогічної теорії, поглиблене оволодіння спеціальністю, вивчення додаткової загально-технічної дисципліни за вибором, проходження багатотижневої практики у професійній школі та соціальний практикум (8–10 семестрів). Друга фаза (практична) – рефендаріат – вимагає набуття професійно-практичного досвіду під час стажування у професійній школі (два роки) (Джантіміров, 2007, с. 66).

Заслугує на увагу система дуального професійного навчання Німеччини, яка пропонує і забезпечує: економічну продуктивність, соціальну інтеграцію та індивідуальний розвиток; багатоканальне фінансування професійної освіти і навчання; соціальне визнання професійної освіти і навчання; підготовку мобільних робітничих кадрів, які швидко адаптуються до змінних умов ринку праці; навчання на конкретних виробничих ситуаціях; систематичне підвищення кваліфікації педагогічних працівників; універсальність та оптимальний зміст стандартів; обов'язкове здійснення науково-методичного супроводу професійної освіти і навчання.

Досліджуючи систему підготовки педагогів для професійних шкіл Німеччини, А. Турчин констатує таку її структуру: здобуття атестату про закінчення закладу середньої чи середньої спеціальної освіти, що дає право на вступ до закладу вищої освіти; практична професійна підготовка

з обраної спеціальності чи закінчена професійна освіта; навчання в університеті; педагогічне стажування; післядипломна освіта (Турчин, 2003, с. 56). Аналізуючи проблеми організації вивчення спеціальностей, науковець виділяє п'ять концепцій. Першою концепцією передбачено повну інтеграцію спеціальностей у споріднені дипломні навчальні курси. Друга концепція – навчально-орієнтовані прикладні науки з навчальною пропозицією для педагогічних курсів, що спрямовується на задоволення спеціальних вимог професійної освіти. Третя концепція – визнання спеціальності самостійною наукою, відповідно до чого вона вивчається і досліджується. Четвертою концепцією передбачено широку інтеграцію спеціальностей у науково-прикладні дипломні курси навчання. П'ята концепція пропонує проектне навчання, яке об'єднує елементи прикладних наук і спеціальностей, додаткового предмета, а також педагогічних і суспільствознавчих наук (Турчин, 2003, с. 59–61). Цікавими для нашого дослідження є перша, друга і п'яти концепції підготовки фахівців.

У Польщі професійна підготовка фахівців для професійної освіти охоплює спеціальну і психолого-педагогічну підготовку (Нероба, 2004). Право працювати у системі професійної освіти на посаді викладача теоретичних професійних дисциплін має випускник вищого технічного закладу з інженерною освітою, який отримав додаткову педагогічну освіту за відповідними програмами (Джантіміров, 2007, с. 70).

Аналіз досліджень з питань підготовки викладацьких кадрів для закладів професійної освіти Польщі дозволяє зробити висновок про те, що гуманізація професії інженера досягається шляхом здобуття педагогічної освіти і позитивно впливає на загальний рівень інженерної освіти. Ефективність підготовки викладачів для системи професійної підготовки інженерів у Польщі забезпечують модернізацією освітнього процесу, зокрема: організацією навчання у формі загально-факультетських педагогічних факультативних студій, які розширюють професійні кваліфікації за рахунок педагогічних (Нероба, 2004, с. 84); впровадженням активних методів навчання, урізноманітненням освітніх пропозицій, співпрацею між усіма суб'єктами, котрі здійснюють підготовку майбутніх фахівців (Нероба, 2004, с. 89); збагаченням змісту освітніх програм навчальним матеріалом, об'єднанням у самостійні дидактичні елементи (міжпредметні зв'язки, міжпредметні модулі), який інтегрує знання, забезпечуючи нову якість фахової підготовки.

У Польщі стосовно працівника закладу професійної освіти, який викладає загальноосвітні і теоретичні професійні дисципліни, а також

практичне навчання вживають термін «викладач професійної освіти», «викладачі технічних дисциплін», «інженер з педагогічною підготовкою». Є. Нероба зазначає, що, незважаючи на низький відсоток годин, відведених для психолого-педагогічної підготовки, польські викладачі професійної освіти виконують такі ж функції професійної діяльності, як і українські (Нероба, 2004, с. 16).

Узагальнення європейського досвіду підготовки педагогічних кадрів для професійної освіти дозволяє зробити такий висновок: навчання викладачів для системи професійної освіти передбачає теоретичну і практичну спеціальну й педагогічну підготовку та педагогічне стажування; організація освітнього процесу спрямована на широкопрофільну підготовку фахівців на засадах освітньої інтеграції.

4. Роль професійної освіти на розвиток професійної мобільності

Як і в європейських країнах, в Україні професійна освіта забезпечує кадрами не тільки виробничу сферу, а й готує педагогів, відзначається певними особливостями і тенденціями розвитку. Професійна освіта є унікальною за своєю суттю, її методологічні і теоретичні основи, структура, зміст і функції мають суттєві відмінності від педагогічної чи інженерної.

У ст. 58 Закону України «Про освіту» (2017) зазначено, що педагогічна освіта «передбачає підготовку особи, результатом якої є набуття компетентностей зі спеціальності (предметної спеціальності, спеціалізації), педагогіки, психології, у тому числі шляхом проходження педагогічної практики, необхідних для забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, а також осіб з особливими освітніми потребами, моніторингу педагогічної діяльності та аналізу педагогічного досвіду, проведення освітніх вимірювань, застосування освітніх технологій і методів навчання, ефективних способів взаємодії всіх учасників освітнього процесу» (Про освіту, 2017). Інженерну ж освіту вважають «різновидом професійної освіти, що забезпечує підготовку фахівців з різних галузей інженерії» (Болтівець, 2011). Професійна освіта функціонує у двох площинах, забезпечує формування гармонійно розвинутого спеціаліста, який поєднує у собі інженерні й педагогічні вміння, зокрема: уміння проектувати і вирішувати технічні (галузеві) завдання; організовувати освітній процес у закладах професійної (професійно-технічної) освіти; розробляти нові технології і методики професійного навчання тощо.

Сучасні зміни в системі професійної освіти вимагають оновлення її структури і змісту у цілому, що призведе до модернізації і трансформації освітніх систем у нових соціально-економічних умовах, теорії випереджального навчання в умовах інформаційно-технічного розвитку суспільства, наукових основ наступності і науково-методичного забезпечення усіх ступенів професійної освіти, удосконалення стандартів професійної освіти тощо. Отже, діяльність фахівця з професійної освіти складається із професійної (галузевої) і педагогічної.

Характерною особливістю професійної освіти вважають її зорієнтованість на соціальне замовлення майбутнього, оскільки беззаперечним залишається той факт, що благоустрій суспільства залежить від результатів освіти. Отже, зміст професійної освіти повинен передбачати перспективні вимоги до людини як до суб'єкта різних видів соціальної діяльності. Концептуально це зумовлено принципом випереджального навчання.

Філософія випереджальної освіти визначає вектор її розвитку, відповідно до якого освітня галузь працює на майбутнє. Особливого значення у цьому контексті набуває планування й освітньо-педагогічна прогностика, результати якої відображає освітня програма, навчальні плани і навчально-методичні комплекси.

Професійна освіта, зорієнтована на майбутнє, зокрема на ті умови професійної діяльності, у які потрапляє потенційний випускник. Важливо приділяти увагу формуванню професійних (галузевих) знань, розвитку творчих умінь, навичок самоосвіти, умінню орієнтуватися у реальній професійній проблемній ситуації і знаходити ефективні шляхи і засоби розв'язання її.

Отже, для підвищення ефективності підготовки майбутнього фахівця з професійної освіти необхідно вирішити проблеми проектування освітнього процесу, починаючи зі стандартів професійної освіти. Стандарти повинні у першу чергу керуватися принципом випереджувального навчання, оскільки оцінити результат впровадження їх до системи професійної освіти можна тільки через 2–4 роки. Їхня змістова частина повинна базуватися на результатах систематичних, чітко скоординованих прогностичних досліджень.

Важливо, щоб у процесі підготовки фахівців з професійної освіти були сформовані такі якості особистості: оволодіння у повному обсязі професійними компетентностями, а також способами управління виробничими процесам і колективами; відповідальне ставлення до своїх професійних обов'язків, у тому числі й до підвищення своєї кваліфікації;

творче, усвідомлене відношення до своєї професійної діяльності; розвиток здібностей до інтеграції знань і оперативного адаптування їх до нових умов; прогностичний підхід до своєї професійної діяльності; постійна потреба у вдосконаленні професійної діяльності. У такому випадку професійна підготовка стає випереджальною.

Розуміння випереджального навчання у такому контексті є ключовим і визначає зміст освітніх програм, форми організації освітньої діяльності, особливості навчальних технологій, які повинні забезпечити обсяг і структуру професійних знань, характер мислення, рівень духовного розвитку особистості та орієнтацію на перспективу. Організація освітнього процесу підготовки фахівців для професійної освіти у такий спосіб, на нашу думку, забезпечить розвиток професійної мобільності.

Для визначення ролі професійної освіти у формуванні професійної мобільності розглянемо першопричини виникнення цієї педагогічної категорії.

Глобальні зміни в економіці внаслідок переходу до інформаційного суспільства; зміна професії, робочого місця, статусу в організації, місця проживання, стану здоров'я тощо внаслідок військової агресії з боку російської федерації окреслюють зовнішні чинники, що зумовлюють професійну мобільність. Внутрішні чинники зумовлені індивідуальними перевагами, що можуть бути окреслені мотивацією успіху, прагненням особистості до вдосконалення професійних навичок, саморозвитку тощо.

Оскільки вищезазначені чинники виникнення професійної мобільності знаходяться за межами впливу професійної освіти, розвиток досліджуваної якості у межах фахової підготовки має чітко окреслений соціально-особистісний характер. Майбутній фахівець повинен усвідомлювати своє місце і призначення у навколишньому світі, і те, як його професійна діяльність пов'язана із соціальними процесами, усвідомлювати відповідальність за майбутнє країни, а також необхідність багатогранності, гнучкості і системності мислення майбутнього фахівця та важливу роль освіти і самоосвіти як джерела ідей для прийняття ним відповідальних рішень.

Отже, професійна мобільність не є проблемою безпосередньо професійної освіти, вона виникає внаслідок якісних змін процесів суспільного розвитку і регулюється суспільними відносинами. Мобільність фахівців з професійної освіти зумовлена зростанням динаміки сучасного життя, постійним оновленням інформаційно-комунікаційних технологій, мінливістю умов соціальної, передусім професійної, діяльності, цифровізацією усіх галузей суспільного виробництва і сфер життєдіяльності людей тощо.

Хоч причини виникнення мобільності об'єктивні, професійна освіта відіграє важливу роль у професійній мобільності людей, оскільки в інформаційному суспільстві зміна соціальної і професійної позиції (вертикально чи горизонтально) неможлива без необхідної кваліфікації.

Професійна підготовка, якщо вона побудована на принципах гуманізації, неперервності і носить випереджальний характер, може виступати не тільки джерелом, що забезпечує мобільність особистості, а й засобом цілеспрямованого розвитку суспільства шляхом формування професійної мобільності як особистісно-професійної якості майбутніх фахівців у процесі навчання. Отже, розвиток професійної мобільності особистості майбутнього фахівця з професійної освіти у закладах вищої освіти є одним із найважливіших завдань, а освітня діяльність здобувача вищої освіти повинна поєднувати процеси його власного пошуку, творчості, культивування норм і внутрішніх установок.

Зростання ролі професійної освіти актуалізує такі професійні функції, як прогнозування, проектування, організацію процесуальних аспектів індивідуальної діяльності і соціокультурного середовища. Сьогодні особливого значення набувають комунікативні функції (уміння вести діалог, забезпечувати партнерство на різних рівнях), пов'язані з управлінською, економічною, правовою, соціальною, культурно-просвітницькою, екологічною, педагогічною діяльністю.

Якщо професійну мобільність можна вважати якісним показником і результатом фахової підготовки, то постійне поновлення й удосконалення змісту і структури навчання є індикатором розвитку усєї системи професійної освіти.

З-поміж основних тенденцій розвитку змісту професійної освіти, що забезпечують професійну мобільність здобувача вищої освіти виділяємо:

- збільшення кількості спеціальностей у межах професійної освіти, що дозволяє мобільно реагувати на соціально-економічні запити країни;
- перехід від знанневої до компетентнісної парадигми навчання;
- диференціація змісту професійної освіти за допомогою нових освітніх програм;
- гнучкість і варіативність змісту освіти за рахунок реалізації модульного підходу, що сприяє оперативному поновленню змісту навчання відповідно до розвитку сучасної науки, техніки й культури;

- зростання ролі загальнонаукової і загальнопрофесійної складових підготовки майбутніх фахівців, що впливає на усвідомлення закономірностей і зв'язків фактів і явищ, характерних для майбутньої професійної діяльності;
- розвиток у випускників системного професійного мислення і професійних компетентностей, зазначених в освітніх програмах;
- збільшення частки дистанційного навчання для забезпечення самоосвіти здобувачів вищої освіти;
- удосконалення кваліфікації професорсько-викладацького складу, що забезпечує розвиток і впровадження інноваційних освітніх програм і технологій, удосконалення форм, методів і засобів організації освітнього процесу у закладах вищої професійної освіти;
- залучення здобувачів вищої освіти до науково-дослідної діяльності, стимулювання стартапів.

Підвищення вимог до якості фахової підготовки стає актуальною проблемою і умовою розвитку системи професійної освіти, стимулом оновлення її змісту на засадах інтегративності, універсальності, варіативності.

Під універсальністю інженерно-педагогічної підготовки розуміємо повний набір навчальних дисциплін, зміст яких повністю відповідає вимогам галузевих стандартів і забезпечує формування й розвиток особистісних професійних якостей мобільного випускника.

Згідно з принципом інтеграції передбачено глибоке усвідомлення здобувачами вищої освіти зв'язків між навчальними дисциплінами, взаємодоповнювання яких забезпечує основну базу їхньої професійної підготовки, що дозволить майбутньому фахівцеві розв'язувати різні проблеми. Інтеграція правових, соціально-економічних, морально-етичних, науково-методичних, інформатичних аспектів сприяє міцному взаємозв'язку теоретичної і практичної сфер майбутнього випускника і різних видів його діяльності.

Інтеграція стає процесом і результатом об'єднання знань, способів пізнання й діяльності, сприяє формуванню науково-пізнавальних відносин, становленню відповідних ціннісних орієнтацій і компетентностей. Принцип інтеграції виконує функцію оптимального системотвірного чинника формування змісту предметного матеріалу усіх спеціальностей і спеціалізацій для підготовки професійно мобільного фахівця для професійної освіти.

Варіативність освітніх програм дозволяє оперативно реагувати на запити суспільства, враховувати особистісні уподобання здобувачів вищої освіти за рахунок вільного вибору дисциплін інших освітніх програм.

Дотримання вище названих принципів матиме сенс лише у тому випадку, коли фахова підготовка відповідатиме запитам ринку освітніх послуг, що стане можливим за умови забезпечення практичної спрямованості професійної освіти.

Незважаючи на потужний потенціал і позитивну динаміку розвитку вищої професійної освіти, варто окреслити наявність проблем, що стримують розвиток професійної мобільності майбутніх фахівців. Встановлено, що професійна освіта сьогодні, нажаль, ще знаходиться під впливом негативних чинників як зовнішніх, так і внутрішніх, що впливає на її якість, зокрема:

- відсутність довготривалої перспективи розвитку професійної освіти з урахуванням прогнозу потреб ринку праці, запитів суспільства й особистості;
- наявність суперечностей між вимогами суспільства щодо рівня професійної компетентності випускника професійної освіти і змістом фахової підготовки;
- слабка матеріально-технічна база і недостатнє програмне й науково-методичне забезпечення закладів вищої педагогічної освіти, на базі яких відбувається підготовка кадрів для професійної;
- знецінення статусу педагога в суспільстві;
- відсутність науково обґрунтованих механізмів діагностування якості професійної освіти та ефективних технологій підвищення якості підготовки кадрів для неї;
- низький рівень підтримки і стимулювання розвитку наукових шкіл і наукових напрямів у системі професійної освіти;
- переважання формального підходу до організації освітнього процесу – заклади вищої освіти захоплені рейтингами, професорсько-викладацький склад перенавантажений звітною паперовою роботою, робота зі здобувачами вищої освіти перетворюється у вторинний, побічний вид діяльності.

Крім того, вже на етапі вступу до закладу вищої освіти виникають перші проблеми. Вирішальним чинником вибору спеціальності для навчання, є не її специфіка чи особистісні уподобання, чи значущість для майбутнього здобувача вищої освіти, а прохідний бал, наявність місць державного замовлення і можливість вступу на них. Якщо абітурієнт постає перед вибором – отримання улюбленої професії, але на контрактній основі, чи здобуття диплома бакалавра/магістра на місцях державного замовлення, – результат стає очевидним на користь останнього. Внаслідок зробленого

таким чином вибору, з'являється перша і вирішальна проблема на рівні особистості – зовнішні обставини переважають над внутрішніми мотивами. Таким чином втрачається основний, на наше переконання, мотиваційний компонент професійної мобільності.

Водночас існують й інші чинники, що перешкоджають процесу розвитку професійної мобільності інженерів-педагогів, зокрема недосконалість змісту підготовки в контексті спрямованості на формування професійної мобільності випускників.

Для успішного розвитку професійної мобільності у фахівця з професійної мобільності необхідно створити відповідний освітній простір з важливими аспектами життєдіяльності людини. Для формування професійної мобільності майбутніх фахівців необхідно також: 1) побудувати предметні блоки дисциплін, які максимально охоплювали б усі види діяльності, пов'язані зі специфікою професійної підготовки; 2) вибудувати програми кожної навчальної дисципліни в межах предметного блоку, що входить до цілісного освітнього простору спеціальності.

5. Висновки

Вивчення та узагальнення вітчизняного досвіду й досвіду європейських країн, зокрема Франції, Великої Британії, Німеччини, Польщі, з підготовки фахівців показало наявність спільних підходів у підготовці викладачів для системи професійної освіти, що містить теоретичну, практичну спеціальну й педагогічну складові та обов'язкове педагогічне стажування. З-поміж інших визначено сукупність пріоритетних напрямів підготовки викладачів для системи професійної освіти, що певною мірою можуть бути екстрапольовані на систему вітчизняної професійної підготовки: продуктивний взаємозв'язок теоретичної і практичної складових підготовки; спрямованість освітніх програм на соціальну інтеграцію, індивідуальний розвиток, адаптація до швидкозмінюваних умов ринку праці, навчання на прикладах конкретних виробничих ситуацій.

Проведений аналіз дозволив окреслити негативні й позитивні чинники розвитку професійної освіти, а також тенденції розвитку її змісту, що дозволить підвищити якість освіти у цілому й забезпечити становлення професійної мобільності у її здобувачів зокрема.

До перспективних напрямів подальших досліджень належить аналіз досвіду підготовки фахівців для професійної освіти у країнах Північної Америки.

АНОТАЦІЯ: Розглянуто окремі аспекти розвитку професійної освіти у контексті її модернізації. Здійснено аналіз європейського досвіду підготовки фахівців для професійної освіти. Виявлено можливості використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки вітчизняних фахівців для професійної освіти. До них віднесли теоретичну і практичну, спеціальну й педагогічну складові та обов'язкове педагогічне стажування майбутніх фахівців. Визначено основні чинники і тенденції розвитку професійної освіти у контексті формування професійної мобільності у здобувачів вищої освіти. Розкрито роль професійної освіти на розвиток професійної мобільності майбутнього фахівця. Доведено, що професійну мобільність можна вважати якісним показником і результатом фахової підготовки. Досліджено, що підвищення вимог до якості фахової підготовки стає актуальною проблемою і умовою розвитку системи професійної освіти, стимулом оновлення її змісту на засадах інтегративності, універсальності, варіативності.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: професійна освіта, зміст професійної освіти, професійна мобільність, фахова підготовка, європейський досвід підготовки педагогів, заклади вищої освіти, європейська інтеграція, випереджальне навчання, результат фахової підготовки, чинники впливу на професійну освіту.

ABSTRACT: Some aspects of professional education development in the context of its modernization have been considered. The analysis of the European experience of training specialists for professional education has been carried out. Possibilities of using progressive ideas of foreign experience in training native specialists for professional education have been identified. They include theoretical and practical, special and pedagogical components and mandatory pedagogical training of future specialists. The main factors and trends of professional education development in the context of professional mobility formation among higher education seekers have been determined. The role of professional education in the development of future specialist's professional mobility has been revealed. It has been proven that professional mobility can be considered a qualitative indicator and result of professional training. It has been studied that increasing the requirements for the professional training quality becomes an urgent problem and a condition for the development of the professional education system, an incentive for updating its content on the basis of integrability, universality, and variability.

KEYWORDS: professional education, professional education content, professional mobility, professional training, European experience of teacher training, institutions of higher education, European integration, advance training, professional training result, factors influencing professional education.

Bibliography

Авшенюк, Н. М. (2007). Сучасні підходи до підготовки педагогів професійної освіти у Великій Британії. Н. Г. Ничкало (Ред.), *Теоретичні та методологічні засади розвитку педагогічної освіти : педагогічна майстерність, творчість, технології*. Харків: НТУ «ХПІ», 602–606.

- Болтівець, С. І. (2011). Інженерна освіта. *Енциклопедія Сучасної України: електронна версія [онлайн]*. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=12289.
- Василюк, А., Корсак, К., & Яковець Н. (2002). *Нариси порівняльної педагогіки*. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ.
- Гончаренко, С. (2006). Фундаменталізація професійної освіти. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*. 7, 165–175.
- Джантіміров, А. Ю. (2007). *Багаторівнева підготовка інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів*. Дис. ... канд. пед. наук. Київ.
- Кузьмінський, А. & Біда, О. (2018). Фундаменталізація вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 4(63), 57–60.
- Нероба, Е. (2004). *Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі*. Дис. ... канд. пед. наук. Київ.
- Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. (2017). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Турчин, А. І. (2003). *Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині*. Дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль.
- Kwiatkowski, S.-M. (2001). *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej. Projekt Celowy Zamawiany (001 16\010)*. Warszawa: ITE.

Ludmyła Bazyl; Walerij Orłow

ORCID ID: 0000-0003-4130-5436; 0000-0002-1843-390X

DORADZTWO W ZAKRESIE PRZEDSIĘBIORCZOŚCI MŁODZIEŻY JAKO PERSPEKTYWNY KIERUNEK ROZWOJU KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO I USTAWIENIA NA POWOJENNEJ UKRAINIE

CONSULTING ON THE DEVELOPMENT OF YOUTH ENTREPRENEURSHIP
AS A PROMISING DIRECTION FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL
EDUCATION IN POST-WAR UKRAINE

КОНСУЛЬТУВАННЯ З ПИТАНЬ РОЗВИТКУ МОЛОДІЖНОГО ПІДПРИ-
ЄМНИЦТВА ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВИТИ В ПІСЛЯВОЄННІЙ УКРАЇНІ

Procesy integracji europejskiej przygotowujące młodzież do przedsiębiorczości w systemie edukacji zawodowej, realizowane w praktyce społecznej i edukacyjnej, są ważnym motorem postępu gospodarczego powojennej Ukrainy, w szczególności przewycięzania bezrobocia i tworzenia miejsc pracy. Na Ukrainie, wraz z początkiem inwazji Rosji na pełną skalę, aktywność na rynku pracy została zawieszona, co spowodowało znaczny wzrost liczby bezrobotnych. Wzrost bezrobocia wśród młodzieży doprowadził do zaakcentowania problemu kształtowania się przedsiębiorczości młodzieży, przesuując go w centrum uwagi dyskusji o odbudowie gospodarki narodowej państwa ukraińskiego, w celu określenia strategii (trajektorii, metody, modele) i kolejność rozwoju tego zjawiska w okresie powojennym. Dlatego też w przestrzeni naukowej i edukacyjnej znacząco wzrosło zainteresowanie światowymi doświadczeniami funkcjonowania przedsiębiorczości młodzieżowej, w szczególności innowacyjnymi technologiami, które zapewniają młodym ludziom wysoki poziom edukacji biznesowej. W tym kontekście zwracamy uwagę, że w celu zapewnienia młodym ludziom otwartego

i nieprzerwanego dostępu do aktualnej wiedzy na temat tworzenia własnego biznesu i dalszego skutecznego zarządzania własnym biznesem w różnych okolicznościach, rozwój kompetencji zawodowych i przedsiębiorczych, a także – kształtowanie umiejętności korzystania z najnowszych technologii i tworzenia społecznie pożądaných komercyjnych produktów i usług, konieczne jest inwestowanie w zaplecze infrastruktury technologicznej, tworząc tym samym solidne podstawy dla rozwoju gospodarki cyfrowej i rozprzestrzeniania się innowacji. Dlatego, jak pokazują światowe doświadczenia, liczne inkubatory i akceleratory przedsiębiorczości (Junior Achievement, Club Kidpreneur, Build Your Business, Junior Achievement-Young Enterprise Europe (JA-YE), Start-Up Chile czy India's Start-Up Village) stały się niezwykle popularne, co wynika w szczególności z ich potencjalnych zasobów w tworzeniu sprzyjającego środowiska dla wynalazczości, promocji i popularyzacji innowacyjnych produktów i usług.

Niejednoznaczny, a czasem negatywny stosunek społeczeństwa do przedsiębiorczości, obawa przed porażką, brak materialnych możliwości prowadzenia działalności przedsiębiorczej, brak skutecznych platform promujących zaangażowanie młodych ludzi w biznes oraz brak stałego i swobodnego dostępu do rynków produktów i usług są przeszkody, które niweczą wysiłki instytucji państwowych, edukacyjnych, organizacji publicznych i ogółu społeczeństwa w tworzeniu kultury przedsiębiorczości młodzieży. Niewątpliwie duże znaczenie dla zapewnienia odpowiedniego wsparcia przedsiębiorczości młodzieży ma koncentracja sfery biznesowej na udzielaniu pomocy młodym przedsiębiorcom w rozpoczęciu i skutecznym prowadzeniu własnej działalności gospodarczej. Skuteczna edukacja w zakresie przedsiębiorczości jest kamieniem węgielnym w kształtowaniu wiedzy finansowej, nabywaniu praktycznych umiejętności i zdolności. Odpowiednie szkolenie nauczycieli, zintegrowane z systemem edukacji, odgrywa kluczową rolę w opanowaniu przez młodych ludzi podstaw przedsiębiorczości.

Ponadto naszym zdaniem konieczne jest aktywizowanie zasobu szkoleń zawodowych w celu kształtowania umiejętności prowadzenia działalności gospodarczej oraz zapewnienia samozatrudnienia wśród studentów kształcenia zawodowego. Uznaje się za możliwe rozwiązanie powyższych problemów na podstawie opracowania, naukowego uzasadnienia i wprowadzenia do praktyki edukacyjnej odpowiedniej technologii poradnictwa młodzieżowego.

W ramach prowadzonych badań doradztwo w zakresie przedsiębiorczości młodzieży traktowane jest jako swego rodzaju strategia terminowej i skutecznej pomocy przyszłym młodym przedsiębiorcom w tworzeniu własnego biznesu i dostosowywaniu go do różnych okoliczności siły wyższej, która jest całościowym, unikalnym pod względem systemu treści wspólnej działalności produkcyjnej

osoby poszukującej edukacji zawodowej i konsultanta. Głównym oczekiwanym rezultatem takiego działania jest znacząca zmiana poziomu świadomości uczniów szkół zawodowych, w szczególności rewizja nastawienia do przyszłej działalności przedsiębiorczej, minimalizacja problematycznych aspektów życia, przezwyciężenie niepewności, trudności w opanowaniu podstawy wiedzy finansowej i przedsiębiorczości, doskonalenie sfery emocjonalnej, optymalizacja cech osobistych. Ogólną cechą poradnictwa jest ostrożny, pozytywny stosunek nauczyciela-konsultanta do indywidualnych i osobistych zasobów oraz potencjalnych możliwości uczniów, którzy wolą samodzielnie planować swoje życie osobiste i zawodowe; empatia i kongruencja relacji podmiot-podmiot.

Proces technologiczny zawsze polega na wykonywaniu operacji przy użyciu niezbędnych środków (materiałów, narzędzi) w określonych warunkach w określonej kolejności. W aspekcie proceduralnym technologia odpowiada na pytania: „Jak to zrobić?”, „Z czego i jakimi środkami to zrobić?”. Mając to na uwadze, technologia doradztwa w zakresie przedsiębiorczości młodzieży odzwierciedla ogólną taktykę wdrażania poszczególnych technologii edukacyjnych i jest zaprojektowana z uwzględnieniem prawidłowości funkcjonowania układu „nauczyciel – otoczenie społeczne – student kształcenia – przyszły przedsiębiorca” zgodnie z pewnymi okoliczności szkolenia (indywidualne, grupowe, zbiorowe, masowe itp.). Charakteryzuje się ogólnymi cechami i wzorcami realizacji procesu edukacyjnego, niezależnie od tego, w jakim konkretnym przedmiocie są one stosowane (I. Zyazyun). Pod pojęciem technologii doradztwa w zakresie przedsiębiorczości młodzieży rozumiemy więc system powiązanych ze sobą działań podmiotów działalności edukacyjnej, na który składają się metody, narzędzia nauczania i teorie ich wykorzystania, zapewniające rozwój kompetencji przedsiębiorczych i kształtowanie działalności biznesowej przyszłych specjalistów.

Idea koncepcyjna technologii konsultingowej przedsiębiorczości młodzieży polega na zaprojektowaniu przestrzeni aktywności uczniów szkół zawodowych dla ich rozwoju zawodowego i samorozwoju, w której typowe działania (stereotypy, algorytmy) to ogólne sposoby wykonywania poszczególnych operacji w celu rozwiązania określonych problemów, problematyczne zadania. Dlatego pozycjonujemy dydaktyczno-metodyczne świadczenie technologii doradczych jako zintegrowany zestaw metod, środków i form uczenia się, które są realizowane w procesie bezpośredniej interakcji podmiotów procesu edukacyjnego, zapewniając rozwój kompetencji przedsiębiorczych i kształtowanie działalności gospodarczej przyszłych specjalistów. Kompleks edukacyjny i metodologiczny określonej technologii strukturalnie łączy następujące elementy: bank arkuszy informacyjnych; portfolio spraw, kwestów biznesowych; zestawy zadań o orientacji

indywidualnej, osobistej i zawodowej; elektroniczna baza danych prezentacji; zalecenia metodyczne do prowadzenia gier symulacyjno-rolniczych i organizacyjno-biznesowych; materiały edukacyjne i metodyczne do organizacji pracy firmy edukacyjnej; praktyczni i metodyczni doradcy w zakresie opracowania biznesplanu, projektowania modeli biznesowych; zestawy materiałów kontrolno-pomiarowych do oceny poziomu przyswojenia treściowych składowych kompetencji przedsiębiorczych, zawodowych itp.

Naszym zdaniem zapewnieniu dynamicznych zmian poziomu rozwoju kompetencji przedsiębiorczych uczniów szkół zawodowych w praktyce pracy edukacyjnej i pozaszkolnej służyć będzie integralne zastosowanie technologii doradztwa w zakresie przedsiębiorczości młodzieży: na zajęciach, podczas wykonywania przez nich stosowanych zadań treść ekonomiczna; w zajęciach pozalekcyjnych, ukierunkowując przyszłych specjalistów na sukces w przedsiębiorczości w trakcie rozwiązywania problemów paradoksalnych (noogenicznych), a także podczas wykonywania przez nich zadań typu business quest.

Formację przyszłych specjalistów w zakresie prawidłowego rozumienia istoty działalności przedsiębiorczej w ramach wdrażania technologii doradztwa w zakresie przedsiębiorczości młodzieży ułatwia realizacja zadań edukacyjnych kierunku branżowego (zawodowego) w oparciu o modelowanie i szczegółową analizę konkretnych sytuacji które będą miały miejsce w działalności gospodarczej. Badanie i dogłębna analiza każdej z sytuacji za pomocą środków matematyki stosowanej, socjologii, psychologii i innych nauk warunkuje świadome stosowanie wiedzy interdyscyplinarnej przez przyszłych specjalistów, a także istotne przesunięcia w ich poziomach rozwoju kompetencji przedsiębiorczych.

Rozwój zdolności przedsiębiorczych odbywa się w przeważającej części w interakcji komunikacyjnej, która koncentruje się na prezentacji i dyskusji różnych podejść do rozwiązania problemu edukacyjnego. W tym celu nauczyciele-konsultanci szeroko stosują nietradycyjne metody, techniki inscenizacyjne. Znaczący wkład w rozwój inscenizacji rozwoju kompetencji przedsiębiorczych wnieśli przedstawiciele austriackiej szkoły naukowej (profesor J. Aff oraz naukowcy z Instytutu Pedagogiki Ekonomicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Wiedniu).

Niekonwencjonalność podejść do wyjaśniania istoty idei przedsiębiorczych, ponownego przemyślenia stanowisk światopoglądowych wyraża się w ujawnieniu wzajemnych powiązań poszczególnych zjawisk i procesów działalności przedsiębiorczej z istotną treścią źródeł kierunku zawodowego (branżowego) (materiały badawcze, opracowania przewodnik, podręcznik itp.). Jednocześnie dobór treści jest zgodny z docelowymi wytycznymi dotyczącymi przygotowania zawodowego przyszłych specjalistów w określonej dziedzinie (technicznej, rolniczej, usługowej

itp.) oraz początkowym poziomem rozwoju ich kompetencji przedsiębiorczych i działalności gospodarczej.

Konsultant wyszukuje problemy, jakie pojawiają się u każdego z aplikantów, formułuje dla nich pytania otwarte, wyjaśnia perspektywy i wspólnie omawia z nimi prawdopodobne korzyści z osiągnięcia sukcesu. Tradycyjnie już na początku poradnictwa z zakresu przedsiębiorczości młodzieży pojawiają się trudności, ponieważ kandydaci, aby nie popełnić błędu, boją się wyrażać własne zdanie. Trudności znikają, jeśli przyszłym specjalistom zostaną dostarczone próbki alternatywnych działań. w tym z fałszywymi osądami. Główne zadanie nauczyciela-konsultanta: wyrobienie w aplikantach przekonania, że w przedsiębiorczości brak jakiegokolwiek decyzji jest dużo gorszy niż podjęcie błędnej lub nieskutecznej decyzji.

Wdrażanie technologii poradnictwa młodzieżowego polega na przekształcaniu poznawczych i emocjonalnych komponentów osobistych doświadczeń uczniów i studentów w edukacyjne działania przedmiotowe (chodzi o umiejętność zastosowania nabytej wiedzy i umiejętności ekonomicznych w różnych, w tym nowych sytuacjach, w innych przedmiotach obszarach, podczas praktyk i zajęć pozalekcyjnych, na przykład podczas pracy w firmie edukacyjnej lub przy opracowywaniu projektów). Zdobywanie doświadczenia w stosowaniu wiedzy w firmie edukacyjnej poprzez odgrywanie sytuacji roli społecznej jej pracowników, studentów wyższych uczelni zawodowych (zawodowych i technicznych) oraz zawodowych dostosowują się do nowych warunków rynkowych, rozwijają własną motywację do samorozwoju zawodowego i samorealizacji. Na tym etapie studenci kształcenia zawodowego zwracają się do nauczyciela-konsultanta o pomoc w rozwiązaniu problemów sytuacyjnych. Biorąc to pod uwagę, konsultacje powinny być ukierunkowane z jednej strony na kształtowanie umiejętności regulacyjnych i prawnych do rozpoczęcia własnej działalności gospodarczej i dalszej działalności przedsiębiorczej, a z drugiej strony na kształtowanie poczucia odpowiedzialności społecznej i ekonomicznej w biznesie.

Doradztwo, jako forma organizacji działań edukacyjnych podczas tworzenia i realizacji projektów biznesowych, opiera się na dynamice równości nauczycieli i uczniów edukacji. W ten sposób uczestnicy mikrogrupy projektowej, po zrealizowaniu wspólnego celu, opracowują plan (rodzaj mapy drogowej) tworzenia projektu, starają się znaleźć efektywne sposoby rozwiązania każdego problemu, wykonać zadania, a na końcu ustalić wyniki pracy zespołowej. W tym kontekście pragniemy podkreślić, że przyszli specjaliści od czasu do czasu zwracają się z pytaniami do nauczyciela konsultanta i po otrzymaniu odpowiedzi mają prawo uwzględnić lub nie uwzględnić jego rady. W ten sposób pojawiają się możliwości analizy sytuacji problemowej i znalezienia rozwiązania na zasadzie równości,

przyczyniając się do rozwoju uczniów, po pierwsze umiejętności samodzielnego uogólniania, krytykowania, planowania, twórczego i odpowiedzialnego rozwiązywania problemów, a po drugie, umiejętność pracy w zespole, co jest niezwykle ważne w kształtowaniu cech przedsiębiorczych.

Tradycyjnie elementarną jednostką technologii pedagogicznych definiuje się jako zadanie edukacyjne wykonywane przez uczącego się w określonych warunkach, które przyczynia się do wzrostu poziomu aktywności przedsiębiorczej. W takim przypadku poradnictwo powinno opierać się na osobistym doświadczeniu podmiotów kształcenia, ich bezpośrednim zanurzeniu w obszarze aktywności zawodowej, gdzie nie tylko wypracowuje się doświadczenie zawodowe, ale także kształtuje się nowe doświadczenie (umiejętności), które pojawia się jako pierwotne w stosunku do jego teoretycznego rozumienia (wiedzy). Oznacza to, że nabywcy najpierw znajdują się w sytuacji, w której muszą rozwiązać problem, którego treść związana jest z odrębnym rodzajem działalności podmiotu gospodarczego. Aby go rozwiązać, nabywcy mogą wykorzystać tylko wiedzę, którą w danym momencie dysponują. Jeśli ta wiedza jest wystarczająca, to kandydaci do szkół zawodowych nie mają trudności ze znalezieniem rozwiązania, ale jeśli jeden z aplikantów nie ma wystarczającej wiedzy i doświadczenia, to znajduje się w sytuacji niepewności. Stymuluje to uczniów do zdobywania nowej wiedzy, opanowania teoretycznych podstaw rozwiązywania problemów w celu zminimalizowania ryzyka podjęcia błędnej (nieskutecznej) decyzji. Podkreślamy, że zdobywanie doświadczenia w wyszukiwaniu i opanowywaniu nowej wiedzy jest warunkiem wstępnym, po pierwsze, rozwoju myślenia przedsiębiorczego, umiejętności krytycznej oceny sytuacji problemowych i określania (przewidywania) optymalnych sposobów ich rozwiązania; po drugie, kształtowanie umiejętności przekonującego argumentowania własnego zdania, wartości życiowych i postaw; po trzecie, przyczynia się do podniesienia poziomu wiedzy ekonomicznej i finansowej, umiejętności praktycznych, doskonalenia technik komunikacyjnych, poszerzenia ich możliwości świadomego zaangażowania w osobiste i zbiorowe działania w celu zrozumienia wartości i opanowania umiejętności praktycznych.

Technologia doradztwa w zakresie przedsiębiorczości młodzieży może być organizacyjnie zbudowana na typologii zadań edukacyjnych w kontekście podejścia do działania, którego podstawą merytoryczną są kompetencje zawodowe i przedsiębiorcze, cechy osobowe niezbędne do pomyślanej realizacji tego typu działań przedsiębiorcy: organizacja przedsiębiorstwa, planowanie działań przedsiębiorczych, rozwój i wdrażanie na rynku towarów, grupowanie ludzi o podobnych poglądach (osób, które podzielają podejście do realizacji pomysłów

biznesowych), zarządzanie personelem, podejmowanie decyzji dotyczących prowadzenia działalności gospodarczej.

W tym aspekcie sukcesywne zmiany sytuacji w integralnym procesie kształtowania i rozwoju kompetencji przedsiębiorczych i działalności gospodarczej uczniów szkół zawodowych (zawodowo-technicznych) i zawodowych według etapów (kroków) ogólnego algorytmu podejmowania odpowiednich decyzji w takie sytuacje będą skutecznym sposobem rozwiązywania problemów: zaakcentowanie aktywności przedsiębiorczej i wygenerowanie jej kluczowego problemu; krytyczne zrozumienie problemu i określenie jego celu; opracowanie alternatywnych rozwiązań problemu; wprowadzenie optymalnego rozwiązania problemu; ocena wyników, refleksja i podsumowanie. Każda z wyszczególnionych sytuacji pozytywnie wpływa na kształtowanie i rozwój kompetencji przedsiębiorczych i aktywności biznesowej przyszłych specjalistów, zapewniając wzrost ich umiejętności przewidywania skutków i konsekwencji realizacji każdego z wariantów decyzyjnych, a tym samym modelowania ich zachowań w wybór skutecznej drogi do osiągnięcia wyznaczonego celu spośród zestawu alternatywnych opcji. Jednocześnie poradnictwo w każdej takiej sytuacji odbywa się według szczegółowych wytycznych docelowych. W szczególności sytuacja zaakcentowania aktywności przedsiębiorczej i generowania jej kluczowego problemu jest zorientowana na zrozumienie i opis poszczególnych elementów, okoliczności pewnego stanu, który wymaga zdefiniowania problemu biznesowego i jego dalszego rozwiązania. Praktyczne wdrożenie tej sytuacji zapewnia wdrożenie odpowiedniego zadania edukacyjnego w celu zidentyfikowania niespójności w konkretnym przypadku działalności przedsiębiorczej, sformułowania problemu, który przyszły specjalista musi rozwiązać. Prowadzenie takich ćwiczeń ma na celu rozwijanie cech przedsiębiorczych uczniów szkół zawodowych, a obserwacja przez nauczyciela-konsultanta zmian w przejawach tych cech jest uważana za najcenniejsze osiągnięcie na tym etapie przygotowania młodzieży na działalność gospodarczą. W związku z tym kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych i aktywności biznesowej uczniów/studentów uczelni zawodowych (zawodowo-technicznych) i zawodowych poprzez wykonywanie zadań sytuacyjnych, sporządzanie biznesplanów, ćwiczenia z realizacji elementów działalności przedsiębiorczej, m.in. jako wprowadzanie na rynek nowych produktów lub usług, tworzenie zespołu i zarządzanie nim traktujemy jako efektywną realizację nie tylko ambitnych form szkolenia, ale także efekt konsultacji z zakresu przedsiębiorczości młodzieży.

Sytuacja krytycznego zrozumienia problemu i określenia jego celu w kontekście technologii konsultingowej przedsiębiorczości młodzieży jest realizowana poprzez identyfikację przesłanek dla problemu, sformułowanie konkretnych

celów i zadań, których spełnienie zapewni jego pomyślne rozwiązanie. Sytuacja opracowania alternatywnych opcji rozwiązania problemu ma na celu rozwinięcie alternatywnej nabytej wiedzy, a w przypadku ich niewystarczalności, uruchomienie procesów wynalezienia wiedzy innowacyjnej, samostanowienia światopoglądowo-pozycyjnego i wartościującego poprzez identyfikację i świadomość potrzeby zdobywania wiedzy w celu rozwiązania problemu działalności przedsiębiorczej. Stan wdrożenia optymalnego rozwiązania problemu realizowany jest poprzez przygotowanie odpowiedniego planu działania, który określa odpowiedzialne, niezbędne materiały i zasoby oraz terminy osiągnięcia oczekiwanych rezultatów; faktyczne wykonanie decyzji ma miejsce podczas gry fabularnej lub biznesowej, zadania lub rozwiązania noogenne zadania. Sytuacja oceny wyników, refleksji i podsumowania polega na przedstawieniu decyzji podjętej w wyniku działalności edukacyjnej prowadzonej przez zespół osób poszukujących edukacji i nauczyciela-konsultanta, aby rozwiązać konkretny problem i wyrobić sobie własne stanowisko refleksyjne w sprawie tej decyzji. Dlatego ćwiczenia wykonywane w tej sytuacji skupiają się na określeniu i ocenie wad i zalet wybranego wariantu decyzyjnego oraz prognozowaniu możliwości jego wdrożenia w praktyce gospodarczej.

Cechy wdrażania technologii wiążą się ze stymulowaniem aktywności biznesowej, co przejawia się przede wszystkim w generowaniu ciekawych pomysłów biznesowych. Zdolność do formułowania innowacyjnych pomysłów nabywają studenci zawodowych (zawodowych i technicznych) i specjalistycznych szkół wyższych w wyniku wykonywania ćwiczeń związanych z inicjowaniem i dalszym organizowaniem działalności przedsiębiorczej. Fundament do uzyskania takiej jakości kładzie się już na etapie motywacyjno-wartościowym, podczas którego przyszli specjaliści, rozwiązując paradoksy myślowe, nabywają umiejętność znajdowania możliwych sposobów i środków zaspokajania zainteresowań poznawczych, potrzeb twórczych, czucia się sobą na wszystkich etapach przyjmowania optymalna decyzja zarządcza (od szczegółowej analizy obszaru tematycznego i wypracowania wielu alternatywnych opcji rozwiązania problematycznego zagadnienia – do wyboru najlepszej optymalnej opcji, uzgodnionej z opinią członków zespołu i ekspertów przy ocenie proponowanych pomysłów, oraz ich odbicie). Realizacja pomysłów biznesowych przyszłych specjalistów jest możliwa w „firmie edukacyjnej” i powinna być ukierunkowana na rozwój aktywności biznesowej uczniów i młodzieży studenckiej. W takim przypadku ważne jest dokładne przeanalizowanie każdego pomysłu na biznes, w tym uwzględnienie nowych warunków, na przykład sytuacji z konkurentami, specyfiki legislacyjnej i prawnej dziedziny działalności przedsiębiorczej. Na etapie teoretycznym,

w zakresie nauczania dyscyplin naukowych o treści ekonomicznej, a w szczególności przedmiotu specjalnego „Podstawy innowacyjnej przedsiębiorczości”, dynamicznie rozwija się umiejętność generowania pomysłów biznesowych u studentów kierunków zawodowych (zawodowo-technicznych) i specjalistycznych edukacji przeduniwersyteckiej, którzy byli zaangażowani w przeprowadzanie ćwiczeń w warunkach firmy edukacyjnej. W przyszłych specjalistach, którzy nie mają doświadczenia w wyszukiwaniu pomysłów na biznes, kładzie się podwaliny pod odpowiednią umiejętność, natomiast kandydaci z wyższym wykształceniem zawodowym (zawodowym i technicznym) i zawodowym, którzy mają już elementarne doświadczenie, pełnią rolę ekspertów w ocena proponowanych pomysłów biznesowych. Na etapie zorientowanym na praktykę rozwija się umiejętność generowania pomysłów biznesowych studentów szkół zawodowych (zawodowo-technicznych) i zawodowych w postaci wykonywania konkretnych działań praktycznych dotyczących pracy firmy edukacyjnej, wśród których dominują: decyzja - tworzenie, kontrola i ocena wyników, jeśli wnioskodawca przystąpił do pracy firmy szkoleniowej już z „gotowym” pomysłem na biznes, w przeciwnym razie cykl generowania pomysłu na biznes jest cyklicznie powtarzany zgodnie z nowymi okolicznościami (nowe ograniczenia związane z analizą konkurencji i analiza potrzeb). Na etapie produkcyjno-praktycznym uczniowie szkół zawodowych (zawodowo-technicznych) i zawodowych, którzy preferują wdrożenie wymyślnego (wygenerowanego) pomysłu na biznes w samodzielną działalność przedsiębiorczą, otrzymują wsparcie doradcze ze strony nauczycieli. Dlatego umiejętność generowania pomysłów biznesowych rozwija się już w warunkach centrum konsultingowego, w którym studenci szkół zawodowych (zawodowych i technicznych) oraz zawodowych po raz kolejny przechodzą przez cały cykl podejmowania decyzji zarządczej. Wśród skutecznych mechanizmów wdrażania technologii doradztwa w zakresie przedsiębiorczości młodzieży określamy przestrzenno-funkcjonalne, pedagogiczne i dydaktyczno-metodyczne wsparcie studentów szkół zawodowych (zawodowo-technicznych) i zawodowych oraz formy, metody i metody doradztwa wykorzystywane w tym celu są zdeterminowane treścią przygotowania do działalności przedsiębiorczej. Zatem jako podstawę wsparcia przestrzennego i funkcjonalnego pozycjonujemy edukacyjny klaster przedsiębiorczości, utworzony przez zespół struktur edukacyjnych, różnorodnych zasobów i procesów, które zapewniają integralność wdrażania zestawu tradycyjnych i innowacyjnych podejść do rozwoju przedsiębiorczości kompetencji przyszłego wykwalifikowanego personelu. Trzon wewnętrznej struktury takiego klastra może stanowić centrum karier i przedsiębiorczości, w oparciu o które prowadzone są zajęcia dydaktyczne, doradztwo indywidualne i grupowe osób

poszukujących nauki, imprezy informacyjne i reklamowe (wystawy, spotkania z przedstawicielami organizowany jest udział przyszłych przedsiębiorców w konkursach, inicjatywach młodzieżowych, w miejskich i regionalnych seminariach, konferencjach, szkoleniach itp.

Kształcenie odbywa się w oparciu o samodzielną działalność twórczą i innowacyjną. Daje to studentom możliwość samodzielnego pozyskiwania informacji w realizacji zadania dydaktycznego, przy czym zdobyta wiedza nabiera integralnego charakteru, a podstawową formą zajęć jest praca w małych grupach. Osiągnięcie skutecznej realizacji celu poznawczego opiera się na problemowym ukazaniu wzajemnych powiązań procesów gospodarczych, a także przy pomocy różnych technik aktywizujących przedsiębiorcze myślenie nabywców. Post-wsparcie absolwentów, którzy zamierzają realizować pomysły biznesowe i rozpocząć własną działalność gospodarczą, realizowane jest przez konsultantów, zarówno indywidualnie, jak i grupowo.

Dlatego opracowana technologia doradztwa w zakresie przedsiębiorczości młodzieży dla uczniów szkół zawodowych opiera się na sytuacyjnych (zadaniowych) formach organizacji aktywności poznawczej przyszłych specjalistów, stanowi podstawę wsparcia pedagogicznego dla kształtowania cech przedsiębiorczych i kierunkowuje rozwój kompetencji przedsiębiorczych uczniów i młodzieży studenckiej do rozwoju biznesu na Ukrainie. Praktyczne wykorzystanie talentów przedsiębiorczych młodych ludzi wraz z łagodzeniem ich ograniczeń na rynku pracy to istotne mechanizmy nie tylko tworzenia nowych miejsc pracy, ale także sprzyjającego włączeniu społecznemu wzrostu liczby osób zaangażowanych w działalność przedsiębiorczą, zwiększania stopień partycypacji obywateli w rozwoju gospodarczym państwa i zapewnianiu własnego dobrobytu. Wycho-dzenie naprzeciw indywidualnym potrzebom absolwentów szkół zawodowych w zakresie rozwoju osobistego i kariery zawodowej oraz poszerzenie ich praw i możliwości powinno stać się priorytetem w państwowej polityce oświatowej Ukrainy, podobnie jak ma to już miejsce w krajach Unii Europejskiej i ogłoszona przez Organizację Narodów Zjednoczonych.

STRESZCZENIE: Wykorzystanie talentów przedsiębiorczych młodych ludzi oraz złagodzenie ograniczeń na rynku pracy to istotne mechanizmy tworzenia miejsc pracy i sprzyjające włączeniu społecznemu wzrost liczby osób zaangażowanych w proces działalności przedsiębiorczej, zwiększający stopień partycypacji wszystkich obywateli w gospodarce rozwój kraju. Zaspokajanie indywidualnych potrzeb absolwentów szkół zawodowych w zakresie rozwoju osobistego i kariery zawodowej oraz poszerzenie ich praw i możliwości powinno stać się na Ukrainie priorytetem, podobnie jak

ma to miejsce w krajach Unii Europejskiej i zadeklarowanym przez Stany Zjednoczone Narody. Skuteczne kształcenie w zakresie przedsiębiorczości jest kluczem do zwiększania potencjału przedsiębiorczości młodzieży.

SŁOWA KLUCZOWE: przedsiębiorczość młodzieży, innowacyjne technologie, rozwój gospodarczy, samozatrudnienie, kształcenie zawodowe, doradztwo.

АНОТАЦІЯ: Використання підприємницьких талантів молодих людей і послаблення обмежень на ринку праці є життєво важливими механізмами для створення робочих місць та інклюзивного зростання кількості осіб, включених у процес підприємницької діяльності, збільшення ступеня участі всіх громадян у економічному розвитку країни. Задоволення індивідуальних потреб випускників закладів професійної освіти в особистісному розвитку і кар'єрному зростанні, а також розширення їхніх прав і можливостей має стати пріоритетом в Україні, так, як це має місце у країнах Європейського Союзу та задекларовано Організацією Об'єднаних Націй. Ефективна підприємницька освіта є ключем до розширення потенціалів молодіжного підприємництва.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: молодіжне підприємництво, інноваційні технології, економічний розвиток, професійна освіта, консультування.

ABSTRACT: The use of entrepreneurial talents of young people and the easing of restrictions on the labor market are vital mechanisms for creating jobs and inclusive growth of the number of people involved in the process of entrepreneurial activity, increasing the degree of participation of all citizens in the economic development of the country. Meeting the individual needs of graduates of professional education institutions in personal development and career growth, as well as expanding their rights and opportunities, should become a priority in Ukraine, as it is the case in the countries of the European Union and declared by the United Nations. Effective entrepreneurial education is the key to expanding the potential of youth entrepreneurship.

KEYWORDS: youth entrepreneurship, innovative technologies, economic development, self-employment, professional education, consulting.

Bibliography

- Алексеева, С. В, Базиль, Л. О., Гриценко, І. А., Єршова, Л. М., Закатнов, Д. О., Орлов, В. Ф., Сохацька, Г. В., 2020. *Підготовка майбутніх кваліфікованих кадрів до підприємницької діяльності в умовах розвитку малого бізнесу: теорія і практика*: монографія. Житомир: Полісся.
- Базиль, Л. О. (2021). Підготовка майбутніх фахівців до підприємницької діяльності: реалії і перспективи. *Professional Pedagogics*, 2(23), 149–158. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.23>

- Базиль, Л. О., Орлов, В. Ф. (2019). Підприємницька компетентність і ділова активність – необхідні якості професійного успіху фахівця. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць, 2(60), 15–18.
- Балл, Г. А. (1994). *Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект*. Москва, Педагогика.
- Зязюн, І. А. (2012). Технологія педагогічної дії у вимірі педагогічної майстерності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 1.36, 5–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2012_1.36_3
- Aff, J. (2007). Professionalisierung von Wirtschaftspädagogen im einphasigen Masterstudium «Wirtschaftspädagogik» an der WU-Wien. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 12. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe12/aff_bwpat12.pdf

CZEŚĆ V

PEDAGOGIKA I PSYCHOLOGIA SPECJALNA

ЧАСТИНА V

ПЕДАГОГІКА ТА СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

PART V

SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Lesia Prokhorenko; Viacheslav Zasenko

ORCID ID: 0000-0001-5037-0550; 0000-0003-0325-4578

EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

EDUKACJA DZIECI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI:
OSIĄGNIĘCIA I WYZWANIA

ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ:
ДОСЯГНЕННЯ ТА ВИКЛИКИ

1. Introduction

Every child is special and every child is the best. However, there is a harsh reality that there are children with certain disorders of psychophysical development (hearing, speech, vision, intellectual development, musculoskeletal system, etc.) Nowadays they are called “children with special educational needs”. Due to significant impairment of certain functions, some of these children have disabilities.

However, the strategic goal of education and upbringing of children with special educational needs is their full integration into society, their ability to bear social burdens, perceive intellectual and aesthetic values of society, master moral and ethical norms of human relations along with their peers with normal development. It is clear that the achievement of this goal is possible only if the society has appropriate conditions for the development, education and upbringing of this category.

Despite the temporary crisis in social and spiritual development, Ukraine takes all necessary measures not only to preserve the experience of special

education, but also to multiply it, to develop modern technologies of correctional and developmental work with this category of children, to create conditions for the realization of their right to choose the type of educational institution and the content and form of education.

2. Formation and development of the special education system

Without going into the analysis and genesis of the development of the system of care, education, upbringing of this category of children, it should be noted that Ukraine has extensive experience of such work, initiated in the early stages of social development. It should be noted only that the first official documents on the care of such children date back to the tenth century, when Prince Volodymyr Sviatoslavovych of Kyiv by his decree of 996 obliged the church to take care of them. Already in the XI century, a shelter for orphans, sick and crippled children was opened at the Kyiv-Pechersk Lavra, the maintenance of which was carried out at the expense of princely income, which was transferred to the church and monasteries. In the XI-XII centuries such children were not only cared for and looked after, but also taught the basics of literacy, painting, singing and various crafts.

Today in Ukraine there is a state system of special educational institutions, which has passed a difficult and long way of its development and plays a significant role in preparing children with special needs for independent life.

Along with general education special schools, alternative types of special institutions are being created and successfully functioning: educational and rehabilitation centers, educational complexes – school-kindergarten, gymnasiums, inclusive form of education for children of preschool and school age is spreading.

Of particular importance is the problem of a comprehensive study of the traditional and innovative experience of experimental sites, where considerable attention is paid to modern learning technologies, its personal orientation.

The proclamation of an independent Ukrainian state accelerated the establishment of new principles of the national education system, its adaptation to the conditions of a socially oriented economy, transformation and integration of the education sector into the European and world community. This also applies to the education of people with special needs.

At the same time, it should be noted that recently there has been a negative trend, characterized by deterioration of not only quantitative but also qualitative indicators, in particular, aggravation of health problems, which leads to an increase in the number of children with special needs. Only in recent years the

incidence of children's diseases has increased, which under various circumstances often leads to disability. In the structure of developmental disorders of children, the first places are occupied by diseases of the nervous system and sensory organs, mental disorders, congenital developmental disorders and speech. More and more often there are children with complex or combined disorders.

Therefore, against this background, it is encouraging to see increased public attention to the problems of children with special educational needs, including children with disabilities, and the desire to create the most favorable conditions for their integration into the system of modern social relations. This is facilitated by Ukraine's recognition of the UN Convention on the Rights of the Child and the World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children.

Reforming the education system for children with special needs and, above all, with disabilities, is taking into account progressive global trends: from institutionalization to inclusion. The innovative methodological paradigm of such reform is based on the principles of child-centrism, which involves identifying the natural inclinations of each child, creating conditions for their successful development, promoting self-realization first in learning and then in life. The principles of child-centrism determine the transition from the strategy of providing educational services by nosological direction in segregated centers to the strategy of meeting educational needs in institutions chosen by parents of children with special needs, taking into account the peculiarities of organizational, pedagogical, educational, methodological and correctional and developmental support.

As already mentioned, the implementation of this strategy is facilitated by a fairly powerful network of educational institutions for children with certain disorders of psychophysical development.

It is quite clear that one of the "most important" educational links, where the formation and development of the child's personality, including those with special educational needs, is preschool education. In the theory of special pedagogy and psychology, there is no doubt about the key role of education and upbringing of children with a defeat of one or another function, starting from an early age. In Ukraine, there are certain achievements in the implementation of this theoretical position. This, in particular, concerns the organization of special preschool institutions (composite type) and special groups at "mass" preschool institutions, increasing the number of children covered by special education, differentiated education of children with different levels of psychophysical development. It is essential to determine the structure of special preschool institutions and the content of education in them. Training of personnel to work in preschool institutions has been arranged.

The next link in the education system is an extensive network of special general education schools for children with developmental disabilities. Ensuring the comprehensive development of the individual, teachers equip students with knowledge, skills and abilities, prepare them for social and labour adaptation and independent life in general.

A significant achievement is virtually full coverage of school-age children with education, differentiated education of typical categories of children and children with related (combined) disorders, transition to a new content of education.

As for vocational (vocational-technical) secondary education of people with special needs, there are three organizational forms of education: creation of a special educational institution for such people, staffing of special groups in secondary educational institutions and individual education of students with special needs in regular groups. The second form of education prevails. It is positive that there are some institutions that have been providing training in this form for a long time and have considerable experience of working with such students.

Education of people with special needs in higher education institutions is carried out in individual and group form. However, the number of people with higher education is insignificant. It should be noted as positive – the attempts of some higher education institutions to ensure the successful training of such people in new specialties, which are urgently needed in modern market conditions. An example is the Open International University of Human Development “Ukraine”.

Finally, people with special needs with preserved intellectual development individually have the right to receive academic titles and degrees. There are numerous cases of defending candidate and doctoral dissertations by such people.

3. Scientific and methodological support of special education

It is important to note that any positive changes and trends in the education of children with special needs would be impossible without proper scientific support and appropriate methodological support in this area.

It was as a result of deep scientific and theoretical analysis and multi-faceted experimental research, in particular, by the employees of the Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, as the only state research institution that takes care of the problems of development, education and upbringing of

children with special needs and is the main developer of theoretical and methodological approaches, content and software-methodological support, the conceptual foundations of the development of the theory and practice of special pedagogy were developed, which was reflected in such fateful documents as:

- The concept of rehabilitation of children with disabilities and children with limited physical or mental abilities;
- The concept of special education of people with special psychophysical development in Ukraine for the coming years and the future;
- The concept of inclusive education;
- The concept of development, education and socialization of children with autism spectrum disorder;
- The concept of sign language, etc.

Without dwelling on the facts, it should be noted that the development of a new generation of educational and correctional programs, psychological, pedagogical and correctional and developmental support, which has significantly updated the content of education, has become fundamentally important, and has made it possible to plan appropriate work both in the educational institution and in the family. After all, we are talking about a number of modern technologies, new and adapted textbooks, including enlarged font, Braille, etc.

It was fundamentally important to develop criteria for assessing the learning achievements of students with special needs, which made it possible to track the “progress” of pupils and monitor the process of knowledge acquisition, plan correctional and developmental work.

The development of educational and methodological support for all levels of special education on the basis of the updated content of training is successfully continuing.

In fact, the need to revise the existing approach to special education, its goals, objectives, structure and content of training pupils with special needs for independent living has been substantiated.

The essence of this rethinking is to bring to the fore the task of forming in the younger generation the readiness to independently analyze the processes and phenomena taking place around them, to actively accept new living conditions, to show their own initiative, independence, entrepreneurship on the basis of knowledge acquisition.

The sphere of special education should decisively reject the paradigm of passive-contemplative service of existing human relations in society and build its activities on the principle of proactive construction of new humanistic relations.

4. Inclusion – a philosophy of learning

Significant progress has been made in a separate area of education for children with special needs – inclusive education. Recently, considerable attention has been paid to the issues of education of this category of children in the general education space.

After all, inclusive education involves the creation of an educational environment that would meet the needs and capabilities of each child, regardless of the peculiarities of his psychophysical development. Inclusive education is a flexible, individualized system of teaching children with special needs in a “mass” secondary school at the place of residence. Training takes place according to an individual curriculum, provided with medical, social, psychological and pedagogical support.

The education of children with special needs is based on the principles of sound pedagogy, the effectiveness of which has been repeatedly confirmed and from which all children benefit. It assumes that differences between people are natural and that learning should be appropriately adapted to the needs of children, rather than “fitted” to established views on the organization and nature of the educational process.

Education in inclusive educational institutions benefits both children with special educational needs and children with normal development, their families and society as a whole.

Research shows that inclusive classrooms emphasize the development of children’s strengths and talents rather than their problems. Interaction with other children promotes cognitive, physical, linguistic, social and emotional development of children with special needs. At the same time, children with a typical level of development demonstrate appropriate models of behavior to children with special educational needs and motivate them to develop and purposefully use new knowledge and skills. Interaction between “healthy” children and children with special needs in inclusive classes helps to establish friendly relations between them. Thanks to this interaction, children learn to naturally perceive and tolerate human differences, they become more sensitive, ready for mutual assistance.

Inclusive approaches are also beneficial for families. In this case, families of children with special educational needs can receive support from other parents, they better understand what is typical and what is atypical in their children’s development, and they are more actively involved in the process of education and upbringing.

Teachers in inclusive classes have a deeper understanding of individual differences and peculiarities of children, as well as more effective cooperation

with parents and other specialists (physical therapists, nutritionists, speech therapists, social workers, etc.) Inclusive education system is also beneficial from a social point of view, as through joint learning children learn to understand and tolerate human differences from an early age.

It should be noted that since the beginning of the 2021–2022 academic year, more than 25 thousand students have started studying in inclusive classes. This number is almost 10 times higher than five years ago. That is, almost every second school in Ukraine teaches children with special educational needs.

An important achievement of the research work was the development of theoretical and methodological foundations for the implementation of inclusive education in Ukraine. It should be said that an increasing percentage of families, parents of children with special needs want their son or daughter to be, if not in a general education (as we say ordinary or mass) educational institution, then at least in a school where children with a lesser degree of damage to one or another function study (deaf children want to study together with the hearing impaired, blind – with the visually impaired, etc.)

It seems that in general, these are positive processes, and we, the society, must respond in a certain way to this challenge of time.

Nowadays, sometimes thanks to spontaneous integration and all the “truths and lies” in general education schools, children with special needs are taught an order of magnitude more than these schools can give to such children, and, at the same time, it is much less than we want and that, actually, already exists in the civilized world. Therefore, now it is not about the element, but about the further organization of inclusive education at the state level.

Of course, inclusion is not a panacea for all, let's say, troubles in the education system of people with special needs. But today it is one of the most effective, we emphasize, constitutional forms of meeting the educational needs of this category of the population, full-fledged members of our society.

It should be remembered that inclusive education of children with special needs poses two important questions for the educational institution: “How to help them develop successfully?” and “How to minimize possible negative consequences of joint education with other children?” It is worth noting that in solving these problems in the system of inclusive education, one of the leading roles belongs to the psychological service of each particular educational institution, which provides psychological and pedagogical support to all participants in the educational process: children and adults (specialists in various fields, parents, administration) and is a comprehensive system of versatile, dynamic correctional and developmental assistance in accordance with the age and individual needs of

children. Psychological and pedagogical work with a “special child” is aimed at achieving the main goal – to prepare him/her for independent life, in particular psychological and pedagogical study, drawing up a child’s development map in the process of his/her education, developing curricula, psychological support for parents, etc. That is, the essence of such work is to accompany the child during his schooling, which makes it possible to introduce psychological experience into the educational pedagogical system of the school and to implement the components of the Concept of the “New Ukrainian School”.

Therefore, special attention in the process of scientific and experimental activities was devoted to the development of scientific, educational and methodological support for inclusive education.

5. Distance learning

The issue of distance learning deserves special and significant attention, especially recently. In the context of the pandemic, and later the war, it became very acute and, above all, to preserve the health and life of the population of Ukraine. As it turned out, in these conditions, a certain part of teachers was not quite ready both morally and practically to work remotely. This is especially true for the provision of educational services to children with special needs.

Among the difficulties, in addition to the above-mentioned lack of readiness of teachers, there are well-known problems of distance learning of content and ethical nature. First of all, we are talking about people with sensory developmental disorders (hearing, vision). Such pupils (students) usually need the direct presence of a correctional teacher in the learning process, as it concerns Braille, sign language, etc. There are also problems in conducting correctional and developmental classes in certain special subjects (“Orientation in the environment”, “Development of auditory perception and speech formation”, etc.)

In view of the above, it should be noted that, taking into account the requirements of the time and the requests of practitioners, at present, the scientists of the Institute, against the background of the systematic development of educational and methodological support (curricula, textbooks, teaching aids, etc.), have focused considerable attention on the issues of distance learning, the development of its methodological and meaningful content, which is fundamentally important in the current conditions. In particular, guidelines for parents and teachers on distance learning for children with intellectual disabilities, visual, hearing and speech impairments have been developed. A series of training webinars for teachers of

special educational institutions (special schools, educational and rehabilitation centers), educational institutions with inclusive education, etc.

The introduction of a system of permanent counseling of teachers on the implementation of inclusive education, correctional and developmental work, organization of personality-oriented educational process for people with special needs, etc., as well as appropriate counseling of parents of children with special needs, deserves considerable attention in the current circumstances. To this, as noted, the Psychological Counseling and Training Center was established at the Institute, where educational services are provided, research, consulting, psychodiagnostic, psychocorrectional and psychological training activities are carried out. The possibility of online consultation is fundamentally important. Relevant curricula for the in-service training courses for teachers and staff of the IRC have been developed and implemented.

An important problem related to the organization of remote psychological support is the lack of a system of psychological and pedagogical support in emergency situations for families of children with special educational needs, which ideally are one of the main factors of their entry into the system of social relations. Therefore, the strategy of development of the system of education of people with special needs must necessarily provide for the active participation and involvement of the family in the process of preparation and “entry” of such children into society.

In view of this, the staff of the Institute launched a project to develop a holistic system, providing psychological assistance to families of children with special needs in crisis situations, which provides psychological assistance to parents of children with special needs, in particular, to know stressful conditions; ensuring psychological stability; formation of immunity to the negative impact of crisis situations in the future.

6. Conclusions and prospects for further research

Thus, summing up the above, we can state that in general Ukraine has created the necessary conditions to ensure the constitutional right to education for people with special needs. First of all, we are talking about the appropriate content, educational, methodological and correctional support of their learning process, modern approaches and innovative developments are being put into practice, new forms of education are being introduced, in particular inclusive, and recently, for known reasons, distance learning has become widespread.

At the same time, there are a number of unresolved problems that have both national and local roots. It should be noted that some problems occurred in peacetime and have become more acute now, while others related to crisis situations (epidemic, war) have emerged recently. But all of them require our joint efforts and urgent solution.

Promising developments and urgent problems include:

- Development of national tools for comprehensive diagnostics of development of children with special needs from 2 to 18 years;
- Further development of early intervention programs and programs for the development and education of children with special needs;
- Further development of psychological and pedagogical principles of development and socialization of children with complex and combined disabilities;
- Development of innovative technologies for distance learning of children with special educational needs;
- Digitalization of the educational process at school, providing access to high-speed Internet regardless of the place of study (city, village);
- Widespread introduction of specialized training in special and inclusive general education institutions;
- Optimization of mechanisms for employment of graduates with special needs in accordance with individual indicators of each, etc.

Therefore, both scientists and practitioners will have to work hard to solve these and other problems of education and upbringing of children with special needs, so that the latter do not experience any difficulties related to social or crisis situations.

ABSTRACT: One of the priority directions of the state policy in the field of education in Ukraine is to promote the realization of the rights to personal development, equal access to quality education for people with special needs, many of whom have disabilities. There is a difficult task: on the one hand, to provide every child with special educational needs with access to education, alternative forms and educational institutions, as well as to provide the necessary correctional and rehabilitation and psychological and pedagogical support, and on the other – to introduce effective innovative technologies that correspond to the best European standards. The article deals with the formation and democratic principles of the development of education for people with special needs in Ukraine. It is noted that all positive changes are based on the social model of development of such people, and inclusion is the constitutional and most humane form of education. It also provides data on the

latest educational and methodological developments and concrete steps to ensure effective training and support, including distance, of children with special needs, outlines the range of problematic issues and proposes a number of measures to optimize this process.

KEYWORDS: children with special educational needs, inclusion, distance learning, correctional and developmental support.

АНОТАЦІЯ: Одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти в Україні є сприяння реалізації прав на розвиток особистості, рівний доступ до якісної освіти осіб з особливими потребами, багато з яких мають інвалідність. Стоїть складне завдання: з одного боку – забезпечити кожній дитині з особливими освітніми потребами доступ до освіти, альтернативних форм і закладів освіти, а також забезпечити необхідний корекційно-реабілітаційний та психолого-педагогічний супровід, з іншого – запроваджувати ефективні інноваційні технології, що відповідають кращим європейським стандартам. Зокрема в статті розглядаються особливості формування демократичних принципів розвитку освіти для людей з особливими потребами в Україні. Зазначається, що всі позитивні зміни базуються на соціальній моделі розвитку таких людей, а інклюзія є конституційною та найбільш гуманною формою освіти. Також наведено дані про новітні навчально-методичні розробки та конкретні кроки щодо забезпечення ефективного навчання та супроводу, в тому числі дистанційного, дітей з особливими потребами, окреслено коло проблемних питань та запропоновано низку заходів для оптимізації цього процесу.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: діти з особливими освітніми потребами, інклюзія, дистанційне навчання, корекційно-розвивальний супровід.

Bibliography

- Cabinet of Ministers of Ukraine (2017). *Regulations on the inclusive resource centre*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
- Ministry of Education and Science of Ukraine (2016). *Concept of the "New Ukrainian School"*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- Verkhovna Rada Ukrainy (2017). The Law of Ukraine "On Education". *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR)*, 38–39, 380.
- Zasenko, V. V., Prokhorenko, L. I. (2018). Barriers and strategy of raising the educational level of adults with special needs. *Conceptual principles of adult education development: world experience, Ukrainian realities and prospects*, 93–98.
- Zasenko, V. V., Prokhorenko, L. I. (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 1, 161–167.
- Zasenko, V. V., Prokhorenko, L. I. (2018). New Ukrainian school – a strategy for the development of education of children with special needs. *Nauka, Edukacja, Wychowanie i Praca*. Warszawa-Siedlce, 149–158.

Ewa Jaglarz

Akademia Ignatianum w Krakowie

ORCID ID: 0000-0001-8754-8770

PERSPEKTYWY I OGRANICZENIA SYSTEMU ZATRUDNIENIA OSÓB ZAGROŻONYCH WYKLUCZENIEM SPOŁECZNYM

THE PROSPECTS AND LIMITATIONS OF THE EMPLOYMENT SYSTEM
FOR PEOPLE AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ОБМЕЖЕННЯ СИСТЕМИ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ
ОСІБ ІЗ РИЗИКОМ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ

1. Zatrudnienie pracowników ze względu na różnorodność

We współczesnym świecie uczestnictwo w rynku pracy stało się wymogiem zapewniającym byt, źródłem środków do zaspokojenia potrzeb, środków do realizacji planów. Uczestnictwo w rynku pracy stało się czynnikiem warunkującym i niezbędnym dla naszej codziennej aktywności życiowej. W konsekwencji rynek pracy, społeczna, gospodarcza aktywność podmiotów rynku pracy, dla sprawnego, efektywnego i co nader ważne, skutecznego funkcjonowania utworzyły określone kultury pracy, które wyznaczają mechanizmy funkcjonowania pracownika. Powstały monokultury pracownicze preferujące precyzyjne i zdefiniowane normy zachowań pracownika. Powstały procedury postępowania, zasady, normy, standardy dla każdego stanowiska pracy. Unifikacja postępowania, ujednoczenie zachowań pracowniczych w zamierzeniu miały zabezpieczyć np. jakość produkowanego produktu lub usługi co z kolei ułatwiałoby budowanie marki (lub jakości usługi) oraz skuteczne zarządzanie przekładające się na efektywność organizacji. Tłumaczeniem są również domniemane oczekiwania

klientów. Przewidywalność, gwarancja otrzymania takiego samego jakościowo produktu oraz za każdym razem taką samą jakościowo usługę. Unifikacja miałaby również zabezpieczyć same firmy przed niespodziewanymi wydarzeniami i chronić firmę przed zawirowaniami rynku pracy. Do tego dołączyły systemy, urzędnicy, sieci, przepływy. Staliśmy się, jak określa Urry, cyborgami ugrzęzłymi w koniecznościach systemów i urzędów (Urry, 2009). Świat pracy, stał się przez to mniej dostępny dla „odmieńców”, a obowiązująca normocentryczna kultura dodatkowo zmarginalizowała tych, którzy nie wpisują się w aktualnie społeczne definiowanie przydatności do pracy. A zatem czy istnieje jeszcze nadzieja na środowisko pracownicze przyjazne człowiekowi? Środowisko w którym podmiot, pracownik będzie miał szanse funkcjonowania wraz z przynależnymi mu cechami? Przecież pracownicy różnią się płcią, wiekiem, mają różne zdolności i predyspozycje, wyrastali w otoczeniu różnych kultur, mają ograniczenia i potencjał, są sprawni i niepełnosprawni, należą do różnych pokoleń, a jak zauważa Urry, żyjemy w społeczeństwie mobilnym nie tylko geograficznie ale również mentalnie, kulturowo, czasowo a nade wszystkim zawodowo. Konstrukty teoretyczny zwany zarządzaniem różnorodnością nie wystarczy by skutecznie budować społeczeństwo inkluzyjne. Jak podaje Kopec, występuje bardzo zróżnicowany potencjał pracowników i można pogrupować w następujące kategorie: a) W ujęciu demograficznym pracowników można zróżnicować i pogrupować według wieku, płci, narodowości, statusu rodzicielskiego, stanu cywilnego. b) W ujęciu ekonomicznym zróżnicowania można dokonać według zarobków, statusu materialnego, osiągniętych wyników w pracy w perspektywie statycznej i dynamicznej. c) W ujęciu kulturowym pracowników można zróżnicować według znajomości danego rodzaju kultury narodowej centrali firmy, znajomości języków obcych w obszarach funkcjonowania, znajomości kultury narodowej w kraju funkcjonowania przez ekspatriantów, poziomu znajomości kultury organizacyjnej firmy, np. wieloletni zatrudnieni i nowo zatrudnieni. d) W ujęciu organizacyjnym wyróżnić można następujące grupy pracownicze: menedżerowie, kierownicy, specjaliści, pracownicy wykonawczy, posiadacze poszczególnych kompetencji i talentów, pracownicy przynależący do odpowiednich związków zawodowych, zatrudnieni w pełnym i niepełnym wymiarze czasu pracy, stażyści, praktykanci. e) W ujęciu społecznym różnicuje się pracowników według wyznawanej religii, statusu społecznego, niepełnosprawności, orientacji seksualnej (Kopec, 2016, s.178).

Listę zmiennych wchodzących w skład rodzajów różnorodności pracowników w organizacji można by jeszcze poszerzyć o potencjał indywidualny jak choćby cechy osobowości, zdolności, wiedza, charakter czy kompetencje. Niewątpliwie jednym z najbardziej różnicujących i tak już zróżnicowanych czynników

jest niepełnosprawność. Zbiorowość osób z niepełnosprawnością jest najbardziej heterogeniczną kategorią społeczną (z racji rodzajów i stopni niepełnosprawności). Funkcjonowanie zespołu pracowniczego w organizacji w którego skład wchodzi osoby z niepełnosprawnościami niesie z sobą ogrom wyzwań organizacyjnych i zarządzających. Chodzi o to, aby stworzyć takie mechanizmy wewnątrz organizacji wsparte taką kulturą pracy, aby niezależnie od sektora rynku pracy osoby zagrożone dyskryminacją i nierównym dostępem do zatrudnienia uzyskały szansę na realizację własnej aktywności zawodowej.

Jako palący problem, z uczestnictwem w życiu społecznym, aktywnością i mobilnością w społeczeństwie osób z niepełnosprawnością, uznała Komisja Europejska wprowadzając w latach 2010–2020 „Europejską strategię w sprawie niepełnosprawności” (Progress Report on the implementation of the European Disability Strategy (2010–2020)). Kamieniami milowymi wpisanymi w strategię, odnoszącymi się do poprawy jakości życia i czynnego, mobilnego uczestnictwa we wszystkich przejawach życia społecznego, stała się dostępność nie tylko w postaci dystrybucji towarów i usług (w tym publicznych), ale również zwiększenie dostępności do zasobów społecznych dzięki identyfikowaniu i usuwaniu barier np. komunikacyjnych. Postulowano zwalczanie praktyk dyskryminacyjnych, zrównanie i poprawienie jakości miejsc pracy na chronionym i wolnym rynku pracy, uwzględnienie zachowania wysokiego poziomu kształcenia i indywidualizowania form wsparcia. Jednoczesne badanie skuteczności realizowanych projektów związane było z prowadzonymi konsultacjami w środowiskach szeroko rozumianych interesariuszy. Wśród opinii znalazły się następujące konkluzje:

(...) Osoby niepełnosprawne:

- nie mogą w pełni uczestniczyć w codziennych czynnościach jak inni obywatele
- nie mają takich samych praw, jak inni obywatele
- spotykają się z dyskryminacją w codziennych czynnościach z powodu niepełnosprawności
- przeprowadzka do innego państwa członkowskiego jest trudniejsza niż innym obywatelom UE” (COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Progress Report on the implementation of the European Disability Strategy (2010–2020), s. 25).

Przyczyny takiego stanu rzeczy upatrywano przede wszystkim w braku woli politycznej oraz niezrozumienia przez decydentów specyfiki potrzeb związanych z niepełnosprawnością. Wyniki ewaluacji realizacji założeń strategii potwierdziły również obawy interesariuszy co do braku równych szans w zatrudnieniu na rynku pracy.

W ramach gospodarki odpowiedzialnej społecznie, promującej inkluzyjny model społeczeństwa, jednym z wielu jest dyskurs zarządzania różnorodnością jako odpowiedzi na procesy społeczne (migracyjne, globalizacyjne, związane z trudnościami w pozyskaniu pracownika). Jak podaje Drozdowski zarządzanie różnorodnością:

Są to (...) wszystkie działania organizacji, zmierzające do uwzględnienia i optymalnego wykorzystania różnorodności w miejscu pracy. Zarządzanie różnorodnością oznacza świadome stosowanie określonych praktyk, które dostrzegają, tolerują i doceniają wartości, jakie niosą ze sobą różnice (Drozdowski, 2015, s. 67).

Pod egidą Unii Europejskiej, koordynowana przez Forum Odpowiedzialnego Biznesu, w Polsce w 2012 roku została założona Karta Różnorodności. W tym roku świętuje swoje dziesięciolecie. To dobrowolne zobowiązanie podmiotów gospodarczych do poszanowania różnorodności i równości w szansach na zatrudnienie. Obecnie w tym gronie znajduje się 286 podmiotów (stan na 10 października 2022 roku). To zarówno duże korporacje, jak i sektor MŚP, mikrofirmy, NGO czy organy administracji. Badania ewaluacyjne przeprowadzone przez Konfederację Lewiatan (z pomocą narzędzia *diversity index*) pokazały jednak, że znaczny odsetek firm (ok. 70%) nie wprowadziło żadnej strategii związanej z zarządzaniem różnorodnością (Lipińska-Grobelny, Wolan-Nowakowska, 2017, s. 54–59). Podjęte badania wynikały z obserwowanych barier a w szczególności braku wiedzy i narzędzi w zakresie praktycznego stosowania zarządzania różnorodnością przez firmy, braku zrozumienia dla kwestii różnorodności, braku przełożenia na język biznesowy, braku wystarczająco silnej współpracy ekspertów z różnych obszarów (HR, CSR, PR, marketing, finanse – brakuje całościowego spojrzenia na procesy zmiany organizacyjnej), braku strategii rozwoju zasobów ludzkich zwłaszcza w firmach MŚP. Jedyną dostrzeżalną korzyścią była zmiana wizerunku firmy w oczach klientów. Pracodawcy nie mają wiedzy, dostępu do informacji na temat możliwości zawodowych osób z niepełnosprawnością (Tamże, s. 59).

2. Prawo jako czynnik warunkujący zatrudnienie osób z niepełnosprawnością

Idea zatrudnienia grup defaworyzowanych, która pojawiła się w polityce i praktyce zarządzania różnorodnością, propagowała tworzenie warunków pozwalających na uaktywnienie zawodowe osób o zróżnicowanym potencjale zawodowym.

Już w latach 60. ubiegłego wieku Konwencja w sprawie Dyskryminacji w Zatrudnieniu i Wykonywaniu Zawodu zobowiązywała państwa członkowskie do opracowania i prowadzenia polityki krajowej zmierzającej do likwidacji wszelkich form dyskryminacji w zatrudnieniu oraz wprowadzała w życie zasadę równych szans i równego traktowania na rynku pracy (Grzybek, 1996, s. 204). Państwa ratyfikujące (w tym Polska) uruchomiły rozwiązania i środki prawne wyrównujące szanse grup zagrożonych wykluczeniem. Wszystkie uwarunkowania nałożone na pracodawców – ich prawa i obowiązki w kontekście zatrudniania osób z niepełnosprawnością, zostały szczegółowo opisane w ustawie z 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych. Jest to podstawowy akt prawny określający status osób z ograniczoną sprawnością na rynku pracy (zob. Jaglarz, 2017). W prawie polskim funkcjonuje tzw. system kwotowy. Z jednej strony tworzy zachęty finansowe dla pracodawców zatrudniających osoby z niepełnosprawnością ale z drugiej wymaga zatrudnienia minimalnej liczby osób z niepełnosprawnością (6% ogółu pracowników). Jeśli pracodawca nie spełni tego warunku, płaci kary na specjalny fundusz celowy PFRON. Wymagany wskaźnik zatrudnienia stanowi niezmienną pulę dedykowaną osobom z niepełnosprawnością. Te utrwalone, stałe rozwiązania i środki prawne mają na celu wyrównywanie szans na rynku pracy ze względu na jedną cechę pracowników – niepełnosprawność. Przez to system staje się formą dyskryminacji pozytywnej. Parytety przewidziane dla osób z niepełnosprawnością są wymuszane administracyjnie i jak to zwykle bywa nie spełniają swojego zadania. Nadal utrzymujący się niski wskaźnik zatrudnienia osób z niepełnosprawnością na otwartym rynku pracy jest tego dowodem (wskaźnik zatrudnienia w IV kwartale 2021 roku wynosił 31,8 % osób w wieku produkcyjnym).

Najważniejszym czynnikiem ułatwiającym lub ograniczającym integrację (również zawodową) osób z niepełnosprawnością są postawy (Kirenko, 1995). Nie da się stosowanym parytetem zapisanym w ustawie zmienić postaw wobec różnorodności jaką niesie ze sobą niepełnosprawność.

3. Kultura organizacyjna – sposób na tworzenie warunków sprzyjających zatrudnieniu

W rozważaniach nad pojęciem kultury organizacyjnej w jej genezie i znaczeniu Aniszewska dostrzega dwa podstawowe sensy:

Genezy pojęcia „kultura organizacyjna” można się dopatrywać w rozwoju dwóch nurtów w teorii organizacji i zarządzania. Pierwszy nurt wywodzi się

z otoczenia firm i wynika z pytań o wpływ kultury narodowej konkretnych społeczności na zarządzanie. Drugi, to tzw. szkoła behawioralna, w której kręgu zainteresowań znajdują się procesy interpersonalne i dynamika grupowa wewnątrz organizacji (Aniszewska, 2003, s. 17).

W rozpatrywaniach nad znaczeniem i genezą pojęcia autorka przytacza konstatację Hofstede'a i Trompenaars'a, którzy pokazują życie organizacji przez pryzmat wymiarów kultury, szczególnie narodowej, w połączeniu z jej behawioralnymi przesłankami.

Wpływ kultury narodowej w szczególności dotyczy: sposobu komunikacji w firmie – a więc stopnia otwartości i sformalizowania tego procesu, ekstrawertyzmu, jak również możliwości okazywania emocji; przywództwa – a zwłaszcza źródeł władzy i sposobów jej sprawowania, bliskości lub dystansu w hierarchii, stopnia udziału pracowników w procesie podejmowania decyzji, poczucia wspólnoty; motywowania – nacisku na osiąganie wyników, rywalizacji, akceptacji niepewności, dbania o jakość relacji międzyludzkich, oceny jednostek lub grup, zapewniania bezpieczeństwa; modelu organizacji – a zwłaszcza stopnia standaryzacji prac, procesów i umiejętności, struktury, sposobów sprawowania kontroli (Hofstede, Trompenaarsa: Aniszewska, 2003, s. 17).

I dalej, sama już podsumowując rozważania stwierdza:

(...) kultura organizacyjna jest systemem kolektywnie akceptowanych znaczeń, zrozumiałych dla uczestników organizacji, specyficznym kodem genetycznym danej społeczności, powodującym powtarzalność zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych zachowań, wyobrażeń, emocji, postaw (Tamże, 2003, s. 19).

Tym sposobem kultura organizacyjna staje się uniwersalnym, trwałym kodem, którym posługują się wszyscy uczestnicy wewnątrz organizacji, powielając jednocześnie trwałe wzory zachowań przypisane społeczeństwu. Można więc je badać, opisywać i np. korzystając z metod badawczych teorii ugruntowanej dokonywać jej charakterystyki i tworzyć modele. Pozwala na charakterystykę kultury organizacyjnej choćby ze względu na otwarcie na odmiennosc i różnorodność, ze względu na skłonność pracodawców do tworzenia organizacji sprzyjającej zatrudnianiu osób z niepełnosprawnością.

Problem niskiego wskaźnika zatrudniania osób niepełnosprawnych w Stanach Zjednoczonych Ameryki stał się impulsem do badań rynku pracy a przede wszystkim kultury organizacyjnej. Zespół badaczy pod przewodnictwem Gilbride'a stworzył nowatorskie podejście (w oparciu o analizę teorii ugruntowanej) w celu nawiązania kontaktów z pracodawcami ze względu na możliwość uzyskania pracy przez osoby zagrożone wykluczeniem. Badanie pracodawców umożliwiła stworzona

przez autorów ankieta otwartości pracodawcy – Employer Openness Survey – EOS, która zaprojektowana została dla określenia gotowości pracodawców do zatrudnienia osób niepełnosprawnych (Gilbride i inni, 2003). Stworzona w ten sposób ankieta umożliwia rekonstrukcję postaw pracodawców w kategorii otwartości i zamknięcia na zatrudnianie osób z niepełnosprawnością a co za tym idzie charakterystykę kultury organizacyjnej sprzyjającej różnorodności.

Według autorów istnieje wiele cech odnoszących się do sposobu funkcjonowania przedsiębiorstw, które zamierzają zatrudniać osoby z niepełnosprawnością. Pogrupowano je w następujące kategorie: wyznaczniki kultury pracy, wymagania zawodowe oraz doświadczenie i skłonność pracodawcy do pomagania innym. Kategoria kultury pracy zawiera: wartości i normy dotyczące zróżnicowania, jakości wykonywanej pracy, praktyki i polityki w zakresie organizacji pracy. Zagadnieniem centralnym dla osób niepełnosprawnych jest poczucie włączenia i szacunku. Według autorów dobry pracodawca to ten, kto integruje osoby z niepełnosprawnością z resztą personelu oraz słucha ich skargi i potrzeb. Dla pracodawców ważna jest integracja osób, które mimo, że są inne stają się coraz ważniejsze dla sukcesu firmy. Inną wartością wyrażaną zarówno przez osoby niepełnosprawne jak i pracodawców według badaczy była uwaga nastawiona raczej na jakość wykonywanej pracy zamiast na samą niepełnosprawność. Drugą kategorią według autorów były wymagania zawodowe. Gilbride i współpracownicy dostrzegli wagę specyficznej relacji pomiędzy osobą z niepełnosprawnością a wykonywaną pracą. Podkreślali znaczenie rzeczywistej zdolności kandydata do wykonywania podstawowych funkcji zamiast koncentrowania się pracodawcy na kwestiach niepełnosprawności w ogóle. Zwracają uwagę na dobre dostosowanie określonych zadań do możliwości osoby z niepełnosprawnością. Pracodawcy powinni dostrzegać rzeczywiste umiejętności i umożliwiać ich wykorzystanie.

Głównym elementem trzeciej kategorii dla autorów jest poziom umiejętności pracodawcy w zarządzaniu odmiennością i wsparciem w celu integracji i akomodacji pracowników niepełnosprawnych. Dla pracodawców, którzy potrafią się znaleźć i posiadają doświadczenie w funkcjonowaniu zróżnicowanego miejsca pracy, przystosowanie osób z niepełnosprawnością nie następuje z trudności. Dla nich niepełnosprawność jest tylko inną formą odmienności i wpisuje się w różnorodność pracowników.

Dla Gilbride'a i współpracowników pracodawca otwarty to spełniający jak najwięcej warunków ujętych w trzynastopunktowej charakterystyce pracodawcy skłonnego do zatrudniania niepełnosprawnych:

1. Pracodawcy integrują osoby z niepełnosprawnością z resztą personelu i traktują ich równorzędnie.

2. Pracodawcy doceniają zróżnicowanie w miejscu pracy; są egalitarni oraz integrujący.
3. Styl zarządzania oparty jest w większym stopniu na relacjach osobistych i jest elastyczny.
4. Pracodawcy koncentrują się na jakości pracy wykonywanej przez pracownika zamiast na jego niepełnosprawności.
5. Wyższy personel zarządzający oczekuje i nagradza zróżnicowanie.
6. Pracodawcy chętnie zapewniają system treningu i przyuczania dla wszystkich swoich pracowników.
7. Przedsiębiorstwo zapewnia dla swoich pracowników dodatkowe beneficie.
8. Pracodawca liczy się z możliwościami pracownika i skutecznie dopasowuje do niego wymagania zawodowe.
9. Pracodawca odbiera informacje zwrotne od osób niepełnosprawnych na temat ich możliwości wykonania powierzonych zadań i włącza te osoby do dyskusji na temat sposobów przyuczenia ich do wykonywanej pracy.
10. Pracodawcy koncentruje się na zasadniczych a nie marginalnych funkcjach pracownika.
11. Pracodawca organizuje staże, które często kończą się uzyskaniem zatrudnienia.
12. Pracodawca ma możliwość kontroli zróżnicowanego personelu pracowniczego.
13. Pracodawca postrzega lokalne programy rehabilitacji (lub inne agendy związane z problemami rehabilitacji) w kategoriach partnerskich oraz jako stałe źródło pomocnicze w polityce zatrudnienia.

Wobec powyższego utworzony kwestionariusz EOS stał się uzasadnioną odpowiedzią na zapotrzebowanie diagnozowania otwartości pracodawców i poszukiwania organizacji charakteryzujących się pożądaną kulturą.

Korzystając z tak skonstruowanego narzędzia autorka niniejszego artykułu dokonała charakterystyki środowiska pracowniczego (kultury organizacyjnej) ze względu na skłonność pracodawcy do zatrudniania osób z niepełnosprawnością na otwartym rynku pracy (Jaglarz, 2021).

Prowadzone badania miały za zadanie odpowiedzieć na pytanie jak w praktyce realizowane są postulaty egalitaryzmu i integracji i czy stosowana przez pracodawców strategia zarządzania zasobami ludzkimi uwzględnia specyficzne potrzeby jakie wynikają z odmiennych cech osób z niepełnosprawnością. Analiza jakościowa uzyskanych odpowiedzi upoważnia do sformułowania następujących wniosków:

- Wśród badanych pracodawców nie zidentyfikowano pracodawcy, który prowadziłby w swoim zakładzie pracy świadomą strategię zarządzania niepełnosprawnością. Nie zaistniał ani jeden przypadek organizacji w której zaobserwowano by długotrwały i spójny proces sprzyjający zatrudnianiu osób z niepełnosprawnością. Pojawiające się elementy zarządzania niepełnosprawnością zaistniały w zakładach pracy chronionej lub zakładach usługowych.
- Elementy kultury organizacji pojawiały się wśród pracodawców określonych jako otwartych i dotyczyły pożądanых cech pracowników związanych z ich wydajnością i przydatnością w tworzeniu dochodu firmy. Pracodawcy najbardziej cenili fachowość, profesjonalizm i wykształcenie pracowników. Wówczas są skłonni tworzyć trwałe i stabilne zespoły. Kultura równouprawnienia wymaga, aby przydzielona praca była zgodna z wykształceniem i możliwościami. Wobec niewystarczającego wykształcenia osób z niepełnosprawnością możliwości tej grupy społecznej wydają się być ograniczone.
- Osoby z niepełnosprawnością zgodnie z ideą zarządzania różnorodnością powinny mieć zapewnione jednakowe szanse z pełnosprawnymi pracownikami w zdobywaniu doświadczenia i umiejętności niezbędnych do rozwijania dalszej kariery zawodowej. Badania własne w obszarze proponowanych systemów wsparcia i podnoszenia kwalifikacji w zakładach pracy dają obraz pracodawcy, który niewystarczająco dba o formy doskonalenia pracowników. W systemie włączenia pracownika do nowych obowiązków pracowniczych niektórzy pracodawcy przewidują system stażów i możliwość odbycia tzw. okresu próbnego. Jednak większość z badanych pracodawców nie widzi takiej potrzeby a odpowiedzialność za przygotowanie pracownika przerzuca na system kształcenia zawodowego, który zresztą w ich opinii jest niewydolny. Pracodawcy oraz kierownictwo swoje zaangażowanie w strategię zarządzania niepełnosprawnością powinno okazywać poprzez utrzymanie w zatrudnieniu pracowników, którzy stali się niepełnosprawnymi w trakcie trwania stosunku pracy. Miałby temu służyć specjalny program modyfikujący zakres obowiązków do zmienionych potrzeb osoby, która stała się niepełnosprawna. Badane organizacje ograniczają się jedynie do zdawkowego przeszkolenia a powrót pracownika na dotychczasowe stanowisko pracy jest praktyką często stosowaną w zakładach pracy.
- Rozwój telekomunikacji i technologii informacyjnych znacząco wpływa na sposób i jakość komunikacji z osobami niepełnosprawnymi. Wśród

pracodawców technologie te docenione zostały głównie ze względu na szybkość przekazywanych informacji, możliwość przesyłania dokumentów i minimalne koszty jakie pochłania korzystanie z Internetu. Nowe technologie są też doskonałym kanałem służącym rekrutacji. Stwarzają ogromną szansę poprawy wskaźnika zatrudnienia osób z niepełnosprawnością i mogą stanowić sposób na pokonanie wielu fizycznych i psychologicznych barier. Wśród innych subiektywnych podejść do kandydata dominuje rozmowa kwalifikacyjna, która jest decydującym czynnikiem przesądzającym o zatrudnieniu. W sposobie rekrutacji zauważa się również brak współpracy z instytucjami odpowiedzialnymi za aktywizację zawodową osób z niepełnosprawnością.

- Ważnym warunkiem kultury równouprawnienia stosowanej przez pracodawcę otwartego na zatrudnianie niepełnosprawnych, jest aktywność ukierunkowana na integrację załogi. Służyłaby temu działalność rekreacyjno-kulturalna. Ma ona niebagatelny wpływ na pozyskanie i umocnienie relacji koleżeńskich a jednocześnie zwiększa możliwości samorealizacji i przeciwdziała alienacji. Sprzyja więc rehabilitacji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych. Szkoda, że formy te nie są zbyt popularne wśród badanych organizacji. Respondenci jeszcze nie dostrzegają korzyści wynikających z posiadania zintegrowanego zespołu pracowników. Proponowane formy miały charakter tradycyjnych imprez wynikających z kalendarza świąt i w proponowanej formie ograniczały się do tradycyjnych spotkań.

Na podstawie powyższych wniosków można sformułować rekomendacje dla tworzących się kultur organizacyjnych skłonnych do zarządzania różnorodnością a w tym przypadku niepełnosprawnością:

1. Wypracować model zatrudniania osób z niepełnosprawnością z pełną wiedzą dotyczącą potrzeb i możliwości zawodowych poszczególnych rodzajów niepełnosprawności.
2. W procesie rekrutacji skupić się na pożądanym cechach pracownika: wykształceniu, kompetencjach oraz skłonności do nabywania nowych umiejętności, uczenia się.
3. Poszerzyć zakres możliwych staży, rozbudować formy doskonalenia zawodowego w ramach organizacji.
4. Korzystać z technik informacyjnych (na ile to możliwe) i sprzętu poszerzając katalog zawodów dostępnych dla osób z niepełnosprawnością.
5. Podtrzymywać dobre praktyki z zakresu działalności rekreacyjnej i kulturalnej, integrującej zespół.

Istnieją specyficzne charakterystyki środowiska pracowniczego, które mają kluczowy wpływ na efektywność zatrudniania osób z niepełnosprawnością. Elementy tej charakterystyki są tożsame z kulturą zarządzania niepełnosprawnością jako czynnika kształtującego kulturę równouprawnienia. Do podstawowych należy kultura pracy z systemem obowiązujących wartości. Wśród badanych pracodawców najczęściej pojawiającą się wartością jest dobrze przygotowany do wypełniania swych obowiązków zawodowych pracownik. Powinien posiadać takie cechy, które przełożą się na pomnożenie zysków firmy. Przeniesienie akcentu z maksymalizacji zysków na współpracę w środowisku dokonuje się tym częściej im bardziej mamy do czynienia z sektorem usług. Kulturę egalitaryzmu częściej natomiast spotka się w środowiskach wielkomiejских a system wsparcia społecznego lepiej funkcjonuje w małych przedsiębiorstwach, gdzie istnieje możliwość częstych i nieformalnych kontaktów.

Największe nacechowanie otwartością na zatrudnianie osób niepełnosprawnych istnieje w środowisku pracowniczym charakterystycznym dla Zakładów Pracy Chronionej. Skłonność do zatrudniania niepełnosprawnych w tym środowisku ma swoje źródło w kilku czynnikach. Po pierwsze w badanych charakterystykach pracodawców to właśnie ten typ środowiska pracowniczego posiada największe doświadczenie w pracy z niepełnosprawnymi. Po drugie wypracowane standardy organizacyjne przekładają się na system komunikacji oraz mają wybitny wpływ na rodzaj i stopień sformalizowania kontaktów, umożliwiają też dostosowanie wymagań zawodowych do możliwości, i w końcu gromadzą pracowników poszukujących środowiska zorientowanego w specyfice problemów i potrzebach osób niepełnosprawnych, a takim przecież jest ich własne. W zakładach pracy chronionej zbiegają się oczekiwania osób niepełnosprawnych z ofertą jaką proponuje im to środowisko. Z jednej strony osoby z niepełnosprawnością najchętniej wybierają chroniony rynek pracy jako taki, w którym spotkają podobnych sobie, z drugiej rynek ten odpowiada najlepiej przygotowanymi warunkami, które jako przewidziane dla niepełnosprawnych – są specyficzne i korespondujące z potrzebami zainteresowanych. Niezbędnym warunkiem skutecznego zatrudnienia osób z niepełnosprawnością jest doświadczenie pracodawcy w zatrudnianiu niepełnosprawnych co przekłada się na postawy sprzyjające egalitaryzmowi, z kolei zdiagnozowane charakterystyki, które okazały się otwarte najczęściej tożsame są z chronionym rynkiem pracy. Doświadczenie pracodawcy utrwala pozytywny obraz osoby z niepełnosprawnością jako pożądanego i wartościowego pracownika.

Wartości i kultura prezentowana przez pracodawców są bardzo zróżnicowane. Zidentyfikowanie obszarów w których pracodawca wykazuje otwarty

styl zarządzania byłoby pomocne dla osób zawodowo zajmujących się wspieraniem i doradztwem zawodowym dla osób niepełnosprawnych. Celowo stawiane pytania skierowane do pracodawcy przez osoby zawodowo zajmujące się promowaniem i organizowaniem zatrudnienia dla osób z niepełnosprawnością zminimalizowałyby ryzyko porażki w zatrudnieniu. Szybko identyfikowałyby pracodawcę, który w zakresie istotnym dla zatrudniania wykazywałby kulturę, organizację i system wsparcia oraz wymagania zawodowe na poziomie warunkującym powodzenie zatrudnienia.

Odpowiedzialność społeczeństwa za wprowadzenie osób z niepełnosprawnością w nurt życia społecznego i zawodowego powinna wynikać ze świadomości powszechności występowania niepełnosprawności w społeczeństwie. Natura niepełnosprawności wpisana jest bowiem w każdego członka tego społeczeństwa a potencjalność niepełnosprawności wyraża się niemożnością przewidzenia momentu jej powstania i dynamiki przebiegu zaburzenia. Pojawiająca się konieczność zmiany np. roli zawodowej stanowi dla osoby z nowo nabytą niepełnosprawnością nagłą sytuację problemową, która jest dyskomfortowa dla niej samej ale także dla szerszych kręgów społecznych. Jest więc to problem globalny wymagający rozwiązań systemowych ale przede wszystkim zmiany mentalności, postaw otoczenia bliższego i dalszego.

Rozwiązania systemowe zastosowane w Polsce obejmują przepisy prawa które regulują zatrudnianie i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością. Powszechnie wiadomo, że nie spełniają założonych oczekiwań, tzn. nie powodują zwiększenia zatrudnienia osób niepełnosprawnych na rynku pracy. Nadal jest ono najniższe w Europie. Zatrudnienie osób z niepełnosprawnością skutecznie blokują postawy otoczenia, nieuzasadnione negatywne przekonania pracodawców o niepełnosprawnych jako pracownikach. Skutecznym sposobem zmian jest propagowanie kultury równouprawnienia w środowiskach pracowniczych nie jako przykrego obowiązku lecz jako inwestycji na przyszłość.

STRESZCZENIE: W artykule podejmuje się problematykę trudności w zatrudnieniu osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Do grona tak określanej zbiorowości należą osoby z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Od wielu lat podejmuje się inicjatywy służące wyrównaniu szans, aktywizowaniu społecznemu i zawodowemu osób z niepełnosprawnością. Rynek pracy jest szczególnie czuły na różnorodność pracowników. Powstały idee promujące różnorodność i inicjatywy sprzyjające jej zarządzaniu. W artykule podejmuje się tę problematykę, rzucając światło na trudności z jej realizacją. Innym sposobem regulowania zatrudnienia osób z niepełnosprawnością są

wprowadzone, dedykowane OzN przepisy prawa. Od dawna wiadomo, że nie spełniają założeń dla jakich zostały powołane. W artykule znajdujemy propozycję rozwiązania impasu w związku z niskim wskaźnikiem aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością. Byłaby to proponowana zmiana kulturowa. Wprowadzenie kultury organizacyjnej pracy warunkującej otwartość.

SŁOWA KLUCZOWE: system zarządzania, osoby zagrożone wykluczeniem społecznym, rynek pracy, aktywność zawodowa.

SUMMARY: The article deals with the problem of difficulties in employing people at risk of social exclusion. This group includes people with various types of disabilities. For many years, initiatives have been undertaken to equalize opportunities, socially and professionally activate people with disabilities. The labor market is particularly sensitive to the diversity of employees. Ideas promoting diversity and initiatives conducive to its management were created. The article deals with this issue, shedding light on the difficulties with its implementation. Another way of regulating the employment of people with disabilities is the introduction of dedicated OzN legislation. It has long been known that they do not meet the assumptions for which they were established. In the article, we find a proposal to solve the impasse in connection with the low rate of professional activity of people with disabilities. This would be a proposed cultural change. Introduction of an organizational work culture that conditions openness.

KEYWORDS: management system, people at risk of social exclusion, labor market, professional activity.

Bibliografia

- Aniszewska, G. (2003). *Geneza pojęcia „kultura organizacyjna”*. Przegląd organizacji. NR 10 (765) 2003.
- Drozdowski, M. (2015). *Zarządzanie różnorodnością*. W: E. Zakrzewska-Manterys (red.) *Podręcznik dla zainteresowanych wprowadzeniem osób upośledzonych umysłowo na rynek pracy do sektora społecznego*. PFRON, Warszawa.
- Gilbride, D., Stensrud, R., Vandergoot, D., Golden, K., (2003) *Identification of the characteristics of work environments and employers open to hiring and accommodating people with disabilities*. Rehabilitation Counseling Bulletin, 46, 130–138.
- Grzybek, A., (1996). *Prawa kobiet w dokumentach ONZ*. Ośrodek Informacji Kobietych – OŚKa, Warszawa.
- Jaglarz, E. (2017). *Praca i jej znaczenie dla osób z niepełnosprawnością. Prawny i społeczny wymiar funkcjonowania zawodowego osób z niepełnosprawnością*. Studia Socialia Cracoviensia 9 (2017) nr 2 (17).
- Jaglarz, E. (2021). *Pracodawcy wobec niepełnosprawności*. Wydawnictwo naukowe AKAPIT, Kraków.

- Kirenko, J. (1995). *Niektóre uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kopec, J. (2016). *Dylematy zarządzania różnorodnością pracowniczą*. Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu nr 430, s.176–184.
- Lipińska-Grobelny, A., Wolan-Nowakowska, M. (2017). *Zarządzanie różnorodnością w miejscu pracy a niepełnosprawność*. W: B. Trochmik, M. Wolan-Nowakowska (red.) *Zatrudnianie wspomagane szansą na samodzielność osób z niepełnosprawnością*. Wyd. APS. Warszawa.
- Progress Report on the implementation of the European Disability Strategy (2010–2020)*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=2725>, dostęp 18.11.2022.
- Urry, J. (2009). *Socjologia mobilności*. Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa.

Ірина Малишевська

ORCID ID: 0000-0003-0889-2552

КОМБІНОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

PODEJŚCIE ŁĄCZONE W SZKOLENIU NAUCZYCIELI
DO EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

COMBINED APPROACH IN TRAINING TEACHERS
FOR INCLUSIVE EDUCATION

1. Вступ

Новим і стратегічним поступом усіх розвинених країн в галузі освіти є проголошення рівного доступу до якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами. Сьогодні трансформація освітніх цілей відбувається на міжнаціональному рівні, коли основні пріоритети та завдання освіти проголошуються у міжнародних конвенціях та законах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти.

Внаслідок світових процесів, глобалізації, демократизації і гуманізації, впливу зарубіжного освітнього простору у сучасній українській освітній системі формується інклюзивна модель освіти, яка базується на визнанні рівноправності та урахуванні дитячої розмаїтості. Процеси гуманізації вітчизняного суспільного життя вимагають створення належних умов для соціальної адаптації та інтеграції у соціум дітей з особливими освітніми потребами. Гуманізація сучасного освітнього процесу – це насамперед

посилення уваги до формування повноцінної особистості, всебічного розвитку кожної дитини, у тому числі з особливими освітніми потребами.

Соціально-економічний розвиток України зумовлює докорінне реформування, удосконалення та оновлення теоретико-методологічного підґрунтя національної системи освіти. Не є виключенням у цьому контексті й інклюзивна освіта. Однією з основних проблем інклюзивної освіти в Україні є недостатня підготовка майбутніх педагогічних фахівців надавати підтримку дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Розбудова інклюзивної освітньої системи потребує визначення методологічних засад підготовки фахівців педагогічного профілю, які беруть безпосередню участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища на основі формування професійної здатності виконувати функції наставника, модератора й визначати індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами.

Особливості професійної підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти, окремі її теоретичні та практичні аспекти висвітлено у наукових працях зарубіжних і вітчизняних дослідників: В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, Дж. Деппелер, Р. Джордж, В. Засенко, Т. Зубарева, Н. Енестейшен, С. Кірк, Дж. Кларк, А. Колупаєва, С. Ліллі, С. Литовченко, Т. Лормана, Дж. Лупарт, О. Мартинчук, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, О. Федоренко, Д. Харві, Д. Чемберс та інші. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, що ґрунтуються на визнанні та врахуванні в освітньому процесі розмаїття учнівського колективу та задоволення їхніх освітніх потреб.

З огляду на це метою нашого дослідження є аналіз американського досвіду підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти та обґрунтування окремих аспектів запровадження комбінованого підходу для підвищення професійної компетентності майбутніх педагогічних кадрів у галузі вітчизняної інклюзивної освіти.

2. Американський досвід підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти

У високорозвинених країнах за останні десятиліття відбулися суттєві зміни у розумінні і ставленні щодо забезпечення дітей з особливими освітніми

потребами якісною освітою. Системною модернізацією спеціальної освітньої галузі у багатьох країнах світу визнано інклюзивну освіту. Вивчення зарубіжного досвіду інклюзивної практики засвідчує єдність усіх науковців у необхідності гуманізації суспільства, реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту і провідної ролі у цьому процесі вчителя (Deppeler, Loreman, & Smith, 2015).

Американський досвід підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти є надзвичайно цінним для реформування кадрової політики в Україні. Розвиток ідей інклюзії у США відбувався на основі соціальної політики держави, яка базувалася на таких фундаментальних поняттях, як недискримінація, соціальна справедливість, права осіб з особливими освітніми потребами, право на рівний доступ, соціальні можливості. Аналіз наукових розвідок засвідчує, що у світовому суспільстві формується нова культурна й освітня норма-повага до дітей з особливими освітніми потребами. Так, Т. Сержіованні та Г. Зінн дослідили, що особи з особливими освітніми потребами можуть бути корисними членами суспільства, якщо воно зробить зусилля для залучення їх до суспільної життєдіяльності (Sergiovanni, 1992; Zinn, 2005). Академік В. Вольфенсбергер, висуваючи ідею нормалізації у соціальній сфері, запропонував структуру та моделі обслуговування осіб з особливими освітніми потребами та їхніх сімей. Його ідея нормалізації визнає осіб з особливими освітніми потребами нормальними членами суспільства (Wolfensberger, Nirge, Olshansky, Perske, & Roos, 1972). Концепція нормалізації соціального аспекту життя осіб з особливими освітніми потребами дала поштовх до переосмислення сегрегативних концепцій світової системи спеціальної освіти.

Американські науковці теоретично обґрунтували переваги інклюзивних шкіл над традиційними (Skrtic, Sailor, & Gee, 1996); запропонували включити дітей з особливими освітніми потребами до звичайних класів, уникаючи категоризації та створюючи сприятливе навчальне середовище для їхнього навчання та виховання (Wiggins, 1988). Для забезпечення ефективного викладання в інклюзивних класах А. Гартнер, А. Дайсон, Д. Ліпські вказували на необхідності професійного вдосконалення вчителів, які працюватимуть в умовах інклюзивної освіти (Gartner, & Lipsky, 1987; Dyson, 1999). Така позиція дослідників вимагала якісної підготовки майбутнього вчителя до реалізації ідей нової ефективної освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз американської наукової літератури дав змогу виокремити найважливіші проблеми розвитку інклюзивної освіти: розуміння філософії

інклюзії; забезпечення ефективної підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної освіти; залучення фахівців спеціальної освіти для підтримки дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у масових закладах освіти; відсутність належних програм професійної підготовки, які б об'єднували навчання вчителів загальної та спеціальної освіти.

Суттєві зміни щодо кадрового забезпечення інклюзивної освіти у США відбулися у кінці 20 століття. Це був період проведення шкільних реформ, у ході яких значна увага приділялася підготовці кваліфікованих педагогічних фахівців, спроможних навчати та виховувати як дітей з нормотиповим розвитком, так і дітей з особливими освітніми потребами в рівних освітніх умовах. Важливими у цей період стали теоретичні та практичні дослідження професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Так, американський дослідник Дж. Оноско і Ш. Йоргенсен вважають, що зміст професійної компетентності майбутнього педагога виступає основною умовою становлення якісної освітньої інклюзії. Вони розглядають педагогічний компетентнісний аспект інклюзивного навчання як оволодіння сукупністю професійних знань, умінь і навичок для налагодження стосунків з кожною дитиною у класі. Науковці переконані, що для досягнення позитивних результатів інклюзії, педагогу необхідно постійно знаходитися в особистісній професійній динаміці, удосконалюючи рівень власної компетентності, здійснюючи пошук нетрадиційних шляхів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (Onosko, & Jorgensen, 1998).

М. Рейнолдс конкретизував категорії знань педагога інклюзивного класу (Reynolds, 1990), до яких, на його думку, належать: базова освіта; знання теорії навчання та виховання; вміння складати індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми потребами; здатність оцінювати та прогнозувати педагогічні ситуації; володіння технічними засобами навчання дітей з особливими освітніми потребами; правові та етичні принципи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; позитивне налаштування до дітей з особливими освітніми потребами; комунікативність та готовність до співпраці; здатність до самоорганізації та стратегій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами; володіння інтерактивними методами навчання в умовах інклюзії. Варто зазначити, що ці положення є важливими для усіх без винятку педагогічних фахівців, які працюватимуть в умовах інклюзивної освіти. Отже, підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти є пріоритетним напрямом розвитку освітньої політики американського суспільства.

Дж. Р. ДеСімон та Р. Пармар визначили проблеми кваліфікованої підготовки педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти: недостатній рівень знань у галузі спеціальної педагогіки, специфіки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та інші (DeSimone, & Parmar, 2006).

Американські науковці, досліджуючи кадрову підготовку до інклюзивної освіти зазначали, що найважливішими у ній є три основні напрями: фахові знання; основи знань спеціальної педагогіки; знання сучасних ефективних методик інклюзивного навчання (Anderson, 2008). Вони переконані, що крім володіння фаховими знаннями і навичками майбутні педагоги, які працюватимуть в інклюзивній освіті, повинні відповідати високим особистісним вимогам і бути емоційно зрілими, щоб уникати дратівливості, поганого настрою, жалю до самого себе, конфліктів (Winzer, 2009). Ця теза є досить актуальною і важливою для нашого дослідження, адже в ній проголошено основні критерії та базові принципи відбору педагогічних фахівців для системи інклюзивної освіти.

Професійна підготовка педагогічних кадрів для інклюзивної освіти у США передбачає реорганізацію і модифікацію програм загальної професійної освіти до ідей освітньої інклюзії. Американський науковець Дж.-Р. Кім (Kim, 2011) дослідив взаємозв'язок різних типів програм професійної освіти щодо готовності студентів до роботи в інклюзивних умовах. Аналізуючи дані десяти програм професійного навчання у вищій школі, автор виділив три типи навчальних програм: комбінований, роздільний, загальний, професійний. Комбінований тип об'єднує навчальні курси факультетів загальної та спеціальної педагогіки, які викладаються на кожному з цих факультетів. Випускнику присвоюється кваліфікація з правом працевлаштування у звичайному і спеціальному закладі освіти. Роздільний тип навчання передбачає збереження програм загальної та спеціальної педагогіки окремо на відповідних факультетах, але студенти можуть отримати диплом з подвійною спеціальністю, додатково прослухавши визначені курси на відповідному факультеті. Загальний професійний тип навчання не дозволяє отримати додаткову кваліфікацію зі спеціальної педагогіки. У ході дослідження зафіксовано, що студенти комбінованого типу навчання позитивно ставляться до інклюзії і краще готові до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Заклади вищої освіти США великого значення у професійній підготовці майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному класі надають знанням методів інтерактивного навчання, оскільки це дозволить їм моделювати реальні життєві ситуації з природними труднощами. Уваги заслуговує описаний

у роботі К. Скорджи (Scorgie, 2010) експеримент, проведений з метою підготовки студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Науковці розробили для студентів віртуальний курс, з інтерактивним комплексом вправ, що імітували сім'ю, яка виховувала дитину з особливими освітніми потребами. Виконуючи завдання комплексу, студенти мали можливість виконувати роль віртуальних батьків, що сприяло усвідомленому «проживанню» реальних ситуацій і проблем, які виникають у «справжніх» батьків. В основу цього комплексу було покладено стратегії інтерактивної педагогіки, пов'язані з методом занурення у навчання: аналіз конкретних ситуацій, що викликають почуття впевненості чи невпевненості, сильні емоційні збудження, та ведення рефлексивного щоденника. Результати експерименту засвідчили, що у студентів сформувалося усвідомлене розуміння проблем батьків дітей з особливими освітніми потребами, вони набули практичних навичок психолого-педагогічної та соціальної допомоги таким дітям в умовах інклюзії.

Отже, згідно наукових позицій північно-американських учених основних тенденцій у підготовці фахівців педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного навчання відносимо:

- реорганізацію і модифікацію навчальних програм вищої педагогічної освіти до ідей соціальної інклюзії: використання комбінованого або роздільного типу навчальних програм у вишах, де студенти отримують диплом з подвійною спеціальністю з присвоєнням кваліфікації, яка дає право працювати у загальному і спеціальному навчальному закладі;
- введення до навчальних програм педагогічних спеціальностей, які готують вихователів, учителів початкових класів, психологів, соціальних працівників, навчальних інклюзивних курсів.

Таким чином, сьогодення вимагає активізації втілення міжнародної практики підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

3. Комбінований підхід як ефективний засіб фахової підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти в Україні

Враховуючи важливість нової освітньої практики інклюзивної освіти, актуальним для України є удосконалення змісту підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладах вищої освіти. Для розв'язання цієї проблеми необхідним стає, на нашу думку, адаптація

світового досвіду підготовки педагогічних кадрів для інклюзивної освіти з метою доповнення навчальних дисциплін підготовки вітчизняних педагогічних фахівців новим інклюзивно зорієнтованим змістом. Для реалізації окресленого завдання нами було запропоновано комбінований підхід у підготовці фахівців педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивної освіти. Він передбачав, по-перше, впровадження до навчальних планів підготовки майбутніх педагогічних фахівців навчальних спеціалізованих дисциплін (вступ до інклюзивної освіти; диференційоване викладання в інклюзивному класі; професійна співпраця в умовах інклюзивної освіти; професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі) і, по-друге, інтеграцію змісту інклюзивної освіти у загальні навчальні курси та методики фахових дисциплін педагогічних спеціальностей.

Організація освітнього процесу на засадах інтеграції змісту навчання дозволяла вивчати кожну окрему навчальну дисципліну як засіб розв'язання освітніх інклюзивних проблем, як базу для становлення і розвитку професійної компетентності майбутнього педагога інклюзивної освіти. Оскільки кожна педагогічна ситуація – це завжди міждисциплінарна проблема, то і процес підготовки спеціалістів для інклюзивної освіти мав комплексний інтеграційний характер. Враховуючи особливості такого підходу, ми поновому підійшли до розробки цілей і змісту кожної освітньої дисципліни, що входить до навчального плану.

Механізм насичення інклюзивно зорієнтованим контентом передбачав інтерпретацію і проектування навчальної інформації різних наук крізь призму інклюзивної освіти, перетворення їхнього наукового апарату в інтегрований теоретико-методологічний і технологічний засіб для побудови комплексних моделей розв'язання професійних проблем в умовах інклюзивної освіти. У ході педагогічного експерименту перевага надавалася таким методам і формам навчання, як:

- стимулювання студентів до постійного поповнення теоретичних знань з інклюзивної світи (дискусії, дебати, бесіди, диспути тощо);
- сприяння формуванню знань, умінь та навичок професійної співпраці в умовах інклюзивної освіти (майстер-клас спільного проведення уроку, спільні консультації тощо);
- забезпечення розвитку дослідницьких навичок отримувати нові знання в галузі інклюзивної освіти (моделювання педагогічних ситуацій, проектування проблемних ситуацій під час освітнього процесу).

У результаті цього майбутній вчитель отримує можливість побачити сенс тієї чи іншої навчальної дисципліни в аспекті майбутньої професії, а уявлення про майбутнє виступає потужним внутрішнім мотиватором, який керує процесом навчання і спрямовує його на формування предметно-спеціальної компетентності у галузі інклюзивної освіти.

4. Експериментальна перевірка впровадження комбінованого підходу у практику підготовки майбутніх педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти в Україні

Експериментальне навчання проводилось упродовж 2020–2022 р.р. з використанням соціологічного дослідження (анкети, бесіди) стану готовності студентів до реалізації інклюзивних новацій. У 2020 р. проводився початковий етап експерименту. В анкетуванні брали участь студенти спеціальності «Початкова освіта» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вибірка респондентів складала 24 особи.

Основним засобом моніторингу сформованості предметно-спеціальної компетентності на початку експерименту була авторська анкета, яка містила 25 тверджень. Твердження анкети повністю корелювали зі шкалою Лайкерта. Вибір зазначеної шкали зумовлений тим, що ця методика дозволяє визначити установки, ступінь відношення респондента до певного об'єкта дослідження. У нашій анкеті використано семантичний ряд, який досить легко можна замінити числовим еквівалентом. У дослідженні шкалювання здійснювалось у такий спосіб: «повністю не погоджуюсь» – 0 балів, «не погоджуюсь» – 1 бал, «не можу відповісти» – 2 бали, «погоджуюсь» – 3 бали, «повністю погоджуюсь» – 4 бали. Рівень сформованості предметно-спеціальної компетентності визначався сумою балів, отриманих у процесі анкетування.

Аналіз результатів дослідження дозволив виокремити три рівні сформованості предметно-спеціальної компетентності: достатній, середній початковий.

Достатній рівень (68–100) характеризується стійкою інклюзивною спрямованістю особистісного розвитку, що визначає психологічну і педагогічну готовність виконувати фахові обов'язки в умовах інклюзивної освіти, високим рівнем емпатії та толерантності до дітей з особливими освітніми потребами, спрямованістю на успішне розв'язання будь-якої психолого-педагогічної чи побутової ситуації з урахуванням індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами.

Середній рівень (34–67) характеризується нестійкістю інклюзивно зорієнтованих мотивів і установок на реалізацію власного фахового потенціалу в умовах інклюзивної освіти, зацікавленістю в отриманні нових знань з інклюзивної освіти, бажанні прийти на допомогу дітям з особливими освітніми потребами.

Початковий рівень (0–33) характеризується слабкою мотивацією до навчання, епізодичністю і безсистемністю знань з інклюзивної освіти, відсутністю усталених професійних поглядів на власне майбутнє, пов'язаних з інклюзивною освітою.

Основна увага в анкеті зосереджувалася на вивченні стану готовності майбутніх педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, рівня загальної обізнаності у питаннях інклюзивної освіти та організації інклюзивного навчання. Наведемо приклади основних тверджень анкети:

- Організація навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу, напевно, буде для мене проблемою.
- Діти з особливими освітніми потребами зможуть досягнути кращих результатів, якщо навчатимуться у спеціальних навчальних закладах.
- Я виступаю за здорову конкуренцію в командній роботі психолого-педагогічних фахівців.
- Я пов'язую своє педагогічне майбутнє з інклюзією.
- До обов'язкового складу команди фахівців для роботи з кожною дитиною в інклюзивному класі входять: адміністрація навчального закладу, учитель, асистент учителя, соціальний педагог, психолог.
- Інклюзивне навчання – це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах масової школи за місцем проживання.
- Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами передбачає їх залучення до системи масової освіти.
- При необхідності я погоджусь працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу, щоб переконатися у своїх силах.
- Інтегровані предметні знання дозволять мені методично грамотно організувати навчальний процес в інклюзивному класі.
- Знання з інклюзивної освіти повинні надаватися в межах однієї навчальної дисципліни.

- Інтеграція інклюзивних знань до кожної навчальної дисципліни дозволить краще підготувати майбутнього педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

У ході аналізу відповідей анкети з'ясовано, що невелика частка студентів позиціонує своє майбутнє з інклюзивною освітою. У значній кількості студентів, які отримали низький бал, зафіксовано відсутність або невизначеність ціннісних орієнтирів, що корелюють з інклюзивною освітою. Так, категорично не пов'язують своє майбутнє з інклюзивною освітою близько 55 % осіб. За навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах спеціальної освіти віддали свої голоси 44,4 % респондентів. 92 % усіх опитаних засвідчили невпевненість або відсутність чітких установок на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами. У 43,0 % анкет було зазначено, що респондент погодився б працювати в інклюзивному класі лише для того, щоб переконатися у своїх силах. Водночас якісний аналіз відповідей демонструє відсутність в опитаних знань нормативно-правової бази щодо інклюзивної освіти (93 %), нерозуміння сутності таких дефініцій, як «інклюзивне навчання» (76,1 %), «інтеграція дітей з особливими освітніми потребами» (75,1 %). Студенти не розуміють також функцій і не знають складу психолого-педагогічної команди фахівців, необхідної для роботи в умовах інклюзії. Суперечливими у 42 % випадків були відповіді стосовно джерел інклюзивних знань, з яких би студенти більше дізнавалися про галузь: у межах однієї навчальної дисципліни чи за рахунок інтеграції інклюзивно зорієнтованої інформації до різних навчальних курсів. Отримані результати засвідчили про необхідність наповнити освітній процес закладів вищої педагогічної освіти новим інклюзивним змістом.

Упродовж експериментальної роботи було впроваджено комбінований підхід та проведено дискусії, дебати, майстер-класи, моделювання педагогічних ситуацій, зорієнтованих на підготовку майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Після проведеної експериментальної роботи було здійснено повторне анкетування, результати якого значно відрізнялись від початкових (табл. 1).

Таблиця 1 Рівні сформованості предметно-спеціальної компетентності студентів на різних етапах формування експерименту

Рівні сформованості	Початковий етап (2016 р.)		Заключний етап (2019 р.)	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Достатній	2	8,3	7	29,2
Середній	13	54,2	11	45,8
Початковий	9	37,5	6	25,0

Дані табл. 1 дозволяють зробити висновок про те, що відбулися якісні позитивні зміни, зокрема збільшилася кількість студентів, які продемонстрували достатній рівень предметно-спеціальної компетентності майбутніх спеціалістів у галузі інклюзивної освіти – 29,2 % (на початку експерименту цей показник становив 8,3 %). Водночас кількість студентів, які досягли середнього і низького рівнів, зменшилась на 8,4 % і 12,5 % відповідно, що підтверджує результативність комбінованого підходу.

5. Висновки

Аналіз досліджень зарубіжних науковців дав підстави для висновку, що розбудова інклюзивної освіти потребує ефективної системної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії.

Запропонований комбінований підхід підготовки майбутніх педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти реалізовувався на засадах інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту у загальні навчальні курси та методики фахових дисциплін. Аналіз результатів дослідження довели, що авторський методичний підхід забезпечував цілеспрямований, системний і послідовний процес підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розв'язанні проблеми підготовки психологічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

АНОТАЦІЯ: Здійснено аналіз досвіду підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти в США. Окреслено прогресивні напрями підготовки американських педагогів. Визначено, що зарубіжний досвід підготовки педагогічних фахівців для інклюзивної освіти оптимізує удосконалення вітчизняної освітньої системи відповідно до потреб дітей з особливими освітніми потребами. Здійснено аналіз дослідження стану готовності майбутніх педагогічних фахівців України до реалізації інклюзивних новацій, за результатами якого встановлено низький рівень професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії. Запропоновано комбінований підхід, що базується на пріоритетах забезпечення інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту навчання у компетентнісному форматі. Встановлено, що практична реалізація комбінованого підходу сприяє підвищенню ефективності підготовки майбутніх педагогічних фахівців у закладах вищої педагогічної освіти України до роботи в умовах інклюзивної освіти.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: інклюзивна освіта, американський досвід підготовки педагогічних фахівців, комбінований підхід, інтеграція, діти з особливими освітніми потребами, США, Україна.

ABSTRACT: The analysis of pedagogical specialists training experience to work in the conditions of inclusive education in the USA has been carried out. Progressive trends in the American teachers training have been outlined. It has been determined that the foreign experience of training pedagogical specialists for inclusive education optimizes the improvement of the national educational system in accordance with the necessities of children with special educational needs. The analysis of the readiness state of future pedagogical specialists in Ukraine for the inclusive innovations implementation has been carried out, the results of which established a low level of future pedagogical personnel's professional training to work in the conditions of educational inclusion. A combined approach based on the priorities of ensuring the integration of inclusively oriented learning content in a competency-based format has been offered. It has been established that the practical implementation of the combined approach contributes to increasing the training effectiveness of future pedagogical specialists in the Ukrainian institutions of higher pedagogical education to work in the conditions of inclusive education.

KEYWORDS: inclusive education, American experience of pedagogical specialists' training, combined approach, integration, children with special educational needs, the USA, Ukraine.

Bibliography

- Anderson, L. W. (2008). *Congress and the Classroom. From the Cold War to «No Child Left Behind»*. University Park, Pa. : The Pennsylvania State University Press.
- Deppeler, J., Loreman, T. & Smith, R. (2015), *Teaching and Learning for All. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 7)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 1–10.

- DeSimone, J. R. & Parmar, R. S. (2006). Middle School Mathematics Teachers' Beliefs About Inclusion of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 98–110.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In Harry Daniels & Philip Garner (Eds.), *Inclusive education* (pp. 89–115). New York, NY : Routledge.
- Gartner, A. & Lipsky, D. (1987). Beyond special education: Towards a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367–390.
- Kim, J.-R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355–377.
- Onosko, J. J. & Jorgensen, C. M. (1998). Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximizing learning opportunities for all students. In C. M. Jorgensen (Eds.), *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level*. Baltimore, MD : Paul H Brookes.
- Reynolds, M. C. (1990). Educating teachers for special education students. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 423–434). New York : Macmillan.
- Scorgie, K. (2010). A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 697–708.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Skrtic, T. M., Sailor, W. & Gee, K. (1996). Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17, 142–157.
- Wiggins, G. (1988). Ten «radical» suggestions for school reform. *Education Week*, 7(24), 20–28.
- Winzer, M. A. (2009). *From integration to inclusion: a history of special education in the 20th century*. Washington, DC : Gallaudet University Press.
- Wolfensberger, W., Nirge, B., Olshansky, S. Perske, R & Roos, P. (1972) *The principle of normalization in human services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.
- Zinn, H. (2005). *A peoples's history of the United States: 1492-Present*. New York : Harper Perennial.

CZĘŚĆ VI

KRONIKA WYDARZEŃ W EDUKACJI ZAWODOWEJ I USTAWICZNEJ OSÓB DOROSŁYCH

ЧАСТИНА VI

ХРОНІКА ПОДІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ
І НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

PART VI

CHRONICLE OF EVENTS IN VOCATIONAL
AND CONTINUING EDUCATION FOR ADULTS

RECENZJE

РЕЦЕНЗІЇ

REVIEWS

Svitlana Babushko

ORCID ID: 0000-0001-8348-5936

Review of the monograph “Roads and off-roads of education during the pandemic” based on the results of research by Polish and Ukrainian scientists, Lublin, 2022

Recenzja monografii „Drogi i bezdroża w okresie pandemii”
na podstawie wyników badań polskich i ukraińskich naukowców, Lublin, 2022

Рецензія на монографію «Дороги та бездоріжжя освіти
в період пандемії» за результатами досліджень польських
і українських учених, Люблін, 2022

Education is one of the fields that every person in the world has had some relation to. It is a complex and multi-facet phenomenon. Its role in people’s life cannot be overestimated. Thanks to education people become better citizens, get better-paid jobs, have a more prosperous and happier life, support local communities in their safe and successful development, and have a lot of other benefits. What is more valuable is that education helps connect people, bridges borders, and creates equal opportunities for every person irrespective of race, gender, or religion.

The collection of the research papers under review is an excellent example of how education encourages Polish and Ukrainian researchers to cooperate in their joint efforts to improve the educational process at various levels of education and receive more benefits to their societies. According to V. Kremen (2022, p. 17), “Partnership is the only way forward”. And it is an absolutely true statement. Joint efforts, close cooperation, and support of Polish and Ukrainians can help overcome all the current difficulties and challenges in education systems and continue their successful development.

The range of topics that have been touched upon in the collection is diverse: from school and university education to academic and adult training; from traditional educational processes to using modern pedagogical techniques and innovations in distant learning; from challenges caused by COVID-19 in educational processes to the best practices of their settling and the most effective methods of teaching and learning in the new reality.

Considering the above-mentioned, we can say that the collection is topical and acute as, on the whole, it reveals significant themes in education. We would like to admit that even the title of the collection “Drogi i bezdroża” is eloquent. It corresponds to the English words “roads and off-roads” meaning that it is about both classical and traditional ways of teaching and learning and unknown, completely new ones.

The collection of the research articles is adequately structured. It consists of four chapters that are logically connected and consecutive: from the general scientific and methodological aspects of teaching and learning to the definite cases of adolescents and children’s learning under COVID-19 conditions.

The first chapter “The Scientific and Methodological Support for the Development of the Ukrainian Education under the COVID-19 Pandemic” is devoted to the fundamental theoretical and methodological grounds of arranging distant educational activities in quarantine restrictions. It is worth mentioning the innovative experience of scientific methodological and scientific psychological support of the Ukrainian education development, produced by the Ministry of Education and Science of Ukraine and scientific educational institutions; valuable results of investigating the reactions to the pandemic by extramural students in one of the universities in Warsaw and students of the University of the Third Age in Oświęcim; the issue of substantiating the organizational and pedagogical conditions for the implementation of distance learning as an effective means for overcoming the new challenges in the education; the challenges of education in the process of overcoming the identity dilemmas related to the clash of strong emotions with the rational interpretation of the phenomenon as well as irrational behavior and actions. Other important issues, including the problem of conducting scientific research in alternative schools; the impact of globalization and technological development of society on scientific activity, education system, organization, and technologies of the educational process; a creative pedagogical activity of blended learning and its methodical approaches and others have been highlighted and substantiated.

The second chapter is devoted to the problems that higher education establishments face during the pandemic and the ways to overcome its sequences.

On the basis of analyzing reports, surveys, various documents, studies, and experience, the researchers revealed the characteristics of learning at higher and postgraduate education under pandemic conditions, namely online (synchronous and asynchronous), blended and residential, defined their advantages and disadvantages, described the innovative pedagogical technologies of remote learning in higher and vocational education establishments, focused on the quality of the educational process. It should be mentioned that all the research articles in Chapter 2 are of practical value. Their proposals and recommendations aimed at improving distant learning can be easily adjusted and implemented into the educational process in higher and postgraduate education.

The articles in Chapter 3 are aimed at revealing opportunities and limitations in vocational, pedagogical, and adult education during the COVID-19 pandemic, particularly the system of professional and professional pre-higher education in Ukraine, development of digital competencies of primary and secondary school teachers in Poland, the modern professional standard and its application in the teachers' professional development, trends in the development of pedagogical education and adult education in the context of the pandemic and many others. Their findings can assist vocational, pedagogical, and adult education to overcome the barriers and realize their mission in the conditions of the pandemic and post-pandemic period. Especially appealing are the research articles that focus on the labor market requirements for education and training competitive employees in various fields: youth transition to employment, education system, and social welfare sector.

Chapter 4 contains research articles on the variety of problems that the young generation faced in the online mode of learning during the pandemic. In addition to psychological factors, trust, according to the research result, has become a significant driver of creating the quality of teaching and learning processes in school development possibilities. In addition to the general education system, special attention has been paid to changes in artistic and industry education caused by the COVID-19 pandemic and its impact on the e-learning experience both by younger students and teachers.

In conclusion, it should be admitted that the pandemic has significantly changed the attitudes of educators and students toward e-learning. The findings of these research articles prove that the education system managed to adequately withstand the pandemic challenges. Moreover, the challenges and opportunities COVID-19 has brought to the life are seen by researchers and educators as a good way to further improve educational services and maintain their high quality.

The research articles collection is aimed at popularizing the research results and joint experience in overcoming COVID-19 challenges. Thus, it can be of interest to researchers, pedagogues, andragogues, academic and methodic staff at various levels of education, and among a wide international audience of education stakeholders. The materials and research results can also be used by university students who are engaged in the research activities as well as by teachers of various levels of education.

Such fruitful cooperation in the research activities of Polish and Ukrainian researchers is worth to be continued on other levels and in other forms, including meetings, conferences, roundtables, educators' and students' exchange, common education programs, etc.

Jerzy Smoleń

Akademia Ignatianum w Krakowie

ORCID ID: 0000-0003-1655-1248

**Osoby z niepełnosprawnością a środowisko pracy.
Recenzja książki: Ewa Jaglarz,
Pracodawcy wobec niepełnosprawności,
Wydawnictwo Naukowe AKAPIT, Kraków 2021**

Book review: Ewa Jaglarz, *Pracodawcy wobec niepełnosprawności*,
Wydawnictwo Naukowe AKAPIT, Kraków 2021

Рецензія на книгу: Єва Яглярж, Роботодавці щодо осіб із особливими
потребами, Наукове видавництво АКАПІТ, Краків, 2021

Współczesna, wieloaspektowa, sytuacja osób z niepełnosprawnością skłania przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych do pogłębionej refleksji badawczej nad tą tematyką. Jednym z tych aspektów jest zjawisko pracy zawodowej. Osoby z niepełnosprawnością, według Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, nadal stanowią grupę społeczno-ekonomiczną o najniższym wskaźniku zatrudnienia, chociaż od pierwszych danych, a pochodzą one z 2007 roku, wiele się zmieniło na korzyść osób z niepełnosprawnością. Recenzowana książka dr Ewy Jaglarz wpisuje się w ten naukowy nurt badawczy. Jest ona również odpowiedzią na dokument ONZ zatytułowany: Commission Staff working document. Progress Raport on the implementation of the European Disability Strategy (2010–2020), dotyczący wielu aspektów życia osób z niepełnosprawnością, którego głównym celem było budowanie Europy bez barier, tak, aby osoby z niepełnosprawnością jeszcze pełniej mogły uczestniczyć, zarówno, w życiu społecznym, jak i zawodowym. Dlatego z wielką radością należy przyjąć bardzo interesującą pozycję E. Jaglarz zatytułowaną: *Pracodawcy wobec*

niepełnosprawności. Dr Ewa Jaglarz to wybitny socjolog, pedagog, wykładowca. Stopień doktora nauk społecznych w zakresie socjologii uzyskała na Uniwersytecie Jagiellońskim. Absolwentka pięcioletnich studiów magisterskich na kierunku pedagogicznym na Uniwersytecie Śląskim, a także podyplomowych studiów z logopedii na Uniwersytecie Warszawskim, podyplomowych studiów z zakresu integracji w oświacie na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz z zakresu doradztwa zawodowego na Politechnice Krakowskiej. Posiada wieloletnie doświadczenie w pracy z dziećmi, młodzieżą niepełnosprawną oraz dorosłymi osobami z niepełnosprawnością wchodzącymi na rynek pracy. Wiele lat pracowała na stanowisku diagnostycznym i terapeutycznym w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz prowadziła działania doradcze w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego z młodzieżą podejmującą pierwsze wybory zawodowe. Obecnie zatrudniona na stanowisku adiunkta w Akademii Ignatianum w Krakowie. Na gruncie badawczym zajmuje się problematyką wykluczenia społecznego, procesów i warunków integracji społecznej oraz rehabilitacji społecznej i zawodowej osób zagrożonych wykluczeniem (w tym osób z niepełnosprawnością), również uwarunkowaniami środowiskowymi i indywidualnymi w procesie podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych. Zainteresowania badawcze dotyczące środowiska pracowniczego w jego potencjalnym integrującym wymiarze znalazły swoje reprezentacje w postaci licznych publikacji naukowych: E. Jaglarz (2018) *Warunki środowiska pracowniczego sprzyjające integracji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*. [W:] *Wyzwania integracji społecznej w Polsce*. (red. S. Frydrychowicz). Kraków Akademia Ignatianum w Krakowie, E. Jaglarz, J. Sikorski (2018) *Aspiracje i plany życiowe młodzieży gimnazjum integracyjnego = The aspirations and the life plans of the youth attending an integrated middle school. Niepełnosprawność i Rehabilitacja*. Nr 4/2018, E. Jaglarz (2017) *Praca i jej znaczenie dla osób z niepełnosprawnością: prawny i społeczny wymiar funkcjonowania zawodowego osób z niepełnosprawnością*. *Studia Socialia Cracoviensia* nr 2/2017, E. Jaglarz (2016) *Deklarowane zainteresowania uczniów gimnazjum ze względu na wybór dalszego kierunku kształcenia*. *Studia Socialia Cracoviensia* nr 1/2016. E. Jaglarz (2010). *Dynamika aktywności ekonomicznej osób niepełnosprawnych w województwie małopolskim w latach 2001–2009*. W: Paszkowicz M.A., Pietrulewicz B. (red.) *Osoby z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy*. (s. 181–202). Zielona Góra: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, E. Jaglarz, J. Sikorski (2010). *Świadomość środowiska pracowniczego w opinii uczniów gimnazjum*. W: Witkowska B., Bidziński K., Kurtka P. (red.) *Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji zadań rozwojowych*. (s. 172–180). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. J. Kochanowskiego, E. Jaglarz

(2008). *Poczucie niepełnosprawności u osób z niepełną sprawnością*. W: Pietrulewicz B. (red.) *Współczesne problemy techniki, zarządzania i edukacji*. (s. 103–118). Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Prezentowana pozycja naukowa jest dziełem o wysokich walorach merytorycznych. Zrecenzowana i doceniona została przez dwóch naukowców z różnych ośrodków naukowych w Polsce – profesorów: dr. hab. Adama Solaka, prof. APS w Warszawie, który w swojej recenzji wydawniczej napisał: „Publikacja porusza ważną problematykę życia człowieka niepełnosprawnego, jaką jest jego czynność zawodowa. To tutaj dokonuje się również właściwy wzrost człowieka w wartościach zastanych i ku wartościom wypracowywanym przez jednostkę. Obszarem jej właściwego funkcjonowania jest praca ludzka, dająca wartości materialne jak i duchowe. Jakakolwiek działalność jednostek czy też instytucji degradująca ten obszar prowadzi do niesprawiedliwości społecznej i braku szacunku wobec godności osób z niepełnosprawnością. Słusznym jest, że Autorka w dobie globalizacji, uwzględniając „nowe czasy”, podejmuje się naukowego podejścia do roli pracodawcy wobec osób niepełnosprawnych. Publikacja stanowi swobodnego rodzaju kompendium wiedzy na ten temat i jest wyznacznikiem do nowego spojrzenia na omawianą problematykę”.

Drugim recenzentem jest dr. hab. Daniela Kuklę, prof. UJD w Częstochowie. Zauważył on, że: „publikacja jest dla teorii i praktyki ważna i wnosi nowe treści z zakresu zatrudniania osób z niepełnosprawnościami w aspekcie projekcji przyszłości zawodowej, modelu projektowania kariery zawodowej, co stanowi asumpt do dalszych eksploracji. Autorka w niniejszym opracowaniu dokonuje obszernego opisu podejmowanych działań w zakresie szeroko rozumianych rozwiązań związanych z zatrudnieniem i postawami pracodawców. Publikacja ukazuje przyszłościowe „patrzenie”, ale i kreowanie społeczeństwa nowego wymiaru i nowych oczekiwań. Podkreślić należy nowatorstwo publikacji”.

Charakterystyka specyfiki zmagania współczesnego człowieka z niepełnosprawnością na drodze do realizacji jego potrzeb rozwojowych, społeczno-kulturowych czy zawodowych, w odniesieniu do niego samego, czy też jego środowiska pracy, dokonywana jest przez Autorkę z uwzględnieniem zmieniającej się kontekstowości w polskiej rzeczywistości, co czyni publikację jeszcze bardziej aktualną.

Analizy podjęte przez Autorkę w recenzowanej książce podzielone zostały aż na dziesięć części, tworzących niekwestionowaną, logiczną całość. Poprzedza je obszerny wstęp, jako cenne źródło informacji wprowadzających w temat podjętego przez Autorkę zagadnienia.

W części pierwszej, omówione zostały kwestie terminologiczne, które w sposób profesjonalny wprowadzają czytelnika w problematykę niepełnosprawności, systematyzując jego wiedzę na ten temat. Środowiskowe uwarunkowania rehabilitacji społecznej zawodowej zostały opisane w części drugiej. Natomiast problematyka postaw wobec osób z niepełnosprawnością bardzo szeroko została ujęta, na podstawie dostępnej literatury naukowej, w części trzeciej recenzowanej pracy. Część czwarta zatytułowana: *Potrzeby i problemy z ich zaspokojeniem osób z niepełnosprawnościami*, szeroko omawiając to zagadnienie, wprowadza czytelnika w część piątą, czyli: *Przyczyny niskiej aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnościami na rynku pracy – uwarunkowania i bariery*. Metodologia badań własnych została bardzo dokładnie opisana w części szóstej. Autorka przedstawiła w niej założenia badawcze i organizację badań, cele i problemy badawcze, badane zmienne, techniki dotyczące pracodawców oraz analizę danych dotyczących pracodawców. Wyniki swoich badań Ewa Jaglarz zaprezentowała w części siódmej dzieląc ją na trzy obszary: ogólna charakterystyka pracodawców, identyfikacja cech charakterystycznych środowiska pracy oraz pracodawców wraz z wnioskami, specyficzna charakterystyka miejsca pracy oraz pracodawców wraz z wnioskami. Podsumowanie i wnioski końcowe z całości badań zostały omówione w części ósmej. Autorka zaznacza w niej bardzo wyraźnie, że: „wartości i kultura prezentowana przez pracodawców są zróżnicowane w poszczególnych przypadkach. Zidentyfikowanie obszarów w których pracodawca wykazuje otwarty styl zarządzania, byłoby pomocne dla osób zawodowo zajmujących się wspieraniem i doradztwem zawodowym dla osób niepełnosprawnych. Celowo stawiane pytania skierowane do pracodawcy przez osoby zawodowo zajmujące się promowaniem i organizowaniem zatrudnienia dla niepełnosprawnych, zminimalizowałyby ryzyko porażki w zatrudnieniu niepełnosprawnych. Szybko identyfikowałyby pracodawcę, który w zakresie istotnym dla zatrudnienia wykazywałby kulturę, organizację i system wsparcia oraz wymagania zawodowe na poziomie warunkującym powodzenie zatrudnienia” (s. 92).

Całość publikacji, która liczy 102 strony, zamyka zakończenie, aneks z pytaniami do wywiadu z pracodawcą, oraz bardzo bogata bibliografia, zawierająca aż 122 pozycje bibliograficzne, która świadczy też o wielkim zorientowaniu Autorki we współczesnej literaturze przedmiotu. Chociaż sama Autorka jest wybitną specjalistką w omawianej problematyce, to jednak w swojej, charakterystycznej dla niej skromności nie zaznaczyła ani jednej własnej publikacji.

W ostatecznej ocenie, za Autorką książki, można stwierdzić, że: „odpowiedzialność społeczeństwa za wprowadzenie osób niepełnosprawnych w nurt życia społecznego i zawodowego powinna wynikać ze świadomości powszechności

występowania niepełnosprawności w społeczeństwie. Natura niepełnosprawności wpisana jest bowiem w każdego członka tego społeczeństwa a potencjalność niepełnosprawności wyraża się niemożnością przewidzenia momentu jej powstania i dynamiki przebiegu zaburzenia” (s. 92).

Recenzowana publikacja, autorstwa Pani dr Ewy Jaglarz z Akademii Ignatianum w Krakowie ukazuje rozległość, wielowątkowość, wielowymiarowość problematyki dotyczącej osób z niepełnosprawnością w środowisku pracy w warunkach polskich.

Jest to publikacja, którą powinni poznać wszyscy, którym leży na sercu problem kondycji zawodowej osób z niepełnosprawnością a więc nauczyciele, wychowawcy, duszpasterze, pracownicy różnych sfer życia społecznego odpowiedzialni za osoby z niepełnosprawnością jak pedagodzy, psychologowie, pracownicy socjalni czy też dziennikarze, a nade wszystko pracodawcy i rodzice, którzy włączeni w nieludzkie tempo wyznaczane przez świat zawodowych sukcesów, osiągnięć często nie zauważają osób z niepełnosprawnością, nie biorą ich pod uwagę, nie dostrzegają ich świata zawodowych potrzeb, samorealizacji, poczucia stabilizacji, zaangażowania, bycia potrzebnym, kreatywnym.

Można mieć nadzieję, że recenzowana publikacja naukowa znajdzie pozytywny odbiór wśród ludzi nauki i przyczyni się do kolejnych eksploracyjnych badań środowiska zawodowego osób z niepełnosprawnością.

Нелля Ничкало

ORCID ID: 0000-0002-5989-5684

Рецензія на словник «Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика», Київ, 2022

Recenzja słownika „Edukacja pedagogiczna w Ukrainie:
teoria i praktyka”, Kijów, 2022

Review of the dictionary «Pedagogical training in Ukraine:
theory and practice», Kyiv, 2022

В сучасних умовах трансформаційних змін в українському науково-освітньому просторі актуалізується проблема реформаційних перетворень у сфері педагогічної освіти, що зумовлено тенденціями входження української системи освіти до європейського простору, утвердження стандартів вищої освіти у системі підготовки сучасного вчителя. Сучасне життя вимагає від педагога інноваційного мислення, мобільності, здатності вчитися упродовж життя, гнучкості індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням кризових явищ на ринку праці. Саме тому відбуваються необхідні зміни у системі неперервної педагогічної освіти, складниками якої є фахова передвища педагогічна освіта, вища педагогічна освіта, а також формальна і неформальна післядипломна педагогічна освіта, інформальна освіта. Відповідно актуалізується проблема створення єдиного термінологічного поля, що визначає актуалітети розвитку педагогічної освіти з урахуванням особливостей законодавчо-нормативного врегулювання освітніх реформ в Україні і Європі.

У словнику, укладеному авторським колективом співробітників відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, представлено терміносполуки сфери неперервної педагогічної освіти, систематизовано понятійно-категоріальний апарат у галузі освітніх, педагогічних наук.

Адже педагогічна освіта – сфера підготовки педагогічних кадрів для всіх закладів освіти, що реалізується у закладах фахової передвищої та вищої педагогічної освіти, класичних університетах, галузевих наукових установах та передбачає формування у них спектру загальних і фахових компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій та відповідних стандартів, затверджених Міністерством освіти і науки України на всіх рівнях (молодший спеціаліст, бакалавр, магістр, доктор філософії). У наукових працях визначається педагогічна освіта як багатозначне поняття, що визначає: підготовку фахівців для загальноосвітніх шкіл, дошкільних дитячих закладів, навчально-виховних установ у педагогічних закладах вищої освіти, класичних університетах тощо; підготовку педагогічних та науково-педагогічних працівників для закладів освіти усіх типів: загальної освіти, професійної освіти; сукупність знань та навичок, здобутих в результаті цієї підготовки.

В умовах сучасних реформаційних змін здійснюється удосконалення педагогічної освіти з урахуванням українського і зарубіжного досвіду, що передбачає акредитацію освітніх програм підготовки вчителів на всіх рівнях за всіма спеціальностями; приведення у відповідність освітнього процесу до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015), реформування системи післядипломної педагогічної освіти, упровадження сертифікації вчителів, організації неформального навчання тощо.

Задля визначення та послідовного використання терміносполук сфери педагогічної освіти з урахуванням євроінтеграційного вектору її поступу було укладено словник. Основна мета укладання лексикографічної праці – термінологічне обґрунтування базових понять з проблем теорії і практики підготовки сучасного вчителя, його професійного розвитку. Дослідницький пошук науковців було спрямовано на визначення й обґрунтування сутності ключових понять з проблем неперервної педагогічної освіти, що пов'язано з методологічними, теоретичними, методичними засадами удосконалення підготовки вчителя у закладах вищої освіти, проектуванням професійної кар'єри, особистісних якостей, добором доцільних форм, методів,

технологій, що забезпечують особистісний і професійний розвиток вчителя в умовах формального, неформального та інформального навчання.

Словник буде корисним для викладачів закладів фахової передвищої і вищої педагогічної освіти, методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти, консультантів центрів професійного розвитку педагогів у регіонах, тренерів з неформального навчання учителів-практиків, учителів закладів загальної освіти, науковців, які досліджують український і зарубіжний досвід підготовки сучасного вчителя, всіх, хто цікавиться проблемами теорії і практики педагогічної освіти.

Prof. dr hab. Janusz Mariański

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie

ORCID ID: 0000-0002-0620-8000

**Recenzja książki Krystyny Chałas i Iwony Szewczak
*Przygotowanie młodzieży do budowania społeczeństwa
obywatelskiego*, Lublin 2021, ss. 136**

Book review: Krystyna Chałas, Iwona Szewczak,
Preparing young people to build a civil society, Lublin 2021

Рецензія на книгу: Кристина Халас, Івона Шевчак,
Готуємо молодь до побудови громадянського суспільства, Люблін, 2021

Termin „społeczeństwo obywatelskie” może być rozumiany przynajmniej na dwa sposoby: jako norma idealna i jako pewna rzeczywistość społeczna. Społeczeństwo obywatelskie występuje jako pewien ideał, wartość i norma określonego porządku społecznego, według której ocenia się realnie istniejące społeczeństwa. Społeczeństwo obywatelskie postrzegane jest wówczas jako ideał społeczeństwa, jako wspólnota wolnych i równych obywateli, którzy łączą się aby żyć razem, a zatem, by realizować dobro wspólne jako wspólnota, z której nikt, kto żyje w jej terytorialnych granicach, nie może być wykluczony. Obywatelskość jako pewną ideę odnosi się szczególnie do społeczeństw od dawna budujących ład demokratyczny. Społeczeństwo obywatelskie jako fakt przybiera różne kształty w zależności od kontekstu politycznego, gospodarczego, społecznego i kulturowego.

Po odzyskaniu wolności w 1989 roku w naszym kraju rozpoczęła się nowa faza budowania społeczeństwa obywatelskiego, faza budowania nowego ładu instytucjonalnego poprzez nowe formy demokracji. Postęp na drodze budowania społeczeństwa obywatelskiego jest decydującą przesłanką dla powodzenia

procesów transformacyjnych. Potrzebni są zwłaszcza ludzie z inicjatywą, zdolni do podejmowania ryzyka w zakresie kształtowania społecznej gospodarki rynkowej oraz tworzenia zrzeszeń, stowarzyszeń i innych form aktywności obywatelskiej. Do oczekiwanego ukształtowania się społeczeństwa obywatelskiego potrzebne są nie tylko instytucje i organizacje, ale musi ukształtować się coś takiego jak „obywatelskość”, „postawa obywatelska”, „zbiorowa świadomość uczestnictwa, partycypacji społecznej”, „prawa obywatelskie”.

Instytucje obywatelskie wypełniają przestrzeń między jednostką a państwem, nadają wartościom i przekonaniom ludzi wiarygodność i żywotność. Obywatelska świadomość zbiorowa wyraża się w strukturze instytucji i działań, zarówno na płaszczyźnie poznawczej, jak i normatywnej. Społeczeństwa, w którym udział elementu obywatelskiego nie jest zbyt wysoki, nie można uznać w pełni za społeczeństwo demokratyczne i obywatelskie. W Polsce, mimo wielu zmian w tym zakresie, wciąż jeszcze mówi się o swoistym niedorozwoju obywatelskości i społeczeństwa obywatelskiego. Dlatego też wszelkie inicjatywy w zakresie kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, zarówno teoretyczne jak i praktyczne oraz wychowawcze, są bardzo pożądane. Społeczeństwo obywatelskie stwarza przestrzeń społeczną, w której jednostki czują się bezpiecznie i która jest chroniona przed nadmierną ingerencją państwa.

Według socjologa Edmunda Wnuk-Lipińskiego społeczeństwo obywatelskie to ogół niepaństwowych instytucji, organizacji i stowarzyszeń cywilnych działających w sferze publicznej. Są to struktury względnie autonomiczne względem państwa, powstające oddolnie i charakteryzujące się na ogół dobrowolnym uczestnictwem swoich członków. W takim społeczeństwie rozwijają się różnorodne inicjatywy jednostek, grup, organizacji i instytucji społecznych dla dobra wspólnego, co może pociągać za sobą zarówno rewitalizację życia wspólnotowego, jak i kształtowanie się dynamicznych solidarności w relacjach międzyludzkich. Środowiskiem społecznym, w którym mogą i kształtują się postawy i zaangażowania obywatelskie, jest bez wątpienia szkoła.

Celem, jaki postawiły sobie Autorki opracowania, jest ukazanie pedagogicznej koncepcji przygotowania uczniów szkół ponadpodstawowych do budowania społeczeństwa obywatelskiego. Całość opracowania składa się z krótkiego „Wstępu” i trzech rozdziałów: rozdział I – Młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego w świetle wyników własnych badań empirycznych; rozdział II – Działalność stowarzyszeń i fundacji na rzecz integralnego rozwoju młodzieży – studium przypadku województwa lubelskiego; rozdział III – Pedagogiczna koncepcja przygotowania młodzieży do budowania społeczeństwa obywatelskiego. Całość rozważań zamyka krótkie „Zakończenie” oraz kilka załączników (aneksy).

Konstrukcja metodologiczna pracy jest poprawna, jedynie rozdział III wyraźnie przewyższa objętościowo dwa pozostałe rozdziały. Proponowałbym dodać w tytule książki słowo „szkolna” bowiem zarówno badania empiryczne zostały zrealizowane w środowisku młodzieży szkół ponadpodstawowych (maturzyści), jak i projekty wychowania proobywatelskiego są skierowane głównie do młodzieży szkolnej. Autorki opracowania nie zajmują się np. młodzieżą akademicką czy młodzieżą pracującą zawodowo.

W rozdziale I zatytułowanym „Młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego w świetle wyników własnych badań empirycznych” Autorki zmierzają do zbadania wiedzy młodzieży szkolnej na temat społeczeństwa obywatelskiego, ustalenia obszarów aktywności badanych uczniów i uczennic w perspektywie budowania społeczeństwa obywatelskiego oraz jej deklaracje gotowości do takiej aktywności, wreszcie zdiagnozowanie wiedzy badanych na temat działalności organizacji pozarządowych w województwie lubelskim, mazowieckim, podkarpackim i małopolskim.

Aby zrealizować te przedsięwzięcia, zostały przeprowadzone badania empiryczne o charakterze ilościowym wśród młodzieży klas maturalnych w wybranych liceach ogólnokształcących i technikach z województwa lubelskiego. W przeprowadzonych badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego za pomocą ankiety internetowej. W sumie przeankietowano 561 uczniów i uczennic z klas maturalnych. W opracowaniu końcowym przedstawiono zarówno dane empiryczne dotyczące całej zbiorowości respondentów, jak i w przekroju zmiennych niezależnych: płeć badanych, typ szkoły i rodzaj środowiska (wieś – miasto).

W badaniach socjopedagogicznych skonstatowano, że nieco ponad połowa ankietowanych posiadała w miarę poprawną wiedzę, czym jest społeczeństwo obywatelskie, około 60% respondentów zadeklarowało brak wiedzy na temat zakładania stowarzyszeń i fundacji oraz mniej niż jedna czwarta respondentów posiadała informacje na temat organizacji pozarządowych działających w środowisku lokalnym. Zdecydowana większość młodzieży przejawiała gotowość służby drugiemu człowiekowi, ale tylko mniej niż połowa z nich podejmowała realizację takiej pomocy.

Deklarowana wrażliwość badanych na potrzeby drugiego człowieka nie przełożyła się na przynależność do organizacji szkolnych (około 86% nie partycypuje w ich aktywnościach), ani na podejmowanie działań w ramach stowarzyszeń, fundacji i innych organizacji (67,7% ankietowanych nie jest aktywnych w organizacjach pozarządowych). Zdecydowana większość badanej młodzieży jest przekonana o niewielkiej skuteczności rozwiązywania problemów w społeczności lokalnej przez stowarzyszenia i fundacje (77,0%).

Przeprowadzone badania empiryczne ukazały niedostateczną wiedzę na tematy związane ze społeczeństwem obywatelskim, a jeszcze bardziej na znaczne „obszary niewiedzy”. Deklarowana przez młodzież szkolną postawa służby drugiemu człowiekowi oraz gotowość solidarności międzyludzkiej w środowisku lokalnym świadczy z kolei o znacznym, „uśpionym” potencjale obywatelskości. Wyniki zrealizowanych badań empirycznych są więc wymownym apelem do podejmowania przez odpowiednie instytucje społeczne oraz instancje wychowawcze zadań inspirujących uczniów i uczennic do stawania się członkami organizacji szkolnych i pozaszkolnych oraz angażowanie się w ich działalność.

Można przypuszczać, że odpowiednie akcje informacyjne, zachęcające, promujące i motywujące przyczynią się do tego, że znacznie więcej młodzieży – niż dotychczas – zaangażuje się w działalność proobywatelską i włączy się w budowanie społeczeństwa obywatelskiego. Społeczeństwo obywatelskie nie może istnieć i rozwijać się bez aktywności swoich obywateli, bez rozwijania ducha obywatelskości.

Na kanwie omówionych tu skrótowo wyników dotyczących świadomości i aktywności obywatelskiej młodzieży szkolnej warto zaznaczyć, że tego typu badania empiryczne są niezwykle potrzebne. Są one także bardzo dobrą podstawą i swoistą bazą wyjściową do opracowania pedagogicznych projektów wychowania proobywatelskiego. Warto byłoby powtórzyć tego typu badania socjopedagogiczne na terenie innych województw, a nawet w skali całego kraju. Ważne byłby także badania jakościowe, w których zostałyby podjęte w pogłębiony sposób takie problemy, jak: niedostateczne zaangażowanie się lub jego brak w działalność organizacji obywatelskich („dlaczego nie przychodzą”), motywy podejmowania aktywności proobywatelskiej („dlaczego działają”) i sytuacje oraz okoliczności rezygnacji z partycypacji obywatelskiej („dlaczego odchodzą”).

Autorki konstatują, że w społeczeństwie polskim istnieje jeszcze znaczna gotowość angażowania się obywatelskiego, lecz nie przekształca się ona niejednokrotnie w zaangażowania rzeczywiste. Istnieją różnorodne blokady, na które wskazuje się w opracowaniu. Wydaje się jednak, że najbardziej zasadniczą przyczyną są zmiany w motywacji działań ludzkich. Postawa bezwarunkowego poświęcenia się na rzecz działań społecznych, połączona nawet z rezygnacją zaspokojenia własnych potrzeb i interesów, ustępuje postawie poszukiwania własnych doświadczeń i interesujących przeżyć w zaangażowaniu się na rzecz innych, przynoszących jednostce swoistą przyjemność i satysfakcję. Zmiany w strukturze motywów i interesów tłumaczą do pewnego stopnia „rozziw” między „mogę” i „chcę” zaangażować się na rzecz społeczeństwa obywatelskiego.

Drugi segment rozważań Krystyny Chałas i Iwony Szewczak dotyczy działalności stowarzyszeń i fundacji na rzecz integralnego rozwoju dzieci i młodzieży

na przykładzie województwa lubelskiego. Punktem wyjścia uczyniono integralny rozwój uczniów i uczennic. Przedstawione wyniki ilościowe obrazują działalność stowarzyszeń i fundacji działających na rzecz rozwoju poszczególnych warstw życia i funkcjonowania człowieka: warstwy biologicznej, psychicznej, społecznej, kulturowej, światopoglądowej/religijnej. Te różne warstwy życia i funkcjonowania człowieka, wzajemnie zintegrowane, tworzą szansę na integralny rozwój podmiotów: członków fundacji i stowarzyszeń, osób wspomagających oraz osób do których jest skierowana oferta dobra wytwarzanego przez te instytucje. Powinno się skutecznie realizować ten cel i promować go w przestrzeni społecznej.

Zebrany materiał statystyczny wskazuje na obszary zagadnień do zagospodarowania przez fundacje i stowarzyszenia, ale stanowi także bardzo dobry punkt wyjścia dla opracowania wskazań i rekomendacji budowania społeczeństwa obywatelskiego, swoisty argument na rzecz wypracowania różnych koncepcji i projektów wychowania proobywatelskiego.

Trzecia i najważniejsza część opracowania, zatytułowana „Pedagogiczna koncepcja przygotowania młodzieży do budowania społeczeństwa obywatelskiego”, dotyczy rozbudowanej koncepcji pedagogicznej w zakresie przygotowania młodzieży do budowania społeczeństwa obywatelskiego. Punktem wyjścia tego ważnego projektu wychowawczego jest koncepcja osoby i jej przymioty: godność, rozumność, mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości, twórczość, transcendencja. Podstawę teoretyczną tej koncepcji stawowi więc pedagogika personalistyczna, a fundamentalne zasady moralne są gwarancją demokratycznego i humanistycznego ładu społecznego. Autorki opracowania opowiadają się w ten sposób za etyczną koncepcją społeczeństwa obywatelskiego, w którym dominującym motywem działalności ludzi angażujących się w sprawy publiczne są wartości i normy etyczne, nie zaś interesy jednostkowe czy grupowe.

Elementami strukturalnymi wypracowanej koncepcji pedagogicznej są: a) wzbogacanie zagadnień programowych poszczególnych przedmiotów o treści stanowiące komponenty społeczeństwa obywatelskiego; b) projekty edukacyjne w zakresie budowania społeczeństwa obywatelskiego; c) koncepcje klas autorskich; d) Kluby Myśli Obywatelskiej; e) organizacje szkolne. Opracowana koncepcja pedagogiczna zawiera bardzo ważny potencjał dydaktyczny i wychowawczy. Przygotowanie młodzieży do budowania społeczeństwa obywatelskiego jest priorytetowym zadaniem wychowawczym, nawet jeżeli sposoby realizacji tego zadania mogą być zróżnicowane. Pedagogiczna koncepcja przygotowania młodzieży do budowania społeczeństwa obywatelskiego, przygotowana przez Krystynę Chałas i Iwonę Szewczak, wydaje się wzorcowa zarówno w warstwie

teoretycznej i jak i praktyczno-wychowawczej. Wychodzi ono naprzeciw oczekiwaniom wielu nauczycieli i wychowawców.

Autorki wyrażają przekonanie, że poprzez udział w realizacji celów organizacji szkolnych uczennice i uczniowie są przygotowywani do budowania społeczeństwa obywatelskiego, będą rozwijać swoje kompetencje jako dojrzały przyszli obywatele naszego kraju. W zakończeniu stwierdzają krótko: „organizacje szkolne stanowią wręcz grę o demokrację” i dodają, że potencjał rozwojowy tkwiący w organizacją będących podmiotami społeczeństwa obywatelskiego powinien stać się celem procesów dydaktyczno-wychowawczych szkoły.

Opracowana koncepcja pedagogiczna ma charakter integralny i personalistyczny, oryginalny i spójny. W jej realizację może włączyć się znaczna liczba nauczycieli, rodziców, katechetów i innych podmiotów szkoły. Niedorozwój społeczeństwa obywatelskiego, tj. nieuczestniczenie szerokich kręgów społecznych we współdecydowaniu i współodpowiedzialności za kształtowanie życia zbiorowego, jest apelem do wszystkich instytucji, w tym i do Kościoła katolickiego (parafie) o włączenie się w aktywne współkształtowanie świadomości proobywatelskiej w społeczeństwie.

Z obowiązku recenzenta chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na kilka kwestii natury drugorzędnej: a) należy ujednoczyć pisownię imion: albo w skrócie albo w pełnym brzmieniu; b) dołączyć do książki kwestionariusz ankiety; c) ujednoczyć przypisy i bibliografię; d) potrzebna jest bibliografia dla całego opracowania; e) wykreśliłbym skróty: „por.”, „zob.”; f) zamiast „rodzaje odpowiedzi” byłoby lepiej stosować zapis „kategorie odpowiedzi”; g) nie jest poprawna kateria odpowiedzi w tabeli nr 2 („nie jestem pewny/a”); h) w niektórych częściach opracowania jest za dużo cytatów; i) można byłoby w części teoretycznej przywołać jeszcze nieco więcej wyników z badań teoretycznych i empirycznych nad społeczeństwem obywatelskim, ale nie jest to konieczne ze względu na wiodący i zasadniczy cel opracowania. Inne drobne uwagi, głównie odnoszące się do interpunkcji, zaznaczyłem w dołączonym mi wydruku komputerowym.

Autorki wybrały określoną rzeczywistość społeczną jako przedmiot badań pedagogicznych, obracają się konsekwentnie w ramach przyjętych przez siebie założeń teoretycznych i szczegółowych dyrektyw metodologicznych. Starają się te założenia precyzyjnie określić i być wiernymi przyjętej przez siebie metodzie badań. Z pełnym przekonaniem rekomenduję do publikacji książkę „Przygotowanie młodzieży do budowania społeczeństwa obywatelskiego” Krystyny Chałas i Iwony Szewczak, w Wydawnictwie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie.

Książka zainteresuje nie tylko socjologów, psychologów i pedagogów zajmujących się problematyką społeczeństwa obywatelskiego, ale i wielu praktyków oraz działaczy społecznych, wychowawców, nauczycieli i duchowieństwo. Działalność edukacyjna i wychowawcza w zakresie „proobywatelskości” powinna być skierowana nie tylko do młodzieży szkolnej, ale i do młodzieży akademickiej oraz do wielu innych środowisk społecznych

Lublin, 29.09.2021

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

ЗВІТИ ПРО КОНФЕРЕНЦІЇ

CONFERENCE REPORTS

Лариса Лук'янова; Мирослава Вовк

ORCID ID: 0000-0002-0982-6162; 0000-0002-9109-9194

**Круглий стіл «Українського цвіту по всьому світу:
консолідація українців в умовах російської агресії»,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені
Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук
України, 17 серпня 2022 р.**

Naukowy Okrągły Stół „Ukraiński kwiecie na całym świecie: konsolidacja Ukraińców w warunkach rosyjskiej agresji”, Instytut Oświaty Pedagogicznej i Oświaty Dorosłych imienia Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, 17 sierpnia 2022 r.

Scientific Round Table «Ukrainian blossom around the world: consolidation of Ukrainians in the conditions of Russian aggression», Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, August 17, 2022

Національно-визвольна війна Українського народу, боротьба за збереження та зміцнення національної ідентичності продовжуються. Попри жертви, втрати, трагедії маємо тримати стрій, оберігаючи цінності, які торують нашу Перемогу. Саме цінності націєзбереження, україноцентризму, зміцнення національної ідеї є пріоритетом партнерської взаємодії українців по всьому світу. Адже в умовах воєнних реалій культуротворча, націєзберігаюча місія діалогу українців України і зарубіжжя полягає у збагаченні ціннісного потенціалу культури, освіти, мови, науки, історії. З метою реалізації важливої для українського освітньо-наукового, культурного фронту місії Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України ініціював проведення онлайн круглого столу «Українського цвіту

по всьому світу: консолідація українців в умовах російської агресії», що відбувся 17 серпня 2022 р. Партнерами заходу виступили Громадська спілка «Українська асоціація освіти дорослих», Товариство зв'язків з українцями за межами України «Україна – Світ», Всеукраїнське товариство «Просвіта» імені Тараса Шевченка, Конгрес української інтелігенції.

До круглого столу долучилися українські науковці, педагоги, громадські діячі, які тривалий період проживають у Чехії, Болгарії, Молдові, Туреччині, Естонії, Португалії, на Канарських островах, а також наші колеги, українці, які тимчасово проживають в Німеччині і Австрії. Активними учасниками заходу стали викладачі і здобувачі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка та ін. (всього близько 80 учасників).

Модератором заходу виступила доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України *Лариса Лук'янова*, яка акцентувала увагу на тому, що чисельність українців поза межами материзни становить від 12 до 20 мільйонів. За іншими статистичними даними наразі понад 20 мільйонів українців живуть поза межами України. Це українці, які у різні часи виїхали з України, це українці, які вже народилися за межами України, це діти і онуки тих, хто багато років тому виїхав з нашої країни, але не хочуть і не можуть розірвати зв'язки із країною своїх пращурів.

Проблематика заходу охоплювала такі проблеми: допомога українців світу Україні в умовах війни; посилення зв'язків з українською громадою у світі; культурні й освітні осередки зарубіжжя: досвід і перспективи співпраці з Україною.

Відкриття круглого столу розпочалося з виконання гімну січових стрільців «Ой у лузі червона калина», який від початку війни набув сакрального значення для кожного українця у боротьбі з російською агресією (виконавець – народний артист України, професор Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича *Іван Дерда*).

Академічне вітальне слово пролунало від *Неллі Ничкало*, доктора педагогічних наук, професора, академіка, академіка-секретаря Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, яка відзначила, що діяльність Національної академії педагогічних наук України з 24 лютого 2022 року спрямована не лише на здійснення наукових досліджень, підтримку освітнього фронту, а й на поповнення лав ЗСУ, територіальній

оборони, підтримку волонтерського руху, адже лише спільними зусиллями можна досягти святої ідеї – збереження незалежності і свободи України. Про це йдеться у Заяві Національної академії педагогічних наук України Національна академія педагогічних наук України до громадськості у лютому 2022 року (<https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/238>).

Перший секретар, керівник консульського відділу Посольства України в Турецькій Республіці *Андрій Білик* аргументовано представив основні досягнення громад Туреччини у наданні допомоги українцям, які під час війни виїхали з України. Після початку бойових дій 300 тисяч українських громадян знайшли прихисток у країні, вирішено проблеми здобуття освіти, медичного забезпечення, гуманітарної підтримки. Крім того, 20 українських громад, діаспора взяли на себе підтримку біженців, а також захисників в Україні, власне саме громади продемонстрували високий ступінь національної консолідації, згуртованості у складний для України період за її межами.

Мотивуючий виступ пролунав від *Георгія Філіпчука*, доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України, заступника голови Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка, голови Конгресу української інтелігенції. Г. Філіпчук акцентував увагу на тому, що «спільне завдання українців по всьому світу в умовах агресії – держава і народ мають опиратися на цінності, принцип україноцентризму у всіх сферах соціального, культурного, політичного життя. Світ подивований Україною, і для того, щоб Україна перемогла, ми маємо сформувати єдність нації – це має бути нашим дороговказом на шляху утвердження української державності».

Алла Кендзера, голова секретаріату Товариства зв'язків з українцями за межами України «Україна – Світ», окреслила ретроспективу функціонування Товариства, його важливу місію у світі (голова – *Микола Жулинський*, доктор філологічних наук, професор, академік НАН України), а також представила своїх друзів, колег, наших авторитетних українців за межами України: *Ларису Житник*, Голову Українського Земляцтва Сілламає «Водограй» в Естонії; *Людмилу Куликівську*, Голову Правління Західноукраїнського Болгарського національно-культурного Товариства у Болгарії; *Олесю Лілак-Чижович*, Голову Асоціації Українців на Канарських островах.

Лариса Житник зауважила, що від початку російського вторгнення в Україну діаспора українців в Естонії збільшилася втричі (на початок 2022 року нараховувала 30 тисяч осіб). У країні функціонує Конгрес українців, який опікується адаптацією українців до реалій Естонії; затверджено

Постанову про тимчасовий захист; випрацювана програма адаптації Міністерства культури, яка включає навчальний курс з історії, культури, спадщини відомих діячів та 100-годинний курс вивчення естонської мови. Особлива увага надається культурно-мистецьким заходам, виданню україномовних книжок, наданню можливостей здобуття освіти українським біженцям на рівні загальної і вищої освіти.

Людмила Куликівська поділилася досвідом допомоги українським біженцям в Болгарії, де з першого тижня війни надавалася гуманітарна допомога з боку окремих громад і консульства України в Болгарії. Особливо дієвою була і є діяльність кризового центру у наданні психологічного й інформаційного консультування, активізувався молодіжний рух насамперед у підтримці матерів і дітей. Голова Правління Західноукраїнського Болгарського національно-культурного Товариства у Болгарії відзначила, що наразі важливим чинником підтримки українців у Болгарії і у всьому світі є культура, мова, історія; українська пісня звучить на всіх майданчиках, площах, у храмах. Важливим напрямом взаємодії Болгарії і України є партнерство бізнесу і культури. «Українці від початку війни показали світу свою згуртованість, міць, дух, волю», – наголосила пані Людмила.

Голова Асоціації Українців на Канарських островах *Олеся Лилак-Чижович* проінформувала, що з лютого 2022 року життя на островах змінилося – громади прихистили 2100 біженців з України, надали їм матеріальну, психологічну, інформаційну підтримку. Значно активізувалися громади у публічній підтримці України, проведенні мітингів. Уряд особливу увагу приділяє мовній адаптації українців на островах: організовано безкоштовні курси вивчення іспанської мови для дорослих і дітей, забезпечено можливість вивчати мову в університетах. Цікавою є ідея створення української школи для біженців та дітей, які народжені у змішаних родин.

Павло Бубряк, Голова Асоціації української громади в Чеській Республіці, член Координаційної ради Посольства України в Чехії, Народний герой України, повідомив, що від початку російського вторгнення в Україну кількість біженців у Чехії зросла до 1 млн. Допомогу українцям надають 30 українських організацій, центрів, громад, які беруть активну участь в адаптації українців до реалій. Крім того, у Чеській Республіці з 2014 року особливо ефективною є діяльність дипломатичного корпусу, об'єднаних українських громад. Зокрема Асоціація українців з 2015 року надає особливо потужну допомогу українським військовим, працюють логістичні центри гуманітарної допомоги, активізувався волонтерський

рух. Величний народ України і Чехії об'єднався і консолідувався у спільній допомозі українцям.

Гості з Молдови – *Катерина і Віктор Кожухар*, доктори наук, конференціари, старші наукові співробітники сектору «Етнологія українців» Інституту культурної спадщини Академії наук Молдови, розповіли про підтримку з боку Республіки Молдова під час війни. Від початку вторгнення РФ в Україну територію Молдови перетнули півмільйона біженців, з них 78 тисяч українців залишилися. Молдова продемонструвала «велике серце» у ставленні до українців, у наданні психологічної, майнової, юридичної підтримки. Крім того, вагомою є матеріальна підтримка з боку уряду, районної і місцевої влади, зокрема функціонує понад 60 центрів біженців, створено платформу для українців, працюють волонтерські групи, Конгрес українців у Молдові надає значну допомогу на ліки тощо. Особливий напрям підтримки українців – культурно-освітній. Біженці з України мають можливість оформити дітей в садочки і школи, де вивчається українська мова. Сектор «Етнологія українців» Інституту культурної спадщини Академії наук Молдови в ЗМІ ініціював три програми українською мовою: радіожурнал, телевізійну програму «Світанок», аналітичний щотижневик.

В онлайн заході взяли участь колишні аспіранти, а тепер громадяни інших країн. Так, *Аліна Парасей-Гочер*, голова Української асоціації культури, взаємодопомоги та солідарності у Конії (Туреччина), розповіла про спільну діяльність з Асоціацією культури та взаємодопомоги кримських тюрків у Конії (голова – *Мустафа Сирри Демісел*). Основні напрями роботи – нівелювання російської пропаганди в Туреччині, реалізація культурно-мистецьких програм, робота суботньої школи для українців, організація виставок, упровадження психологічної служб за підтримки Посольства України в Туреччині тощо.

Від Португалії виступила колишня аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України *Олена Бордакова*, яка акцентувала увагу на підтримці українських біженців на рівні громад. «З 24 лютого Україна продемонструвала силу і довела, що Україна – велика держава, а українці – велика нація. – відзначила доповідачка. – Війна зробила українську мову, українськість модними. У Європі модно бути українцем, підтримувати Україну. Традиції і мова – це наша сутність, норма для українських дітей».

Учасники круглого столу мали можливість почути власні життєві історії українців, які вимушено покинули свої домівки і тимчасово мешкають закордоном. Лідія Лимаренко, доктор педагогічних наук, професор, завідувач

кафедри культурології Херсонського державного університету, яка нині мешкає в Австрії, висловила вдячність за підтримку колегам, науковцям, керівництву Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, де отримав тимчасовий прихисток Херсонський державний університет, що не може повноцінно функціонувати на окупованій ворогом території. *Майя Дернова*, доктор педагогічних наук, запрошений професор кафедри освіти дорослих і освіти впродовж життя Аугзбурзького університету (Німеччина), висловила захоплення українцями, які у світі стали єдиним фронтом, а також відзначила, що Німеччина дала прихисток 900 тис. біженців з України. Особливий інтерес дослідників має становити волонтерський рух, насамперед його форми і методи в Україні. Досвід волонтерства є вагомим чинником розвитку неформальної освіти в Європі і Україні.

Інна Червінська, волонтерка, доктор педагогічних наук, професор, професорка кафедри педагогіки початкової освіти, завідувачка творчої навчально-наукової лабораторії «Гірська школа Українських Карпат» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, розкрила проблему синергії партнерства України і країн зарубіжжя в умовах воєнного стану, зокрема щодо підтримки біженців у Прикарпатті, фінансової допомоги ЗСУ.

За результатами проведення круглого столу було визначено перспективи подальшої взаємодії з метою консолідації зусиль українських і зарубіжних дослідників, освітян, громадських діячів. Насамперед це організація вебінарів з питань історії розвитку української діаспори, спадщини відомих діячів, що заклали підвалини соборності нашої держави, сформували традиції фольклористичних, літературознавчих, лінгвістичних, культурологічних студій, утверджували національну ідею на рівні громад, осередків, країн, онлайн лекторію з проблем культурно-мистецьких здобутків українців по всьому світу для різних категорій дорослих, студентства, викладачів, вчителів.

Результати проведення онлайн заходу активно висвітлено у соціальних мережах: <http://surl.li/eanuw> ; <http://surl.li/eanva> ; <http://surl.li/eanvc>.

Висловлюємо вдячність зарубіжним і за громадянську позицію, підтримку важливих ініціатив, радість спілкування, професійне щастя творчої, наукової взаємодії.

Ludmyła Bazyl

ORCID ID: 0000-0003-4130-5436

Seminarium metodologiczne „Naukowe i metodyczne wsparcie rozwoju edukacji zawodowej w warunkach nowych wyzwań”, Instytut Kształcenia Zawodowego Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, 17 listopada 2022 r.

Methodological seminar “Scientific and methodological support for the development of professional education in conditions of new challenges”, Institute of Professional Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, November 17, 2022

Методологічний семінар «Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти в умовах нових викликів», Інститут професійної освіти Національної академії педагогічних наук України, 17 листопада 2022 р.

W dniu 17 listopada 2022 r. zgodnie z planem pracy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy odbyło się seminarium metodyczne „Naukowo-metodyczne wsparcie rozwoju edukacji zawodowej w warunkach nowych wyzwań”. Do udziału w wydarzeniu nadesłano 275 zgłoszeń od pracowników naukowych instytutów akademickich, pracowników naukowo-pedagogicznych i pedagogicznych placówek oświatowych, przedstawiciele ośrodków naukowych (wychowawczych) i metodycznych (urzędów) szkolnictwa zawodowego i technicznego, władz państwowych, organizacji publicznych, magistrantów, doktorantów i doktorantów, czyli: 14 pracowników naukowych i członków korespondentów, 64 doktorów nauk, 113 kandydatów nauk ścisłych i 80 nauczycieli praktyków.

Otwierając posiedzenie plenarne seminarium metodologicznego, akademik-sekretarz Wydziału Kształcenia Zawodowego i Edukacji Dorosłych Narodowej

Akademii Nauk Ukrainy, akademik Narodowej Akademii Nauk Ukrainy **N. Nychkało** zaktualizował aktualność i wagę wydarzenia. Mową powitalną do uczestników seminarium przemówili: **W. Kremen**, prezes Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, akademik Narodowej Akademii Nauk i Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, który podkreślił wagę problematyki naukowej i metodycznego wsparcia rozwoju edukacji zawodowej w warunkach współczesnych wyzwań, podkreślił znaczenie wyników badań naukowych Instytutu Edukacji Zawodowej Narodowej Akademii Nauk Ukrainy oraz Departamentu Edukacji Zawodowej i Edukacji Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Ukrainy; Sekretarz Stanu Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, doktor nauk ekonomicznych, profesor **S. Zacharin**, który określił szereg zadań, których realizacja przyczyni się do innowacyjnego rozwoju szkolnictwa zawodowego w warunkach stanu wojennego i okres powojenny; Przewodniczący Podkomisji ds. Szkolnictwa Zawodowego, Technicznego i Przedszkolnego Komitetu Rady Najwyższej Ukrainy ds. Edukacji, Nauki i Innowacji, deputowany ludowy Ukrainy, kandydat nauk technicznych **O. Koval**, pozytywnie oceniając działalność Instytutu Kształcenia Zawodowego Narodowej Akademii Nauk Ukrainy jako wiarygodnego partnera Komitetu Rady Najwyższej Ukrainy ds. Edukacji, Nauki i Innowacji, podkreślił wyniki produktywnej interakcji w kontekście stworzenia regulacyjnego i prawnego wsparcia rozwoju szkolnictwa zawodowego.

Główny raport naukowy „Naukowe i metodyczne wsparcie rozwoju edukacji zawodowej w warunkach współczesnych wyzwań” przedstawił uczestnikom seminarium dyrektor Instytutu Edukacji Zawodowej Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, dr hab. Nauk Pedagogicznych, profesor, akademik Narodowej Akademii Nauk Ukrainy **V. Radkiewicz**. Analizując globalne i krajowe wyzwania, którym musi sprostać krajowy system kształcenia zawodowego, akademik skupił się na szeregu problemów o charakterze regionalnym: trudności w organizacji procesu kształcenia, prowadzeniu praktyki przemysłowej; spadek wskaźników zatrudnienia absolwentów szkół zawodowych; migracje wewnętrzne i masowe ewakuacje nauczycieli i uczniów; poważne problemy z tworzeniem i wdrażaniem regionalnego zamówienia na szkolenie specjalistów itp. Prelegent podkreślił, że to właśnie dogłębna analiza istniejących problemów i działań zmierzających do ich przezwyciężenia podjętych w 2022 roku pozwoliła określić priorytetowe cele rozwoju krajowego szkolnictwa zawodowego: odbudowa zniszczonych placówek szkolnictwa zawodowego, odbudowa zniszczonych infrastruktura; tworzenie bezpiecznych warunków do nauki; aktualizacja treści kształcenia zawodowego i podnoszenie jego jakości w oparciu o opracowanie krótkoterminowych programów zapewniających priorytetowe potrzeby gospodarki kraju w wykwalifikowanych

pracownikach, a także prognozowanie perspektyw jego ożywienia: stworzenie nowego paradygmatu polityki oświatowej państwa; modernizacja systemu szkolnictwa zawodowego i stworzenie jednolitego systemu szkolnictwa zawodowego Ukrainy; tworzenie efektywnej sieci instytucji kształcenia zawodowego na potrzeby powojennej jednostki, społeczeństwa i gospodarki, doskonalenie mechanizmów jej finansowania; uzasadnienie radykalnie nowych podejść do organizacji procesu edukacyjnego; opracowywanie i wdrażanie aktualnych innowacji pedagogicznych; ułatwienie młodzieży dostępu do edukacji zawodowej, upowszechnienie praktyki uzyskiwania kwalifikacji cząstkowych; podniesienie prestiżu kształcenia zawodowego, statusu społecznego wykwalifikowanych pracowników i kadry dydaktycznej placówek oświatowych. Naukowe i metodyczne wsparcie kształcenia zawodowego, które jest całościowo realizowane przez Instytut Kształcenia Zawodowego Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy, Konfederację Pracodawców Ukrainy, Instytut Analityki Edukacyjnej z wsparcie Rady Najwyższej Ukrainy i Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy ma na celu osiągnięcie celów priorytetowych.

Podczas pierwszej sesji plenarnej ogłoszono także 10 wystąpień. W szczególności wyzwania, adaptacje i trendy transformacji szkolnictwa zawodowego na Ukrainie w czasie wojny zostały omówione w raporcie Dyrektora Generalnego Dyrekcji ds. Edukacji Zawodowej Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, kandydata nauk publicznych w administracja **I. Szumyk**. Przemówienie Prezydenta Konfederacji Pracodawców Ukrainy, kandydata nauk ekonomicznych, **O. Mirosznychenko**. Aktualne problemy wsparcia psychologicznego rozwoju edukacji zawodowej i mechanizmy predykcyjne ich rozwiązania zostały ujawnione przez Acting. Akademik-sekretarz Wydziału Psychologii i Psychologii Specjalnej Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, doktor nauk psychologicznych, profesor, członek korespondent Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, **W. Panok**. Główne wymagania rynku pracy dotyczące kwalifikacji edukacyjnych i zawodowych specjalistów zostały scharakteryzowane w raporcie zastępcy przewodniczącego Narodowej Agencji Kwalifikacji, kandydata nauk fizycznych i matematycznych, profesora nadzwyczajnego **V. Kovtunetsa**. Przemówienie zastępcy dyrektora ds. pracy naukowej Instytutu Psychologii Społecznej i Politycznej Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, doktora nauk psychologicznych, członka korespondenta Akademii Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, członka Rady Społecznej ds. Radzie Narodowej poświęcona była naukowej analizie edukacji medialnej w warunkach zmian ustrojowych spowodowanych wojną, a w szczególności jej wpływu na szkolnictwo zawodowe Ukrainy w radiofonii i telewizji przez **L. Naidyonova**. Popierając idee tego naukowca, dyrektor Belotserk Instytutu

Ustawicznego Kształcenia Zawodowego Państwowej Instytucji Szkolnictwa Wyższego „Uniwersytet Zarządzania Edukacją Narodowej Akademii Nauk Ukrainy”, doktor nauk pedagogicznych, profesor **V. Sydorenko** rozmawiał z raport na temat „Dostarczanie informacji i środków na szkolenie i rozwój zawodowy specjalistów w zakresie warunków wojny i powojennej odbudowy Ukrainy”. Cechy wsparcia naukowego i metodologicznego rozwoju zawodowego szkolnictwa wyższego w okresie rosyjskiej agresji zostały omówione w przemówieniu dyrektora Centrum Naukowo-Metodologicznego Wyższego i Zawodowego Szkolnictwa Wyższego, Kandydata Nauk Pedagogicznych **T. Iszczenki**. Dyrektor Wydziału Edukacji, Nauki, Młodzieży i Sportu Chmielnickiej Obwodowej Administracji Państwowej, doktor nauk ekonomicznych, prof. **D. Basiuk**. Praktyczne wystąpienie Dyrektora Wydzielonej Jednostki Strukturalnej Narodowego Uniwersytetu Biozasobów i Zarządzania Przyrodą Ukrainy „Niemisajowska Szkoła Zawodowa”, kandydata nauk rolniczych, doktora filozofii w dziedzinie administracji publicznej VI uczestników seminarium metodycznego **V. Alochina**. Dyrektor Państwowej Szkoły Zawodowej i Technicznej „Dnieprowskie Centrum Kształcenia Zawodowego i Technicznego”, doktor filozofii **O. Strelets** podsumował główne wyzwania rozwoju instytucji kształcenia zawodowego w warunkach decentralizacji i integracji europejskiej oraz wskazał obiecujące sposoby ich przewyżczenia.

Sesję plenarną seminarium metodycznego logicznie kontynuowano w formie online **SZEŚCIU SEKCJI**: „Metodologiczne i teoretyczne podstawy modernizacji kształcenia zawodowego w warunkach powojennego ożywienia gospodarczego”; „Transformacja systemu kwalifikacji zawodowych na potrzeby zaawansowanych technologicznie sektorów gospodarki”; „Konceptualne zasady rozwoju osobowości specjalisty w systemie kształcenia ustawicznego Ukrainy”; „Kształtowanie nowego paradygmatu orientacji zawodowej ludności, rozwoju kariery i przedsiębiorczości innowacyjnej”; „Cyfrowa transformacja edukacji zawodowej”; „Perspektywy integracji europejskiej dla rozwoju krajowego szkolnictwa zawodowego”. Podczas spotkań sekcyjnych przedstawiono 47 doniesień naukowych. Szczególną uwagę zwrócono na następujące kwestie: przekształcenia szkolnictwa zawodowego w warunkach stanu wojennego i poszukiwanie obiecujących kierunków jego odnowy w celu rozwoju powojennej gospodarki; doskonalenie programów kształcenia specjalistów z uwzględnieniem wysokiej jakości praktyk światowych i europejskich; rozwój osobowości specjalisty w systemie kształcenia ustawicznego na Ukrainie i za granicą; ukształtowanie nowego paradygmatu orientacji zawodowej różnych kategorii ludności jako czynnika innowacyjnego rozwoju państwa w warunkach procesów globalizacji i integracji europejskiej; kształcenie i doradztwo zawodowe młodzieży szkół zawodowych przedsiębiorczość

w warunkach gospodarki rynkowej; rozszerzenie współpracy placówek szkolnictwa zawodowego z państwowymi organami władzy wykonawczej i samorządem terytorialnym, aktywizacja partnerstwa publiczno-prywatnego na rzecz rozwoju szkolnictwa zawodowego, a także cyfryzacja szkolnictwa zawodowego. W związku z tym uczestnicy seminarium metodycznego zrealizowali obiektywną potrzebę wzmocnienia naukowego i metodologicznego wsparcia rozwoju szkolnictwa zawodowego w celu przyspieszenia odbudowy i trwałego wzrostu gospodarczego Ukrainy, przyczyniając się do antycypacyjnego rozwoju naukowo-technicznego, technologicznego i kulturalnego oraz rozwój moralny społeczeństwa i kształcenie innowacyjnych specjalistów – jednostek, obywateli, profesjonalistów.

W oparciu o wyniki wszechstronnej dyskusji nad problematyką wsparcia naukowego i metodycznego rozwoju edukacji zawodowej w warunkach nowych wyzwań, uczestnicy seminarium metodycznego przygotowali rekomendacje na poziomie krajowym, regionalnym i instytucjonalnym, które zostały przyjęte na ostatnim posiedzeniu plenarnym.

Nagrania wideo sprawozdań i wystąpień uczestników seminarium metodycznego są bezpłatnie dostępne pod adresem: <https://youtu.be/OnYuw5cFQwk> (Pierwsze posiedzenie plenarne); <https://youtu.be/s8sMLUbgTaA> (sekcja „Metodologiczne i teoretyczne podstawy modernizacji szkolnictwa zawodowego w warunkach powojennego ożywienia gospodarczego”); <https://youtu.be/1A3nFnVCQSg> (sekcja „Transformacja systemu kwalifikacji zawodowych na potrzeby zaawansowanych technologicznie sektorów gospodarki”); <https://youtu.be/EB0VArhRitk> (sekcja „Konceptyjne zasady rozwoju osobowości specjalisty w systemie kształcenia ustawicznego Ukrainy”); <https://youtu.be/DH4dMay4lok> (sekcja „Kształtowanie nowego paradygmatu orientacji zawodowej ludności, rozwoju kariery i innowacyjnej przedsiębiorczości”); <https://youtu.be/eKkuDW9J1o> (sekcja „Cyfrowa transformacja edukacji zawodowej”); <https://youtu.be/3dIpTQtkeTY> (sekcja „Perspektywy integracji europejskiej dla rozwoju krajowego szkolnictwa zawodowego”); <https://youtu.be/H3HPNxpSU10> (ostatnia sesja plenarna).

Dr Anna Górka-Strzałkowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID ID: 0000-0002-5683-9783

**Wspólny świat dzieci i dorosłych. Sprawozdanie
z Międzynarodowej Konferencji Korczakowskiej pt.
„Janusz Korczak i dzieci. Lekcja przeszłości i nadziei.
80. Rocznica śmierci Janusza Korczaka”, Warszawa,
20 października 2022 r., Senat Rzeczypospolitej Polskiej**

The shared world of children and adults. Report on the International Korczak Conference entitled. "Janusz Korczak and Children.

A lesson of the past and hope. 80th Anniversary of Janusz Korczak's Death", Warsaw, 20 October 2022. Senate of the Republic of Poland

Спільний світ дітей і дорослих. Звіт із Міжнародної Корчаківської конференції «Януш Корчак і діти. Урок минулого і надії.

У 80-ту річницю смерті Януша Корчака», Варшава, 20 жовтня 2022 р. Сенат Республіки Польща.

„Janusz Korczak – jeden z najwybitniejszych polskich pedagogów, który przez całe swoje życie dawał przykład, jak traktować dzieci i młodzież, edukował i wskazywał kierunek, w którym także my dziś powinniśmy podążać” – tak powiedział Marszałek Senatu RP prof. Tomasz Grodzki, otwierając w Senacie Międzynarodową Konferencję Korczakowską pt. „Janusz Korczak i dzieci. Lekcja przeszłości i nadziei. 80. Rocznica śmierci Janusza Korczaka”, która odbyła się 20 października 2022 roku w Warszawie. Głównym organizatorem Konferencji było Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, współorganizatorami: Parlamentarny Zespół ds. Dzieci oraz Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i Uczelnia Korczaka.

Marszałek prof. Tomasz Grodzki wyraził radość, że w konferencji biorą udział przedstawiciele ponad dwudziestu krajów, podkreślając, że jest „to sytuacja unikalna i jesteśmy dumni, że możemy udzielić gościny tak znakomitemu gronu”. Zwrócił uwagę na sytuację dzieci uciekających przed wojną z Ukrainy. „Robimy wszystko, żeby zapewnić im opiekę, poszanowanie ich praw i godności. Czynimy wiele, aby poczuły się jak w domu, mimo naturalnej tęsknoty za swoją ojczyzną” – podkreślił.

Przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka – dr Marek Michalak witając przewodniczącą Parlamentarnego Zespołu ds. Dzieci senator prof. Alicję Chybicką, wiceprzewodniczącą Magdalenę Kochan – Senator RP oraz gościa specjalnego Panią Martę Santos Pais, podkreślił, iż w konferencji uczestniczą przedstawiciele 20 krajów z 6 kontynentów, 30 profesorów, 16 doktorów, wielu działaczy na rzecz praw dziecka, kilkadziesiąt Dam i Kawalerów Orderu Uśmiechu. Były Rzecznik Praw Dziecka już na wstępie, bardzo wyraźnie wyartykułował wyzwanie pod adresem uczestników konferencji: „Nie będziemy jedynie wspominać historycznie Janusza Korczaka, chcemy się zastanowić nad tym, co jest dzisiaj i co będzie jutro, bo to my musimy urządzić świat i zostawić go przyszłym pokoleniom”. Na koniec swojego wystąpienia odniósł się do słów Janusza Korczaka „nie wolno zostawiać świata, jaki jest” życząc wszystkim zgromadzonym owocnych i pełnych wrażeń obrad.

Słowa uznania i podziękowania wyrazili prof. Alicja Chybicka, która mocno zaakcentowała, że Parlamentarny Zespół ds. Dzieci jest cały czas wiedziony myślą Janusza Korczaka. „Wszystko co robimy, robimy dla dobra dzieci” – podkreśliła.

Senator Magdalena Kochan zapytała retorycznie „Co dzisiaj powiedziałby Janusz Korczak dzieciom w Syrii, dzieciom uchodźców na granicy polsko-białoruskiej, w Ukrainie, Sudanie, Etiopii, Indiach? Czy naprawdę potrafimy dbać o świat, my dorośli?”

Wykład wprowadzający wygłosiła Marta Santos Pais, która od września 2009 r. do maja 2019 roku pełniła funkcję Specjalnego Przedstawiciela Sekretarza Generalnego ONZ ds. Przemocy wobec Dzieci. Jako gość specjalny zwróciła szczególną uwagę na postać Janusza Korczaka, który był pionierem obrony praw dzieci. Jako pierwszy nazywał dziecko obywatelem, podnosząc jego pozycję społeczną oraz wprowadzając dyskurs nad równością w relacji dzieci-dorośli, dopominając się poszanowania praw dzieci. Twierdził, że dzieci to też ludzie, którzy mają wpływ na teraźniejszość a zatem powinni być traktowani poważnie i sprawiedliwie. Zdaniem Marty Santos Pais, „słowa Janusza Korczaka, nie znają granic. Prawa dzieci to prawa człowieka. Wizja Janusza Korczaka jest obecna w naszych działaniach. Przed nami wiele wyzwań, którym musimy sprostać,

aby pomóc dzieciom dotkniętym przemocą, biedą, niedożywieniem, wojną”. Ochrona praw dziecka to priorytet na całym świecie każdego dnia. Konwencja nie wprowadziła żadnej klauzuli, nie można zawieszać praw dzieci. Każdego dnia powinniśmy rozpowszechniać wizję Janusza Korczaka. Na zakończenie Marta Santos Pais stwierdziła, że warto się zastanowić nad tym, jak dzieci postrzegają nasze obietnice? Czego oczekują od nas dorosłych?

Po bardzo ważnym przekazie gościa specjalnego rozpoczęły się obrady plenarne, którym przewodniczyli: Batia Gilad z Izraela oraz dr Marek Michalak. Po krótkim wprowadzeniu Marka Michalaka, który zapytał: Co dzisiaj powiedziałyby Janusz Korczak, gdzie dzisiaj by był, komu by rękę podał a kogo by z góry potraktował? Zwrócił uwagę na wsłuchanie się w głos dziecka, aby dzieci miały realny, faktyczny wpływ na otaczający ich świat.

Jednocześnie zaprosił pierwszego mówcę panelu pana profesora Jacka Leociaka z Instytutu Badań Literackich PAN, który w swoim wystąpieniu mówił o świeżo wydanym tomie 15: *Pisma czasu wojny. Pamiętnik (1939-1942)*. Zwrócił uwagę, że są w nim dosłownie wszystkie teksty, które Janusz Korczak napisał w czasie okupacji, jeszcze przed zamknięciem getta jak i po okupacji. Zdaniem profesora Janusz Korczak jest dowodem na to, że otwiera wszystkie okna na świat.

Pan profesor Andrzej Mencwel z Uniwersytetu Warszawskiego wprowadził nas w korczakowską wizję świata i dziecka w świecie cytatem Janusza Korczaka „(...) a stało się to w sypialni na Dzielnej, akurat przechodziłem. Było już trochę ciemno, zatrzymałem się przy łóżku, na którym leżało dziecko. Myślałem, że chore i o nim zapomnieli, bo często zdarzało się tak. Nachyliłem się i widzę, że dziecko nie żyje. W tej właśnie chwili wchodzi mały przedszkolak i kładzie na poduszce zmarłego chleb z marmoladą. A co ty tu kładziesz? Bo to jego porcja. Ale on już nie żyje. Ja wiem, że nie żyje. A skąd wiesz? Przedtem miał otwarte oczy, z nosa i ust puszczał takie bańki. Widzi Pan to mokre na poduszce to jego ślina. Bo potem zamknął oczy i już nie oddychał. Więc po co położyłeś chleb? Bo to jego porcja – powiedział mały niecierpliwie, że zadają niepotrzebne pytania. A ja duży Doktor nie rozumiem takiej zrozumiałej sytuacji. To jego porcja i żywy czy umarły ma prawo do swego chleba z marmoladą”. Pan profesor odwołał się do tych słów, aby pokazać relację, wzajemną relację, która jest całym doświadczeniem Korczaka i całą jego postawą wobec dzieci. „On tu słucha tego dziecka a my w ten sposób dowiadujemy się o istnieniu prawa moralnego. Prawo moralne we mnie jak niebo gwiazdziste nade mną” powtórzył za Emmanuelem Kantem profesor Mencwel w konkluzji swojego wystąpienia.

Profesor Mosche Shner z Oranim College of Education w Akko, kolejny referent – odniósł się do filozofii Korczaka, jego uniwersalnej wizji, wizji

humanistycznej i wizji miłości. Dziecko jest częścią nieskończonej natury. Dzieci i dorośli mają takie same prawa. Prawa dzieci związane są z całą ludzkością. Profesor Shner swoją wypowiedź budował wokół pytania o tożsamość Korczaka. Wskazywał na rozdarcie pomiędzy różnymi tożsamościami. Z jednej strony tożsamość Korczaka została naruszona, miał poczucie bezdomności. Z drugiej strony zdawał sobie sprawę, że „nadzieja musi pokonać rozpacz”. „Nie możemy pozostawić świata takim, jakim jest” podkreślał w swoim wystąpieniu prof. Shner, odwołując się do słów Doktora.

Wspólny wykład pt. „Korczak – pedagog, pierwszy rzecznik praw dziecka” zaprezentowali profesor Barbara Smolińska-Theiss i dr Marek Michalak. Profesor kontynuowała wątek tożsamości społecznej i zawodowej Korczaka. Korczak mówił o sobie, że jest wychowawcą, wychowanie było w centrum całej jego działalności. Czy Korczak uważał się za pedagoga? – zapytała. Bardzo rzadko używał pojęcia pedagogika, traktował ją jako dyscyplinę, która ma wielkie aspiracje akademickie a nie do końca dopracowała swój warsztat badawczy. Pomimo, że Korczak znał pedagogikę (zachodnią i polską), wypowiadał się o niej z dużym dystansem i rezerwą. Wiązał się z tymi ośrodkami, które tworzyły wtedy alternatywną naukę społeczną. W swoim biogramie zawodowym określił się jako pedolog, pediatra.

Doktor Marek Michalak już na wstępie swojej wypowiedzi dobitnie podkreślił, iż z całą pewnością Korczak był pierwszym rzecznikiem praw dziecka. Z jednej strony był osobą silną, niepokorną i nieustępliwą, ale z drugiej strony działał rozważnie, pokornie, a nawet delikatnie. Janusz Korczak zwracał uwagę na wychowawcę jako osobę, która widzi trochę więcej, może nie zawsze rozumem, a często sercem, ale na pewno wnikającą w dziecięcą rzeczywistość. Patrzył poważnie na dziecko, na prawa dziecka. Pokazywał, że prawa dziecka to prawa człowieka, że dzieci to ludzie, ale oczywiście o innej skali pojęć, o innej wrażliwości. Pan doktor odwołał się do cytatu: „Już przebąkuje się tu i owdzie o prawach dziecka, ale drapieżnik współczesny serio mówić zaczyna o prawie dopiero wówczas, gdy mu błysnie między ślepia lufa palnej broni, a gdy mówi nawet, jeszcze myśli, jak odejść, jak oszukać, jak wyłgać się, wykpić konieczności. Bezbronne dziecko posłusznie spaceruje na smyczy przygodnych opiekunów w obroży przymusu szkolnego pod takt kuglarskiego bębna ku uciezce jarmarcznej gawiedzi. O szkoło! karmiona odpadkami mocarnych, ministeriów gwałtu i morderstwa, przykrojone wyłącznie do potrzeb człowieka obrośniętego. Życie współczesne nie ma dla dziecka nic prócz smoczka i bajki o bocianie”. Podkreślił, że Korczak dzisiaj, gdyby miał wpływ na naszą rzeczywistość, byłby krytykiem ustawy oświatowej, która wyróciła świat dzieci, nauczycieli i rodziców. Z całą pewnością nie

pozwoliłby, żeby dzieci nie dostały do nich skierowanego komunikatu podczas pandemii. Korczak razem z Ireną Sendlerową byłby na granicy białoruskiej, nie pozwoliłby, żeby służby państwowe łamały prawa dziecka i przerzucały dzieci do lasu, na bagna. Nie byłby obojętny na los dzieci w pieczy zastępczej, upominałby się o dzieci w kryzysie psychicznym. Skrytykowałby ustawę resocjalizacyjną, która obniża wiek odpowiedzialności karnej nieletnich. Korczak wyraźnie upominałby się o ratyfikację trzeciego protokołu Konwencji o Prawach Dziecka. Pan Marek Michalak swoje wystąpienie zakończył apelem, aby przetłumaczyć 15 tom i pozostałe dzieła Korczaka na język angielski, po to, aby mogli go czytać wszyscy obywatele tego świata. Wyraźnie zaznaczył, że należy „obudzić Korczaka” nie tylko w Polsce, ale i na świecie.

Po owocnych obradach plenarnych odbyła się ceremonia dekoracji Orderem Uśmiechu Marty Santos Pais z Portugalii oraz wręczenie nagród im. Janusza Korczaka. Tę cześć konferencji poprowadziła pani Katarzyna Stoparczyk, dziennikarka radiowa i telewizyjna, która na co dzień pokazuje, jak rozmawiać z dziećmi. Organizatorem Nagrody im. Janusza Korczaka jest Uczelnia Korczaka, a przyznaje ją niezależna Kapituła Nagrody im. Janusza Korczaka, której przewodniczyła profesor Barbara Smolińska-Theiss. Nagrody otrzymali: Muzeum Treblinka, Niemiecki nazistowski obóz zagłady i obóz pracy (1941–1944), prof. Chihiro Tsukamoto z Japonii, dr Stanislav Skibinski z Niemiec, Colette Charlet ze Szwajcarii, Amichai Pardo z Izraela, Danuta Świątek z USA, Jerry Nussbaum z Kanady, Bogdan Bashtoviy z Ukrainy, redaktor Michał Janczura z radia TOK FM, Batia Gilad z Izraela, Svetłana Pietrowskaya z Ukrainy, prof. Najib Jaziri z Tunezji i Theo Cappon z Holandii.

Po dyskusjach, które odbyły się czasie przerwy kawowej, rozpoczęły się obrady w czterech sekcjach jednocześnie. Moderatorami sekcji pierwszej pt. „Dziecko – różne oblicza przemocy” byli profesor Ewa Jarosz z Uniwersytetu Śląskiego i Sergiej Sukhoboichenko – przedstawiciel Ukrainy w Międzynarodowej Kapitulce Orderu Uśmiechu. W tym panelu swoje doświadczenia na granicy polsko-białoruskiej przedstawił Maciej Żywno – pedagog, urzędnik samorządowy, były wojewoda podlaski. Była to przejmująca relacja o sytuacji dzieci uchodźców na pograniczu polsko-białoruskim, jak również polskich dzieci mieszkających na pograniczu.

Sekcję drugą „Wołanie o prawa dziecka” moderowali profesor Marek Konopczyński z Uniwersytetu w Białymstoku i profesor Edyta Ziobiene – Rzecznik Praw Dziecka Litwy. Pan profesor nieustannie walczy o dzieci w placówkach. Tematem przewodnim tego spotkania była straszna w działaniu i skutkach niedawno uchwalona przez Sejm RP – Ustawa o Wsparciu i Resocjalizacji Nieletnich.

Moderatorem sekcji trzeciej „Dziecięce obywatelstwo i partycypacja. Jak dzieci budują swój świat” była profesor Maria Czerepaniak – Walczak z zespołem. Na spotkaniu poruszono temat kręgów dziecięcego obywatelstwa i partycypacji (O czym dzieci mówią? Czego dziecięce głosy dotyczą?). Zdaniem pani profesor Czerepaniak-Walczak obywatelski głos dziecięcy może dotyczyć takich spraw jak pokój, zdrowie, edukacja, klimat a także regulaminy, umowy. Bardzo ważne jest miejsce użycia obywatelskiego dziecięcego głosu obywatelskiego zaangażowania. W jakich przestrzeniach społecznych, w jakich grupach społecznych, w jakich środowiskach dzieci są słyszane, uczestniczą w zmienianiu świata. Podkreśliła ważność słów: dziecko, dzieciństwo, obywatelstwo i partycypacja. Temat partycypacji dzieci poruszył wielu uczestników panelu, którzy wskazywali na aspekty prawne, polityczne, społeczne, kulturowe i psychologiczne.

Pani doktor Joanna Lizut była moderatorem sekcji czwartej „Profesje społeczne w służbie dziecka”. Celem tej sesji było pogłębienie problematyki profesji społecznych w służbie dziecka oraz problemów z jakimi borykają się dzisiaj jednostki organizacyjne pomocy i integracji społecznej.

Konferencję podsumował profesor Roman Leppert, który nawiązał do pedagogiki jako dyscypliny naukowej i wyodrębnił dwa zasadnicze sposoby myślenia o edukacji: pajdocentryczny i didaskalocentryczny. Pogląd pajdocentryczny punktem wyjścia czyni zawsze człowieka, ten drugi punktem wyjścia czyni sformalizowaną edukację przybierającą postać np. szkolnych przedmiotów nauczania. Kiedy mówimy o Korczaku, myślimy o Korczaku to stajemy przy stanowisku pajdocentryzmu, w którym człowiek – dziecko jest najważniejsze.

Profesor Leppert podzielił się refleksją z pierwszej części obrad. Zwrócił uwagę na wystąpienie pani Marty Santos Pais, która podkreśliła, że we współczesnym świecie jedną trzecią ludności stanowią dzieci. To one stają się częścią zakładnikami ubóstwa i pracy przymusowej, która dotyka 160 mln dzieci. Powtórzył także sformułowane przez profesora Leociaka pytanie „Czy Korczak dojechał żywy do Treblinki?” To pytanie, na które nie poznamy odpowiedzi i nie warto jej poszukiwać. Prof. Leppert zaakcentował wyraźnie kwestię przesłania etycznego Janusza Korczaka, które w swoim wystąpieniu formułował zarówno prof. Andrzej Mencwel jak i prof. Mosche Shner. Korczak był marzycielem, ale królestwo Króla Maciusia zawiodło i ten problem istnieje nadal.

Z drugiej części obrad wyłoniły się bardzo ważne kwestie i propozycje. Pierwszą z nich zaakcentowała prof. Edita Ziobiene z Litwy, mówiąc, że wołanie o prawa dziecka dotyczy czterech kwestii: wojny i pokoju, ubóstwa, szacunku i prawa do edukacji. Profesor Leppert zwrócił uwagę na kampanie, które powinny

dotyczyć kwestii prawa do bycia wysłuchanym, prawa do rozmowy czy do bycia empatycznym.

Pojawiła się propozycja, aby obchodzić Ogólnopolski Dzień Ucznia (20.10). By uczniów i uczennice upodmiotowić, uszanować, oddać im głos i uważnie wysłuchać. By zastosować swoistą inwersję zapraszając nauczycieli do szkolnych ławek, a uczniów do poprowadzenia lekcji marzeń. By w konsekwencji zmodyfikować program nauczania i zniwelować międzypokoleniowe różnice. Ta propozycja dotyczyłaby zmiany na poziomie makro, czyli zapisania jej w ustawie o systemie oświaty.

Zwrócono uwagę również na kodeks rodzinny i opiekuńczy, który pochodzi z 1960 roku. Pan profesor Leppert potwierdził, że kodeks ten był nowelizowany, ale jego rdzeń, podstawa była sformułowana wcześniej. W 2018 roku Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak przedstawił projekt nowego kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, który ciągle czeka na rozpatrzenie. Zauważył, że może ta konferencja to dobry moment, aby upomnieć się o ten dokument.

Przedstawiciele Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, zaproponowali utworzenie Muzeum Dzieci, zwracając uwagę na to, że w Europie funkcjonuje 50 takich muzeów, na świecie jest ich 600.

Na zakończenie profesor Leppert odniósł się do wieloletnich badań poziomu zaufania społecznego w Polsce. Mamy do czynienia z bardzo niskim poziomem zaufania ludzi do siebie, 77% badanych nie ufa innym ludziom – zaznaczył. „Co dla praw dziecka wynika z takiego stanu? Czy jesteśmy w stanie zaufać dzieciom, wtedy, gdy sobie wzajemnie nie ufamy – zapytał w konkluzji.

Zamknięcia konferencji dokonał doktor Marek Michalak przywołując słowa Janusza Korczaka: „Albo życie dorosłych na marginesie dziecięcego albo życie dzieci na marginesie życia dorosłych, kiedy nadejdzie owa szczerza chwila, gdy życie dorosłych i dzieci stanowiąc będzie równorzędny tor”.

Wydarzenie odbyło się przy merytorycznym wsparciu członków Rady Naukowej Konferencji:

prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss (przewodnicząca Rady Naukowej)

dr Adil Abdel Aati (Sudan)

prof. dr hab. Irena Androszczuk (Ukraina)

prof. dr hab. Julian Auleytner

prof. dr hab. Zbigniew Babicki

dr Tahar Boukef (Tunezja)

dr Nancy Bell (Kanada)

dr hab., prof. ucz. Adam Bodnar

dr Daniela G. Camhy (Austria)
prof. dr hab. med. Alicja Chybicka
prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak
prof. Najib Djaziri (Tunezja)
prof. dr hab. Stanisław Dziekoński
prof. dr hab. Mirosław Grewiński
prof. dr hab. med. Teresa Jackowska
prof. dr hab. Ewa Jarosz
prof. dr hab. Marek Konopczyński
dr Greta Lemanaitė Deprati (Litwa)
prof. dr hab. Roman Leppert
dr Joanna Lizut
prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak
dr hab., prof. ucz. Barbara Marcinkowska
dr n. med. Maciej Michalak
dr Marek Michalak
prof. Najib Jaziri (Tunezja)
prof. dr Louis Desire Nizigiyimana (Burundi)
dr hab., prof. ucz. Anna Odrowąż-Coates
prof. Marta Santos Pais (Portugalia)
prof. dr hab. Tadeusz Pilch
dr, prof. nadzw. Maria Prokopchuk (Ukraina)
prof. Mosche Shner (Izrael)
prof. dr hab. med. Henryk Skarżyński
dr Stanislav Skibinski (Niemcy)
dr hab., prof. ucz.. Adam Solak
prof. dr hab. Bogusław Śliwerski
dr hab., prof. ucz. Maciej Tanaś
prof. Chihiro Tsukamoto (Japonia)
dr Avi Tsur (Izrael)
prof. dr hab. Bożena Matyjas
prof. Szewach Weiss (Izrael)
prof. Edita Ziobiene (Litwa)

INFORMACJA O AUTORACH

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Irena Androszczuk – prof. dr hab., Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Irena Androszczuk – prof. PhD, Department of Labour Pedagogy and Andragogy, Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw.

Justyna Bluszcz – adiunkt, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Justyna Bluszcz – PhD, Department of Labour Pedagogy and Andragogy, Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw.

Iwona Borawska – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Wyższej Szkole Jańskiego w Łomży, nauczyciel dyplomowany, ekspert MEiN ds. awansu zawodowego nauczycieli, założyciel i dyrektor Przedszkola Językowo – Artystycznego „Akademia Przedszkolaka” w Łomży, wieloletni dyrektor jednej z łomżyńskich szkół podstawowych, autorka ok. 60 artykułów w publikacjach zwartych i czasopismach naukowych.

Aleksandra Koperska, młodszy specjalista ds. personalnych, Corning Optical Communications Polska sp. z oo. w Strykowie; absolwentka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kier. pedagogika, specjalność pedagogika pracy i zarządzanie zasobami ludzkimi.

Alina Rynio – prof. zw. dr hab. Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej i Biografistyki Pedagogiczne, KUL Jana Pawła II.

Alina Rynio – Ph.D., Department of Christian Pedagogy and Pedagogical Biography, John Paul II Catholic University of Lublin.

Maria Szymańska – dr hab., nauki pedagogiczne, Akademia Polonija w Częstochowie.

Maria Szymańska – Ph.D., Pedagogical Sciences, Polonia Academy in Częstochowa.

Sebastian Taboń – dr, nauki pedagogiczne, Podyplomowe Centrum Kształcenia Ustawicznego „Andragog: w Opolu, doktor pedagogiki oraz doktor językoznawstwa, polonista, bohemista, pedagog, współpracuje z Wyższą Szkołą Humanistyczno-Ekonomiczną w Brzegu, pracuje w Zespole Szkół Ekonomicznych w Opolu. Swoje zainteresowania naukowe koncentruje na polskiej i czeskiej filozofii wychowania.

Sebastian Taboń – PhD, pedagogical sciences, Postgraduate Lifelong Learning Centre „Andragog” in Opole, doctor of pedagogy and doctor of linguistics, polish philologist, bohemist, educator, cooperates with the Higher School of Humanities and Economics in Brzeg, works in the Economic School Complex in Opole. His research interests focuses on the Polish and Czech philosophy of education.

Ewa Jaglarz – dr, nauki społeczne w zakresie socjologii, adiunkt Akademii Ignatianum w Krakowie.

Ewa Jaglarz – PhD, social sciences in the field of sociology, Assistant Professor at the Ignatianum Academy in Kraków.

Jerzy Smoleń – dr, psycholog, psychonkolog, adiunkt Akademii Ignatianum w Krakowie.

Jerzy Smoleń – PhD, psychologist, psychoncologist, Assistant Professor at the Ignatianum Academy in Kraków.

Krystyna Chałas – prof.zw. dr hab., nauki pedagogiczne, Kierownik Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej, KUL Jana Pawła II.

Krystyna Chałas – prof. dr hab., pedagogical sciences, Head of the Department of Didactics and School Education, John Paul II Catholic University of Lublin.

Iwona Szewczak – dr, pedagog, Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej i Biografistyki Pedagogicznej, KUL Jana Pawła II.

Iwona Szewczak – PhD, pedagogue, Department of Christian Pedagogy and Pedagogical Biography, John Paul II Catholic University of Lublin.

