

**Edukacja dla przyszłości  
w perspektywie orientacji  
na rynek pracy**



# **Edukacja dla przyszłości w perspektywie orientacji na rynek pracy**

DEBATY, SZKICE, REFLEKSJE POLSKO-UKRAIŃSKIE

# **Освіта для майбутнього у перспективі орієнтації на ринок праці**

ДЕБАТИ, ЗАРИСИ, ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКІ РЕФЛЕКСІЇ

redakcja naukowa  
Ryszard Gerlach  
Renata Tomaszewska-Lipiec



Bydgoszcz 2017

*Komitet Redakcyjny*  
Jarosław Burczyk (przewodniczący)  
Zygmunt Babiński, Grzegorz Domek, Grzegorz Kłosowski  
Bernard Mendlik, Piotr Siuda, Małgorzata Świącicka,  
Ewa Zwolińska, Ireneusz Skowron (sekretarz)

*Recenzent*  
Andrzej Radziejewicz-Winnicki

*Redaktor*  
Beata Królicka

*Projekt okładki*  
Piotr Bartz

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego  
Bydgoszcz 2017

Utwór nie może być powielany i rozpowszechniany w całości ani we fragmentach  
bez pisemnej zgody posiadacza praw autorskich

ISBN 978-83-8018-143-4

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego  
(Członek Polskiej Izby Książki)  
Redakcja: 85-092 Bydgoszcz, ul. Ogińskiego 16  
tel. 52 32 36 729, e-mail: [wydaw@ukw.edu.pl](mailto:wydaw@ukw.edu.pl)  
<http://www.wydawnictwo.ukw.edu.pl>  
Rozpowszechnianie tel. 52 32 36 730, e-mail: [jarno@ukw.edu.pl](mailto:jarno@ukw.edu.pl)  
Druk: Drukarnia Cyfrowa UKW  
tel. 52 32 36 702, e-mail: [poligrafia@ukw.edu.pl](mailto:poligrafia@ukw.edu.pl)  
Poz. 1749. Ark. wyd. 28,6

## Spis treści / Зміст

<b>Wstęp</b> .....	9
<b>Вступ</b> .....	11

### I. W KIERUNKU EDUKACJI XXI WIEKU I. У НАПРЯМІ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ

<b>Олена Огієнко</b>	
Освіта XXI століття: пошук пріоритетів .....	15
Edukacja dla XXI wieku: w poszukiwaniu priorytetów	
<b>Октай Алієв</b>	
Внесок в освіту майбутніх поколінь .....	31
Wkład w edukację przyszłych pokoleń	
<b>Zygmunt Wiatrowski</b>	
Wiedza i praca jako strategiczne wyznaczniki edukacji w XXI wieku .....	41
Знання і праця як стратегічні ознаки освіти у XXI столітті	
<b>Jerzy Kunikowski</b>	
Edukacja do wartości, pracy i przyszłego bezpieczeństwa społecznego ....	53
Освіта як цінність праці і прийдешньої суспільної безпеки	
<b>Ryszarda Cierzniewska</b>	
Przyszłość w/dla edukacji. Obok dyskursu jakości .....	67
Майбутнє в/для освіти(-и). Навколо дискурсу якості	
<b>Renata Tomaszewska-Lipiec</b>	
Edukacja dla przyszłości: w kierunku metafory wzrostu i rozwoju .....	97
Освіта для майбутнього: у напрямі метафори зростання і розвитку	

### II. EDUKACJA A RYNEK PRACY II. ОСВІТА І РИНОК ПРАЦІ

<b>Ryszard Gerlach</b>	
Edukacja zawodowa w kontekście dyskursu o przyszłości .....	115
Професійна освіта в контексті дискурсу про майбутнє	

**Іван Грищенко**

- Інноваційні підходи до забезпечення взаємодії науки з бізнесом і вищою освітою . . . . . 133  
Innowacyjne podejścia do współpracy nauki, edukacji i biznesu

**Валентина Радкевич**

- Market fundamentals of vocational education reforming in Ukraine . . . . . 144  
Podstawy rynkowe reformy edukacji zawodowej na Ukrainie

**Anna Pogorzelska**

- Edukacja zawodowa wpleciona w lokalne konteksty – między nadzieją a możliwościami . . . . . 155  
Професійна освіта в локальних контекстах – між сподіваннями і можливостями

**Микита Жмурко**

- Психологічна модель стратегічного мислення особистості в процесі професійного самовизначення . . . . . 170  
Model psychologiczny myślenia strategicznego osoby w samostanowieniu zawodowym

**Agnieszka Araucz-Boruc**

- Shaping the track career school as the need for modern labour market . . . . . 180  
Формування професійної кар'єри в школі як потреба сучасного ринку праці

**Katarzyna Ludwikowska**

- Doradztwo zawodowe XXI wieku – między konstruktywizmem społecznym a praktyczną działalnością . . . . . 189  
Професійне консультування XXI століття – між суспільним конструктивізмом і практичною діяльністю

**Ewa Krause**

- Młode osoby w optyce pracodawców. O potrzebie przygotowania edukacyjnego młodych . . . . . 207  
Молоді особи у призмі працедавців. Щодо потреби освітньої підготовки молоді

**Наталія Пазюра**

- Неперервний професійний розвиток людських ресурсів в умовах ринку праці . . . . . 222  
Саłożyciowy rozwój zawodowy zasobów ludzkich w warunkach rynku pracy

**Joanna Szłapińska**

- Uwarunkowania sukcesu zawodowego w biografjach menedżerów . . . . . 233  
Обумовленість професійного успіху в біографіях менеджерів

**Andrzej Zygałło**

- Indywidualizacja procesu edukacyjnego w szkołach a rozwój kariery zawodowej. Doświadczenia szkolne menedżerów korporacji międzynarodowych . . . . . 247
- Індивідуалізація освітнього процесу в школах і розвиток професійної кар'єри. Шкільний досвід менеджерів міжнародних корпорацій

**Łukasz Brzeziński**

- Coaching – narzędzie rozwoju kompetencji transferowalnych . . . . . 263
- Коучинг – знаряддя розвитку трансферовальних компетенцій

**III. PERSPKTYWY SZKOLNICTWA WYŻSZEGO  
I EDUKACJI DOROSŁYCH  
III. ПЕРСПЕКТИВИ ВИЩОЇ ШКОЛИ  
I ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ**

**Roman Gurewicz, Małya Kałedemija**

- Від смарт-навчання до смарт-університету . . . . . 287
- Od inteligentnej nauki do inteligentnego uniwersytetu

**Ołeksandra Dubaseniuk**

- Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: сучасний вимір . . . . . 298
- Tendencje rozwoju szkolnictwa wyższego na Ukrainie: wymiar współczesny

**Natalija Łazarenko**

- Забезпечення якості освіти у педагогічних вищих навчальних закладах в сучасних умовах . . . . . 310
- Zapewnienie jakości kształcenia w uczelniach pedagogicznych w warunkach nowoczesnych

**Zdzisław Wołk**

- Kształtowanie kultury pracy w działalności uniwersytetu . . . . . 322
- Формування культури праці у діяльності університету

**Ołyga Matwienko**

- Персоналізація вищої освіти: аналіз сутнісних характеристик та перспектив застосування в галузі підготовки студентів-філологів . . . . . 337
- Personalizacja edukacji wyższej: analiza podstawowych charakterystyk i perspektyw zastosowania w szkoleniu studentów filologii

**Dorota Jankowska**

- Rozwój kompetencji zawodowych na studiach pedagogicznych w warunkach zmian w szkolnictwie wyższym . . . . . 350
- Розвиток професійних компетенцій у педагогічних навчальних закладах в умовах змін вищої школи

**Teresa Janicka-Panek**

- Gotowość zawodowa absolwentów studiów z zakresu pedagogiki  
przedszkolnej i wczesnoszkolnej a ich kompetencje z obszaru  
dydaktyk szczegółowych ..... 367
- Професійна готовність випускників навчальних закладів  
з напрямку підготовки «дошкільна і ранньошкільна педагогіка»  
та їх компетенції у сфері часткових дидактик

**Лариса Лук'янова**

- Безперервна освіта: діяльність суб'єктів освітнього процесу ..... 382
- Edukacja ustawiczna: działalność podmiotów procesu edukacyjnego

**Котун Кирил**

- The legislative framework of adult education in Finland and Ukraine ..... 393
- Podstawy prawne edukacji dorosłych w Finlandii i na Ukrainie

**Віктор Олійник**

- Реформування післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні ... 404
- Reforma poddyplomowej oświaty pedagogicznej na Ukrainie

**Magdalena Barańska**

- Implementacja idei lifelong learning na przykładzie projektu Uniwersytetu  
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu „Kolorowy Uniwersytet” ..... 417
- Імплементация ідеї lifelong learning на прикладі проекту  
Університету Адама Міцкевича в Познані «Кольоровий Університет»

**Jolanta Izabela Wiśniewska**

- Edukacja dorosłych w dobie ponowoczesności ..... 429
- Освіта дорослих у постсучасну добу

**Marta Dobrzyniak**

- Kompetencje edukatorów dorosłych w zakresie indywidualizacji  
i personalizacji edukacji ..... 439
- Компетенції едукаторів дорослих у сфері індивідуалізації  
і персоналізації освіти

**Monika Bartkowiak**

- Znaczenie wiedzy i uczenia się w organizacji ..... 456
- Роль знань і навчання в організації

**Krzysztof K. Przybycień**

- Kluczowe kompetencje pracownicze w organizacji opartej na wiedzy ..... 475
- Ключові компетенції працівників в організації,  
що спирається на знання



## Wstęp

*Edukacja* jest integralną, a zarazem autonomiczną częścią systemu społeczno-gospodarczego. W związku z tym oczekiwania i potrzeby *ryнку pracy* powinny być ważnym jej wyznacznikiem. Celem edukacji, bez względu na jakim etapie życia jest ona realizowana, powinno być przygotowanie jednostki do zatrudnienia na szybko zmieniającym się, nieprzewidywalnym rynku pracy. Z pojęciem rynku pracy ściśle wiąże się pojęcie pracy w ujęciu pracy zawodowej. Rację przyznać można A. Giddensowi, który pisze, że „przyszłość przeważającej większości ludzi zależeć będzie bezpośrednio od ich powodzenia w życiu zawodowym”<sup>1</sup>. A powodzenie to z kolei zależy od kwalifikacji i kompetencji przez nich posiadanych. Drogą do nich wiodącą jest z kolei edukacja, w tym głównie *edukacja zawodowa*. Dlatego mówić należy o edukacji zorientowanej na rynek pracy.

Zbliżeniu edukacji i rynku pracy sprzyja rozwój *gospodarki opartej na wiedzy*, w której wiedza – tworzona, poddawana dystrybucji i wdrażana do praktyki – staje się określonym produktem, niezależnym bytem, stanowiącym podstawę rozwoju świata. Zjawiska i procesy związane z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy można analizować zarówno z perspektywy szkolnego, jak i pozaszkolnego systemu edukacji zawodowej; dotyczą one zarówno młodzieży, jak i osób dorosłych. Jak słusznie pisze P.F. Drucker, w nowej gospodarce: „Ludzie (...) będą zmuszeni przyswoić sobie zdolność rozwoju osobowego, nauczyć się zachowywać energię i sprawność umysłową przez cały okres swojego pięćdziesięcioletniego stażu zawodowego. Będą zmuszeni decydować o tym, co zmienić w swojej pracy i kiedy wdrożyć te zmiany w życie, by móc efektywnie działać w zmieniającym się środowisku pracy”<sup>2</sup>. Do takiego zarządzania sobą w warunkach zmian cywilizacyjnych powinna dziś przygotowywać edukacja. Można więc uznać, że musi się ona przystosować do potrzeb ekonomii wiedzy. Wiąże się to z koniecznością

---

<sup>1</sup> A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 108.

<sup>2</sup> P.F. Drucker, *Zarządzanie w XXI wieku – wyzwania*, Wyd. MT Biznes, Warszawa 1999, s. 171.

uwzględniania w edukacji nie tylko wiedzy i umiejętności ściśle zawodowych, ale także kompetencji ogólnych, zwanych też kluczowymi, czy metakompetencjami.

Wskazane płaszczyzny stanowiły podstawę do podjęcia pogłębionej refleksji naukowej nad edukacją przyszłości zorientowaną na rynek pracy, czego efektem stała się prezentowana monografia. W przedkładanej Czytelnikowi książce zainicjowano problemy: kierunków rozwoju edukacji XXI wieku, relacji edukacji z rynkiem pracy, a także perspektyw szkolnictwa wyższego i edukacji dorosłych. Podjęte w poszczególnych częściach zagadnienia tematyczne tworzą zbiór interdyscyplinarnych zagadnień, dla których centralną kategorią rozważań pozostaje edukacja dla przyszłości oraz jej orientacja na rynek pracy. Poruszona problematyka wpisuje się dyscyplinę naukową – pedagogikę, w tym szczególnie w subdyscyplinę – pedagogikę pracy. To właśnie w ramach pedagogiki pracy poruszane są zarówno rozważania teoretyczne, jak i podejmowane są badania empiryczne dotyczące wzajemnych relacji między edukacją a rynkiem pracy. Niewątpliwie spoiwem łączącym oba te światy jest edukacja zawodowa.

Dziękując Wszystkim Autorom, którzy przyczynili się do powstawania niniejszej pracy, żywimy nadzieję, że choć opracowanie to nie wyczerpuje podjętego tematu, to zagadnienia w nim zawarte pobudzą do refleksji i dyskusji naukowej. Wydaje się także konieczne wskazanie roli nauk pedagogicznych w podejmowaniu badań nad edukacją i rynkiem pracy, a także rozwijania interdyscyplinarnych analiz nad aktualnymi i antycypowanymi problemami dotyczącymi wskazanych obszarów.

*Ryszard Gerlach  
Renata Tomaszewska-Lipiec*

## Вступ

Освіта є інтегральною, водночас автономною складовою соціально-економічної системи. У зв'язку з цим очікування та потреби ринку праці мають бути її важливим показником. Метою освіти незалежно від того, на якому життєвому етапі вона реалізується, є підготовка особистості до працевлаштування на швидкозмінюваному, непередбаченому ринку праці. З ринком праці тісно пов'язане поняття праці в сенсі професійної діяльності<sup>1</sup>. Можна погодитися з А. Гідденсом, який зазначає, що „майбутнє більшості людей буде залежати безпосередньо від їх успіхів у професійній діяльності”. А успіх водночас залежить від кваліфікацій і компетенцій, якими вони володіють. Шляхом, який веде до них, є освіта зокрема освіта професійна. Отже, доцільно говорити про освіту, орієнтовану на ринок праці.

Наближенню освіти до ринку праці, які донедавна розглядалися як дві відокремлені сфери людської діяльності, сприяє розвиток економіки, заснованої на знаннях, в якій знання утворені, розподілені і реалізовані на практиці, стають конкретним продуктом, незалежним буттям, що становить основу розвитку світу. Явища і процеси, пов'язані з розвитком економіки, яка ґрунтується на знаннях, можна аналізувати з точки зору формальної і позаформальної системи професійної освіти – це стосується як молоді, так і дорослих. Як справедливо наголошує П.Ф. Друкер у сфері нової економіки: „Люди (...) будуть змушені набути здібності особистісного розвитку, навчитися зберігати енергію і розумову працездатність впродовж усього періоду свого п'ятдесятирічного стажу роботи. Будуть змушені приймати рішення щодо змін у своїй праці, і щодо впровадження цих змін у життя, щоб мати можливість ефективно працювати у швидкозмінюваному середовищі праці”<sup>2</sup>. Для такого самокерування в умовах цивілізаційних змін сьогодні повинна готувати освіта. Таким чином, можна вважати, що вона має бути адаптована до потреб економіки знань.

---

<sup>1</sup> A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 108.

<sup>2</sup> P.F. Drucker, *Zarządzanie w XXI wieku – wyzwania*, Wyd. MT Biznes, Warszawa 1999, s. 171.

Це пов'язано з необхідністю враховувати в освіті не лише суто професійні знання і навички, але й загальні компетенції, які також називаються ключовими або метакомпетенціями.

Зазначені аспекти послугували підставою для прийняття поглибленої наукової рефлексії над освітою майбутнього, орієнтованої на ринок праці, результатом чого стала презентована монографія. У представленій Читачеві праці розглядаються такі проблеми: напрями розвитку освіти ХХІ століття, зв'язок освіти з ринком праці, а також перспективи вищої освіти і освіти дорослих. Висвітлені в окремих частинах тематичні питання утворюють сукупність міждисциплінарних проблем, для яких центральною категорією для міркувань залишається «освіта для майбутнього і її орієнтація на ринок праці».

Порушена проблематика вписується у наукову дисципліну – педагогіку, зокрема в її субдисципліну – педагогіку праці. Власне в рамках педагогіки праці висвітлюються як теоретичні міркування, так і розглядаються емпіричні дослідження про взаємозв'язок між освітою і ринком праці. Безсумнівно, з'єднувальним ланцюжком цих двох світів є освіта, переважно освіта професійна.

Дякуємо усім Авторам, які зробили свій внесок у видання цієї праці, і сподіваємося, що незважаючи на невичерпність у повному обсязі порушеної проблеми, вона спонукає до рефлексії та наукової дискусії. Важливо відзначити необхідність педагогічних досліджень над освітою і ринком праці, а також розвитку міждисциплінарного аналізу над актуальними проблемами, що стосуються зазначених сфер.

*Ришард Герлях  
Рената Томашевська-Ліпієц*

I

**W KIERUNKU EDUKACJI  
XXI WIEKU**

**У НАПРЯМІ ОСВІТИ  
XXI СТОЛІТТЯ**



Олена Огієнко

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ

## Освіта ХХІ століття: пошук пріоритетів

### Вступ

Визначальною характеристикою розвитку сучасного суспільства у ХХІ столітті є глибокі, радикальні та динамічні зміни в усіх системах та підсистемах суспільства. Кожне суспільство відтворює себе через систему освіти і саме освіта «є ключем до стійкого розвитку, миру і стабільності як у самих державах, так і у відносинах між ними, і у зв'язку з цим, є необхідним засобом ефективної участі в житті суспільства та в економіці ХХІ століття»<sup>1</sup>. Водночас, якщо у 90-х роках ХХ століття домінувало «подолання минулого», то сьогодні починає домінувати «взрощення майбутнього». Освіта – це саме та сфера, де здебільшого відбувається «взрощення майбутнього»<sup>2</sup>, що змінює роль і структуру освіти, яка стає визначальним фактором економічного зростання, здатна не тільки задовольняти потреби, а й формувати майбутні можливості суспільства. Це актуалізує необхідність прогнозування і проектування тенденцій розвитку освіти, спрямоване на вирішення протиріччя між прискореним науково-технічним прогресом, процесами глобалізації та інертністю і консервативністю системи освіти, яка не здатна своєчасно реагувати на існуючі потреби і запити суспільства і людини. У розвинених країнах світу прогнозуванню розвитку освіти надається важливе значення. Так, майже 2% всіх асигнованій на науки у галузі освіти відводиться саме на розробки цього напрямку. У той же час багатовимірність існуючих підходів до розу-

---

<sup>1</sup> Федорченко В.К. Стратегія розвитку освіти на порозі ХХІ століття (міжнародний аналітичний огляд) / В.К. Федорченко // Нові технології навчання: наук.-метод. збірник / Ред. кол.: В.О. Зайчук (гол. ред.), О.Я. Савченко та ін. – К.: НМЦ ВО, 2002. – Вип. 32. – С. 206 / С. 205-212.

<sup>2</sup> Нейманов Я.М. Образование ХХІ века: тенденции и прогнозы / Я.М. Нейманов. – М.: Алгоритм, 2002. – С. 45 / 480 с.

міння сутності та ролі освіти зумовлює варіативність стратегій її перспективного розвитку у період глобальних трансформацій. Проте здійснення форсайту розвитку освіти, окреслення її загальних трендів, які будуть визначати стан і динаміку освіти у майбутнього є необхідним і актуальним.

Аналізу тенденцій розвитку освіти і визначенню шляхів її модернізації, прогнозування та проектування розвитку присвячені роботи багатьох дослідників як вітчизняних (В. Андрущенко, М. Бердяєв, В. Вернадський, С. Гончаренко, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.), так й зарубіжних (Д. Белл, П. Бурдье, Б. Гершунський, Е. Гідденс, А. Ланскіх, Г. Маркузе, Й. Масуда, Х. Ортега-і-Гассет, О. Тодосійчук, Е. Тоффлер, К. Ясперс та ін.). Надбання вчених є значним внеском у наукове передбачення шляхів розвитку освіти. Проте, дослідження у цьому напрямку тільки розпочалися і є надзвичайно важливим, оскільки такі дослідження надають суттєву допомогу суспільству, аналізуючи можливі небезпеки, ризики, проблеми і перспективи майбутнього<sup>3</sup>.

Звідси, *мета* статті – з'ясувати суспільні виклики, які стоять перед освітою і зумовлюють пошук нової моделі освіти ХХІ століття; окреслити освітні інновації та виокремити ключові тренди в освіті майбутнього.

Система освіти є однією з ключових підсистем сучасного суспільства, яка відповідає за збереження та накопичення людського капіталу. Водночас розвиток людського капіталу має визначальний вплив на конкурентоспроможність країни, тому стає зрозумілим, що конкурентоспроможність країни залежить від конкурентоспроможності системи освіти. Це означає, що освітні системи не можуть бути імунними до швидкоплинних змін, які відбуваються у суспільстві. Тому ХХІ століття – це час радикальних змін у розвитку і функціонуванні освітніх систем. У цьому контексті актуалізується необхідність прогнозування майбутнього освіти із застосування технології форсайт. Форсайт (від англ. foresight – «погляд у майбутнє») – це процес активного пізнання майбутнього..., це формування бачення середньострокової та довгострокової перспективи, ціль якого – прийняти актуальні рішення та мобілізувати спільні зусилля. Він об'єднує ключових учасників змін і різні джерела знань з метою розробки стратегічного бачення і розвитку здібностей до прогнозування майбутнього<sup>4</sup>. На нашу думку форсайт є найбільш ефективний інструмент визначення пріоритетів у розвитку освіти.

---

<sup>3</sup> Тоффлер, Э. Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2001. – 557 с.

<sup>4</sup> A Practical Guide to Regional Foresight European Communities – European Commission Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS). – Seville: Edificio Expo-WTCS, 2001. – P. 16.



## Суспільні виклики для освіти XXI століття

Прогнозування майбутнього освіти неможливе без урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, критичного осмислення досягнутого та викликів сьогодення, які стоять перед освітою і зумовлюють пошук нової моделі освіти. Серед таких викликів вирізняємо глобалізаційні, технологічні, інформаційні, соціально-економічні, та соціокультурні.

Як відомо, глобалізація (від англ. «globe» – земна куля) – складний, багатогранний процес посилення взаємозв'язку, взаємозалежності та інтеграції національних економік світу, завдяки якому відбувається формування єдиного технологічного, торговельного, економічного та інформаційного простору. Ознаками глобалізації суспільства, які існують вже сьогодні і посиляться у майбутньому є, по-перше, неможливість існування «локального соціуму, який би зміг самовизначитися поза світовою спільнотою», а по-друге, відсутність «єдиного нормативного соціального зразка чи моделі для всіх суспільств, і, натомість, визнання неспростовної відмінності соціумів, що існують у світі»<sup>5</sup>. Тобто виклик глобалізації – це випробування спроможності людей бути разом, їх здатності утворити всепланетну єдність<sup>6</sup>. Отже феномен глобалізації створює новий контекст для розвитку освіти у майбутньому, пов'язаний як із створенням єдиного освітнього простору, інтернаціоналізацією освіти, розробкою єдиних критеріїв і стандартів, так й пошуком шляхів вирішення суперечності між глобальним та національним у сфері освіти, усунення ризиків втрати власної ідентичності, національних традицій і надбань.

Технологічні виклики сучасного суспільства пов'язані з інтенсивністю науково-технічного прогресу, зокрема розвитком інформаційних технологій та їх впровадженням в освіту. Відбувається інформатизація освіти, визначальними ознаками якої є забезпечення освітніх закладів засобами інформаційних технологій та їх використання в якості нового педагогічного інструменту; зміна змісту освіти внаслідок розвитку інформатизації суспільства; об'єднання переваг традиційної освіти з можливостями інформаційних технологій; створення єдиного інформаційного освітнього простору, який забезпечує доступність якісної інформації. Отже, інформатизацію освіти слід розглядати як інтегративний процес зміни змісту, методів і організаційних форм навчання, впровадження моделей відкритої освіти з необмеженим доступом усіх учасників на-

---

<sup>5</sup> Кремінський В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору /В.Г. Кремінський. – К.: Педагогічна думка, 2008. – С. 147-148.

<sup>6</sup> Там же. С. 149.

вчально-виховного процесу до навчальних матеріалів<sup>7</sup>. З розвитком мережі Інтернет викладачі можуть застосовувати: сервіси мережі Інтернет – електронну пошту, електронні бібліотеки, форуми, чати та інші засоби спілкування/взаємодії, віртуальні класи (Whiteboard, Breakout rooms, спільна робота з додатками, інтерактивне опитування, вебтур, вебінар), освітні сайти, портали, системи порталів та ін.; соціальні Інтернет-сервіси – соціальні мережі, соціальні пошукові системи, блоги, замітки, закладки, карти знань та ін.; мережні інструментальні програмні засоби – ресурси на основі системних платформ дистанційного навчання (Moodle, LearningSpace та ін.); on-line платформи для дистанційного навчання (Competentum. ONLINE, Google Open Class); додатки GoogleAPs для освітніх закладів (Gmail, Календар, Blogger, Групи, Карти, Reader, YouTube, Talk) тощо<sup>8</sup>.

Суттєвий вплив на розвиток освіти має інформаційний виклик сучасного суспільства, який пов'язаний із збільшення кількості інформації та інформаційних потоків. Виникає парадокс: експонентний ріст обсягів інформації приводить одночасно і до нездатності її осмислення. Замість того щоб шукати нові шляхи осмислення і засвоєння вже створеного, ми далі ще швидшими темпами виробляємо нову інформацію<sup>9</sup>. Відповіддю освіти на інформаційний виклик суспільства є формування умінь на навичок самостійного набуття знань, усвідомлення необхідності освіти впродовж життя.

Майбутня освіта повинна адекватно реагувати на соціально-економічні виклики суспільства сучасної освіти, до яких, у першу чергу, відносяться нестабільність економіки, створення нових професій, нових ринків праці. За результатами дослідження кадрового порталу HeadHunter основна частина нових професій на ринку праці зараз з'являється в ІТ-сфері, зокрема, фахівці зі створення віртуальної реальності, ігрових бета-тестерів, продакт-менеджерів із розвитку RTB, особливо DSP, ІТ-спеціалістів у області human-interface, спеціалістів із взаємодії з роботами, інженерів у галузі нанотехнологій та ін. Це доводить, що одним із стратегічних векторів розвитку сучасного суспільства є реалізація інноваційного потенціалу освіти, усвідомлення того, що інноваційність системи підготовки фахівців є основою майбутнього економічного і соціального розвитку

---

<sup>7</sup> Коваль Т.І. Виклики інформаційного суспільства сучасної освіти / Т.І. Коваль // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2012. – № 3. – С. 109.

<sup>8</sup> Там же. С. 110.

<sup>9</sup> Ленем Р. Електронне слово. Демократія, технологія та мистецтво / Річард Ленем; пер. з англ. А. Галушка. – К.: Ніка Центр, 2005. – С. 94.

країни. У цьому контексті важливого значення набуває реалізація компетентнісного підходу в освіті, який сприяє формуванню «компетентного фахівця», конкурентоспроможного на ринку праці.

Соціокультурні виклики інформаційного суспільства сучасній освіті – це інтенсифікація культурних, освітніх та наукових міжнародних зв'язків між вищими навчальними закладами, міжкультурний діалог, акцент освіти на духовне, культурне і творче збагачення особистості, що розкриває свої здібності для реалізації та створення умов для саморозкриття інших<sup>10</sup>. Водночас прогресуюча культурна глобалізація робить виклик усій системі освіти, оскільки освіта дедалі частіше розглядається як товар і її комерціалізація виходить на рівень світового ринку. «Грошові цінності узурпували роль істинних цінностей, а ринки стали панувати в таких сферах суспільного життя, де їм не має бути місця (мистецтво, педагогіка, наука, політика тощо)»<sup>11</sup>.

Отже, суспільні виклики, які характеризують сучасний розвиток суспільства, спонукають до оновлення та вдосконалення систем освіти, їх реформування та модернізації. розв'язання таких складних завдань як:

- відповідність освіти потребам соціально-економічного розвитку суспільства;
- забезпечення інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності;
- формування у молодих поколінь високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей;
- розвиток високої екологічної культури й відповідальності за збереження довкілля<sup>12</sup>.

## Ключові тренди в освіті XXI століття

Тренд, у широкому значенні, означає напрям розвитку, панівну тенденцію. Обов'язковою умовою появи тренду є наявність певного «драйвера» – каталізатора тренду. У контексті виокремлення трендів розвитку освіти важливе значення мають як технологічні (цифровий формат, розвиток Інтернету, мобільного зв'язку та ін.), так і соціогенні (зміни трива-

<sup>10</sup> Коваль Т.І. Виклики інформаційного суспільства сучасній освіті / Т.І. Коваль // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2012. – № 3. – С. 116.

<sup>11</sup> Сорос Дж. Кризис глобального капитализма / Дж. Сорос. – К.: Основы, 1999 – С. 76.

<sup>12</sup> Дубасенюк О.А. Развитие высшей освіти: тенденции та перспективы / О.А. Дубасенюк // Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура: матер. Всеукр. конф. К.: ЮД НАПН України. – 2011. – С. 135-142.

лості життя, старіння націй, економічна криза, військові конфлікти та ін.) драйвери<sup>13</sup>. Саме вони зумовлюють багатоаспектність підходів до обґрунтування трендів у галузі освіти.

Згідно з дослідженнями Агентства стратегічних ініціатив, існує декілька трендів в освіті XXI століття: тренд «освіта для людей третього віку» пов'язаний як із старінням нації, так й зі збільшенням тривалості життя. Це спонукає до розвитку адаптаційної освіти для людей похилого віку; тренд «нова Азія». Дослідження свідчать, що у 2030 року більшість населення міст будуть проживати у країнах Азії. Наприклад, у міській агломерації Чунцин (Китай) сьогодні проживає понад 40 млн. населення, а вже у 2020 році їх чисельність буде складати 100 млн. Тому найбільші ринки освітніх послуг будуть мати Китай та Індія; тренд «дистанційна освіта», який пов'язаний з новими інформаційними технологіями; тренд «поширення міжнародних стандартів» у галузі освіти; тренд «культура чесності», за яким цінність набуває не наявність диплома про освіту, а ті знання й практичні уміння, якими володіє фахівець, де і як вони були отримані роботодавця не цікавить<sup>14</sup>.

Доречною є думка експертів Міжнародного фонду «Відродження», що проводили аналітичне дослідження щодо реформування освітніх систем (2004) та якості освіти. Ключовими трендами в освіті майбутнього визначено такі: тренд розвитку онлайн-освіти, перш за все МООС (Massive Open Online Courses). Наприклад, такий провайдер онлайн-освіти як Coursera має 17 млн. зареєстрованих користувачів. Набувають популярності онлайн-лекції, практика «зворотного навчання». Такі заняття вже проводяться у провідних університетах світу: Гарвардському, Мічиганському, Каліфорнійському та ін.; тренд навчання за допомогою медіа та відеоблогів, для навчання використовують навіть Фейсбук; тренд адаптивного навчання – у майбутньому кожен, хто навчається буде мати можливість самостійно обирати курси, формувати програму навчання, обирати викладача; тренд гейміфікації освіти – використання комп'ютерних ігор у навчанні, що дозволяє підвищити мотивацію до навчання, викликає зацікавленість і формує потребу до подальшого навчання. Так, вчителі можуть використовувати ресурс Xgames для викладання шкільних предметів, а замість оцінок у якості бонусів пропонувати спеціальні

---

<sup>13</sup> Аніщенко О. Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи / Олена Аніщенко // Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту: зб. наук. пр. Серія: Педагогіка. – 2015. – № 2 (15). – С. 157.

<sup>14</sup> Тренды в образовании XXI столетия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.e-executive.ru/wiki/index.php?title>

беджі. Трьохвимірною голограмою від Microsoft та окуляри від Google відкривають нові можливості у викладанні складних предметів<sup>15</sup>.

Наші розвідки доводять, що важливе значення у визначенні трендів в освіті майбутнього має Звіт «NMC Horizon: вища освіта – 2016»<sup>16</sup>, який підготовлений New Media Consortium та освітнім проектом проектом EDUCAUSE. У ньому виділяються короткострокові, що розраховані до року, середньострокові (2-3 роки) та довгострокові (4-5 років) тренди в освіті.

До довгострокових трендів віднесли:

- удосконалення культури інновацій. Створення інновацій та адаптація до економічних потреб вимагає від навчальних закладів гнучкої структури, яка б сприяла творчості та самостійності. У цьому контексті все більше авторитетних експертів з питань освіти схиляються до думки, що в управлінні навчальними закладами та розробці навчальних програм доцільним буде запозичення з управління стартапами, що дозволить створювати нові підходи, що стимулюють трансформацію навчальних закладів різного профілю «зверху-вниз». Подібно стартапам, управління навчальними закладами постійно змінюється відповідно до змін ринку праці і це передбачає відмову від ієрархічних процесів прийняття рішень на користь стратегій співробітництва та врахування думки студентів, акцентування на практико-орієнтованому навчанні;
- переосмислення форм і методів навчання у навчальних закладах. Невідповідність знань, що отримують випускники університетів запитам економіки XXI століття призводить до відмови від традиційної концепції університету. Відбувається перехід до альтернативних моделей навчання, зокрема, змішаного навчання, онлайн-навчання, які дозволяють університетам задовольнити запити і потреби тих, хто навчається, зробити одержання диплому більш доступним. Завдяки цифровим технологіям з'являється більше можливостей поза межами навчальних закладів, і університети вимушені змінюватися, пристосовуючись до нових реалій. Наприклад, Індійський політехнічний інститут BITS Pilani, у якому навчається понад 20000 студентів, організував разом з Індійським технологічним інститутом

---

<sup>15</sup> Главные тренды в образовании [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.eduget.com/news/glavnye\\_trendy\\_v\\_obrazovanii-815](https://www.eduget.com/news/glavnye_trendy_v_obrazovanii-815)

<sup>16</sup> Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., and Hall, C. NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. – 56 p.

Бомбея приватні онлайн-курси на платформі edX, що дозволяє охоплювати тисячні аудиторії слухачів. Водночас з'являються навчальні програми, що базуються на міждисциплінарному підході. Наприклад, Центральний – Європейський університет ініціював проєкт Intellectual Themes, мета якого – посилити взаємодію між різними спеціальностями та збільшити кількість міждисциплінарних програм. У Міжнародному технологічному університеті (Пакистан) студенти проходять міждисциплінарне навчання, приймаючи участь у масових відкритих онлайн-курсах та відвідуючи заняття в університеті.

Цікавими є бізнес-моделі, що виникли завдяки впровадженню онлайн-навчання. Так набирає обертів модель «Освіта як послуга» (EaaS), яка дозволяє студентам платити тільки за ті курси, які дійсно їм необхідні, сприяє персоналізації освіти.

До середньострокових трендів в освіті відносяться<sup>17</sup>:

- перепланування навчальних аудиторій. Вважається, що нові форми і методи навчання потребують зовсім іншого планування навчального простору. Все більше університетів сприяють введенню таких моделей як «перевернутий клас», перебудовуючи приміщення таким чином, щоб зручніше було використовувати інноваційні форми навчання, при цьому акцент робиться на мобільності, гнучкості та можливості використання технічних засобів навчання. Модернізація безпроводних мереж дозволяє створювати «розумні» кімнати для проведення веб-конференцій; установка великих дисплеїв та екранів сприяє співпраці над цифровим проєктом та презентацією. Наприклад, Центр інновацій при Університеті штату Орегон має круглі аудиторії, які дозволяють максимально скоротити відстань між викладачем та кожним студентом. Наньянський технологічний університет у Сінгапурі має Навчальний центр, у кімнатах якого відсутні кути;
- перехід до глибинного підходу у навчанні (deeper learning approaches), який визначають як засвоєння студентами матеріалу, що стимулює критичне мислення, вирішення проблем, прагнення до співпраці, самостійного навчання. Доцільно наголосити, що для збереження мотивації, студент повинен бачити зв'язок між навчальною програмою і реальними ситуаціями на практиці та розуміти,

---

<sup>17</sup> Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., and Hall, C. NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. – P. 12.

як набуті знання та навички допоможуть у їх вирішенні. Цьому сприяє використання практико-орієнтованих освітніх технологій, таких як проєктні, проблемні, технології на основі досліджень тощо. Наприклад, у США було надано грант університетам, які активно запроваджували методи глибинного навчання. Так, Християнський університет Абіліна розробив модель навчання, яка поєднує технологію навчання на основі досліджень та мобільні технології, які передбачають використання смартфонів для перегляду навчальних матеріалів та записів відео у лабораторних роботах.

До короткострокових трендів в освіті відносяться<sup>18</sup>:

- підвищена увага до кількісної оцінки навчального процесу. Згідно результатів дослідження, проведеного компанією Hanover Research, студенти прагнуть мати неперервний зворотній зв'язок з викладачем у процесі навчання. Майже 60% опитаних студентів оцінюють вплив аналітичного зворотнього зв'язку на їх академічну успішність як «дуже позитивне». Тому у Міжнародному університеті Ла-Ріоха вирішили запустити проєкт аналізу даних з візуалізацією інформації, що дає можливість кожному студенту мати постійний доступ до інформації, яка необхідна для критичного аналізу свого процесу навчання та досягнення навчальних цілей. Поширеним є використання в університетах «інформаційних панелей», які дозволяють персоналізувати процес навчання. Наприклад, Единбургський університет і компанія CogBooks розробили онлайн-програму для адаптивного навчання і викладання. «Інформаційна панель» даної програми інформує студентів про поточні результати, а викладачі можуть використовувати ці дані для оптимізації своєї діяльності;
- активне використання змішаного навчання. В університетах все більшого поширення набуває змішане навчання, яке дозволяє поєднувати синхронні та асинхронні формати навчання. Воно вирізняється гнучкістю та доступністю. Впровадження змішаного навчання передбачає створення інноваційних навчальних курсів. Так, компанія Google надала можливість навчальним закладам експериментувати, створивши програму Computer Science Capacity Awards, у межах якої фінансуються нові курси та технології в університетах впродовж восьми років. Один із університетів – Університет Карнегі-Меллон, розробив змішану модель навчання

---

<sup>18</sup> Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., and Hall, C. NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. – P. 16.

з деяких предметів, що містила відеолекції, програмне забезпечення та очні заняття.

## **Освітні інновації як умова професійно-особистісного розвитку особистості у XXI столітті**

Вже сьогодні інноваційні процеси охоплюють усю систему неперервної освіти. На думку М.В. Кларіна, в умовах різких соціокультурних змін наша педагогіка стикнулася з «обвальною інноваційністю в освіті»<sup>19</sup>.

Разом з тим, інтенсифікація інноваційних процесів в освіті пов'язана не тільки із «соціальним заказом», науковими дослідженнями та новаторським досвідом, а й із значними змінами у свідомості педагогічної спільноти в цілому.

Термін «інновація», який означав «придумування чогось нового, яке випереджає свій час» почав використовуватися ще у XIII столітті. Проте у науковому апараті поняття «інновація» (лат. *in* – в, *novus* – новий) як введення елементів однієї культури в іншу з'явився лише у XIX столітті. У XX столітті цей термін із культурології був перенесений до економіки та інших галузей, зокрема, в освіту, де вони віддзеркалюють метаморфози соціуму. Проте, якщо у європейських країнах педагогічні інновації почали вивчатися у 50-х роках XX століття, то у нашій країні тільки після 80-х років XX століття, що було пов'язано з ігноруванням та не усвідомленням потреб соціокультурного простору, що змінювався.

Філософське розуміння змісту інновацій полягає у створенні нового продукту діяльності людини, що має суспільну значущість та узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів або інших образів; новизною, оригінальністю продукту діяльності<sup>20</sup>.

Інновації розглядають не лише як нововведення, а й як здатність до нового мислення, до переосмислення існуючих теорій, сталих істин, правил та норм поведінки в науці, освіті, політиці, культурі тощо. Жодне нововведення не відбудеться, якщо мислення не буде інноваційним<sup>21</sup>.

Існує декілька підходів щодо визначення поняття «освітня інновація», зокрема, її визначають як: новий педагогічний продукт – результат про-

---

<sup>19</sup> Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – С. 28.

<sup>20</sup> Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посіб. / В.С. Лутай. – К.: Центр «Мастер-С» Творчої спілки вчителів України, 1996. – С. 125.

<sup>21</sup> Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.



цесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети (Г.О. Сиротинко); спосіб організації зв'язків між принципово новими образами, культивованими і вирощуваними на експериментальному майданчику («в футуросоні»), і величезним масивом традиційних практик. Інновації мають виконати функцію забезпечення присвоєння деякого принципово нового зразка на досить великих і широких масивах практики з наступним його приживленням і збереженням» (Ю.В. Громико); зміст можливих змін педагогічної діяльності, що ведуть до раніше невідомого, розвивають теорію та практику навчання, тобто як процес створення, освоєння, використання та поширення нового (Н.Р. Юсуфбекова); ідеї, підходи, методи та технології, що раніше не використовувалися, та їх комплекс, що несе на собі прогресивний початок, який дозволяє в умовах, що змінюються, досить ефективно вирішувати завдання освіти (В.І. Загвязинський).

Узагальнюючи різні підходи до тлумачення даної дефініції, зазначимо, що поняття «освітня інновація» визначається і як новизна (засіб), і як процес уведення цієї новизни (засобу) в практику, і як результат (продукт) процесу створення нового, завдяки чому відбуваються позитивні зміни й досягається поставлені освітні цілі.

При цьому, основними елементами «освітньої інновації» є її носій (творча особистість), який має певну інноваційну ідею (ядро інновації) та проводить інноваційний експеримент (джерело інновації); споживач інновації – група студентів; а також інституції, що забезпечують упровадження інновацій у навчальний процес (заклади освіти; наукові, методичні, науково-методичні установи; науково-виробничі підприємства; державні і місцеві органи управління освітою та самоврядування в галузі освіти).

Відповідно до формату нашого дослідження схарактеризуємо провідні освітні інновації, які можуть стати значущими в освіті XXI століття.

У цьому контексті важливими є міркування щодо гармонійного поєднання і взаємодоповнення технологій персоналізованої освіти та кооперативних (групових) технологій навчання. Дослідження у галузі соціальної психології доводить, що створювати продукт людині простіше наодинці, проте вирішувати проблеми, відпрацьовувати навичку – колективно, оскільки спрацьовує ефект соціальної фасилітації. Саме тому перспективною освітньою інновацією в освіті майбутнього є масове відкрите соціальне навчання (англ. Massive Open Social Learning) – організація мережевого колективного навчання в процесі проходження МООК (Масових відкритих онлайн-курсів), які характеризуються масовою інтерактивною участю зі застосуванням технологій електронного навчання та відкритому

доступі через Інтернет. Підкреслюючи їх ефективність і перспективність, президент Стенфордського університету Дж. Хеннессі називав їх «вдалим пострілом»<sup>22</sup>. Тільки у Відкритому Університеті Великої Британії у період з 1971 по 2014 рр. навчання пройшло понад 1,5 млн. людей з 50 країн світу.

Як переконують результати наших досліджень гарні перспективи має така освітня інновація як освітній дизайн на основі аналізу даних (англ. Learning Design Informed by Analytics), який складає механізм розробки освітньої траєкторії навчального курсу, що сфокусований не на змісті, а на технологіях та покрокової діяльності учнів в процесі навчання і засобах досягнення найкращих результатів. Освітній дизайн має процесний принцип: по закінченню курсу, або лекції, відбувається аналіз даних та вносяться зміни<sup>23</sup>.

Однією з перспективних освітніх інновацій є «перевернутий клас» (англ. Flipped Classroom)<sup>24</sup>, коли пропонується онлайн-лекція до проведення заняття в аудиторії, студент вивчає запропоновану тему, а потім в аудиторії кооперативно обговорюють складні питання, виконують проєкт тощо.

Важливим принципом впровадження освітніх інновацій стає принцип «усе своє ношу з собою», за яким студент приносить і використовує свій гаджет у навчанні.

Далі розглянемо такі освітні інновації як метаучіння (англ. Learning to Learn) та динамічне оцінювання (англ. Dynamic Assessment)<sup>25</sup>, основу яких складає саморефлексія студента. Якщо метаучіння передбачає аналіз організації свого навчання, засобів досягнення освітніх результатів та особистісної динаміки, то динамічне оцінювання спрямоване на самооцінювання особистісного зростання, досягнень отриманих після вивчення всього курсу.

Привертає увагу пріоритетність в освіті майбутнього подійного навчання (англ. Event-Based Learning), яке побудовано на певних реальних

---

<sup>22</sup> Hennessy J. Virtually It's our Best Shot // Times Higher Education. Analysis. 4 October, 2012. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-universityrankings/2012-13/world-ranking/analysis/john-hennessy>.

<sup>23</sup> Sharples M., Adams A., Ferguson R., Gaved M., McAndrew P., Rienties B., Weller M., Whitelock D. Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3. Milton Keynes: The Open University, 2014. – P. 35.

<sup>24</sup> Там же, С. 38

<sup>25</sup> Неборский Е.В. Образование будущего: ключевые педагогические инновации и тенденции в развитии образовательной среды /Е.В. Неборский //Науковедение. – 2015. – № 2. – С. 27.

подіях. Такими подіями можуть стати освітні фестивалі, інтелектуальні конкурси, ярмарки технологій та досягнень тощо.

Заактуалізуємо ще на одній освітній інновації – сторителінгу (англ. Learning Through Storytelling) – засіб побудови процесу навчання у вигляді історії. Ефектну подачу навчального матеріалу здатні забезпечити сучасні програмні продукти. Конструювання сюжету може оформлюватися у вигляді sms, коміксів, переписки у мережі.

Отже, система освіти у майбутньому потребує інноваційних форм, методів, технологій навчання, спрямованих на формування високого професіоналізму і компетентності; креативного мислення; активної, творчої, ініціативної особистості; конкурентоспроможного фахівця, здатного працювати в нових умовах ринку.

## **Висновки**

Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки про те, що освіта XXI століття буде вирізнятися: радикальними змінами, які зумовлені сукупністю викликів суспільства, що швидко змінюється під впливом процесів глобалізації, технологізації, інформатизації, розбудови суспільства економіки знань; розробкою нових моделей освіти, у яких максимально ефективно будуть використовуватися сучасні технологічні середовища, їх важливими елементами стане індивідуалізація освітніх траєкторій, підвищення ефективності індивідуальної творчої роботи, поширення онлайн-курсів (МООС), оптимізація змісту навчальних курсів; забезпечення гнучкості освітніх програм, перехід від оцінювання до визнання досягнень, акцентування на когнітивному стилі пізнання (cognitive traction) та самооцінки того, хто навчається; розвитком неформальної системи освіти; домінуванням персоналізованих та групових форм та методів навчання; освітніми інноваціями, що спрямовані на формування особистості професіонала, її здатності до науково-технічної та інноваційної діяльності. Ключові тренди в освіті XXI століття доцільно класифікувати залежно від контексту: 1) мегатренди (тренди загальносвітового виміру) – глобалізація, інтернаціоналізація, інформатизація, які сприяють скорішому формуванню тенденції конвергенції, спрямованої на “пом’якшення” впливу мегатрендів та розробку механізмів збереження національної складової, національної специфічності систем освіти; тренди глокалізації, який дає змогу оптимально гармонізувати глобальні та національні потреби для забезпечення конкурентоспроможності національної економіки та освіти; тренди культурної гібридизації – культурної співпраці та взаємозбагачення та тренди когерентності – взаємодоповню-

ваності, гармонійної узгодженості; 2) тренди соціально-економічного виміру відображають тісний зв'язок освіти із процесами, що відбуваються у соціально-політичному та економічному житті – тренд динаміки та змін, тренд неперервного реформування, тренд масовості та тренд національної спрямованості; 3) тренди соціокультурного виміру, що поєднують тенденції гуманізації та демократизації, тенденції розвитку соціального діалогу, соціального партнерства, рівного та справедливого доступу до освіти, а також тенденції акцентування на професійному та особистісному розвитку людини тенденцію соціальної спрямованості; 4) тренди функціонального виміру дають можливість відобразити структурні та функціональні трансформації освіти. До цієї групи нами віднесено тенденції гнучкості і диверсифікації, професіоналізації, пошуку механізмів визнання результатів неформальної та інформальної освіти. Виявлені тренди взаємопов'язані та взаємозумовлені, визначають основні напрями розвитку освіти у майбутньому.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективними може стати подальше виявлення та вивчення факторів та механізмів, які зумовлюють трансформації в освіті XXI століття.

## Бібліографія

1. Аніщенко О. Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи / Олена Аніщенко // Науковий вісник Мелітопольського держ. ун-ту: зб. наук. пр. Серія: Педагогіка. – 2015. – № 2 (15). – С. 155-160.
2. Главные тренды в образовании [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.eduget.com/news/glavnye\\_trendy\\_v\\_obrazovanii-815](https://www.eduget.com/news/glavnye_trendy_v_obrazovanii-815)
3. Дубасенюк О.А. Развитие высшей освіти: тенденции та перспективы /О.А. Дубасенюк // Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура: матер. Всеукр. конф. К.: ІОД НАПН України. – 2011. – С. 135-142.
4. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
5. Коваль Т.І. Виклики інформаційного суспільства сучасній освіті / Т.І. Коваль // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2012. – № 3. – С. 103-121.
6. Кремінь В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремінь. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 424 с.
7. Ленем Р. Електронне слово. Демократія, технологія та мистецтво / Річард Ленем; пер. з англ. А. Галушка. – К.: Ніка Центр, 2005. – 376 с.
8. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посіб. / В.С. Лутай. – К.: Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

9. Неборский Е.В. Образование будущего: ключевые педагогические инновации и тенденции в развитии образовательной среды / Е.В. Неборский // *Наукосведение*. – 2015. – № 2. – С. 18-29.
10. Нейманов Я.М. Образование XXI века: тенденции и прогнозы / Я.М. Нейманов. – М.: Алгоритм, 2002. – 480 с.
11. Сорос Дж. Кризис глобального капитализма / Дж. Сорос. – К.: Основы, 1999. – 259 с.
12. Тоффлер, Э. Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2001. – 557 с.
13. Тренды в образовании XXI столетия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.e-xecutive.ru/wiki/index.php?title>
14. Федорченко В.К. Стратегія розвитку освіти на порозі XXI століття (міжнародний аналітичний огляд) / В.К. Федорченко // *Нові технології навчання: наук.-метод. збірник* – 2002. – Вип. 32. – С. 205-212.
15. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.
16. A Practical Guide to Regional Foresight European Communities – European Commission Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS). – Seville: Edificio Expo-WTCS, 2001. – 121 p.
17. Hennessy J. Virtually It's our Best Shot // *Times Higher Education. Analysis*. 4 October, 2012. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/analysis/john-hennessy>.
18. Johnson L. NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition / Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., and Hall, C. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2016. – 56 p.
19. Sharples M. Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3. / Sharples M., Adams A., Ferguson R., Gaved M., McAndrew P., Rienties B., Weller M., Whitelock D. – Milton Keynes: The Open University, 2014. – 43 p.

**Ключові слова:** освіта, освіта XXI століття, освіта впродовж життя, суспільні виклики, тренди освіти, освітні інновації.

У статті визначено та проаналізовано суспільні виклики, які стоять перед освітою і зумовлюють пошук нової моделі освіти XXI століття; окреслено освітні інновації як умови професійно-особистісного розвитку особистості у XXI столітті та виокремлено та класифіковано ключові тренди в освіті майбутнього: мегатренди, тренди соціально-економічного виміру, тренди соціокультурного виміру, тренди функціонального виміру.

### **Education for the 21st century: search for priorities**

**Keywords:** education, education of the 21st century, lifelong education, social challenges, trends in education, educational innovations.

The author defines and analyses the social challenges facing the education and prompting the search for a new model of education in the 21st century, outlines the

educational innovations as a factor of professional and personal development of an individual in the 21st century, identifies and classifies the key trends in education of the future: megatrends, trends of socio-economic nature, trends of socio-cultural nature, trends of functional nature.

## **Edukacja dla XXI wieku: w poszukiwaniu priorytetów**

Октай Алієв

Благодійний фонд Октая Алієва

## Внесок в освіту майбутніх поколінь

### Вступ

Економічний і соціальний успіх держави залежить насамперед від грамотного і професійного управління системою освіти. Систему освіти можна порівняти з певним ґрунтом, в котрий мають бути посіяні зерна, а з пророслих зерен держава повинна отримати якісних громадян. Якість громадянського суспільства безпосередньо залежить від системних програм, які закладаються в різних сферах загальної освіти, у дошкільні заклади, або вищі та професійні навчальні заклади.

Звертаємо увагу на два найважливіші напрямки в системі людського формування.

Перше: в якій навчально-освітній програмі передбачено формування і розвиток майбутніх дружин-матерів, чоловіків-батьків? «Юнаки і дівчата, яким завтра бути матерями й батьками, не замислюються над тим, як не абстрактній людині, а от саме мені готуватися до сімейного життя, що це значить – бути дружиною і чоловіком, матір'ю і батьком своїх дітей»<sup>1</sup>. На жаль, таких програм в системі освіти немає. Сім'я і родинна репродукція – це механізм, система, яка повинна регулюватися державою через систему освіти.

Сьогоднішня тенденція розлучень у різних країнах світу становить у середньому понад 60% – це результат відсутності сучасних освітніх програм з системного формування майбутніх дружин-матерів, чоловіків-батьків. Отже: основний механізм репродукції людства вичерпав себе більш ніж на 60 відсотків і найближчим часом ми втратимо решту 40%. Необ-

---

<sup>1</sup> Хархан Г. Виховання сім'янина в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – № 5 (240). – Ч. II. – 2012. – С. 14.

хідно терміново вжити заходів для регулювання сімейного механізму шляхом державного освітнього процесу.

Друге: в якій навчально-освітній програмі передбачено формування психології здорової людини? Існують різні програми з психології, фізіології і т. д. Але всі ці програми спрямовані на різні цілі: від якісного маркетингу до соціально-побутової психології. Надзвичайно важливими є розвиток психології, що формує здорову людину.

Щороку в різних країнах з'являються до 10 нових видів вірусів і хвороб. Причиною цього є еволюція і розвиток попередніх вірусів і бактерій, які не були усунені науковими методами. Як ми бачимо, система охорони здоров'я безсила і неефективна у самостійній боротьбі з захворюваністю, без участі самого індивідуума. Це означає, що кожна людина повинна володіти мінімальним знанням з власного психолого-емоційного розвитку, які в обов'язковому порядку повинні формуватися в навчально-освітніх програмах. І тільки тоді ми, людство, отримаємо абсолютно позитивні статистичні дані з захворюваності та продовження життєвого старіння людства.

## Головна частина

**Наша стурбованість.** Ми стурбовані негативними соціальними явищами і тенденціями, що мають місце в сучасному суспільстві. Зростаюча кількість розлучень, покинуті діти, малолітні матері, які віддають своїх дітей до притулків, – це стало тривожним фактом нашого часу.

Існують проблеми моральності підростаючого покоління, серед яких – підлітковий алкоголізм і наркоманія, ранні безладні статеві зв'язки, невизнання авторитету батьків, агресивна поведінка щодо оточуючих, відсутність сенсу життя і високих ідеалів. Всі ці проблеми мають моральний характер і пов'язані з втратою або підміною моральних і духовних цінностей. Це змушує нас задуматися над тим, що нинішній стан моральності суспільства може призвести до глобальної соціальної катастрофи – духовної деградації людства.

У чому ж основні причини падіння рівня духовно-морального розвитку наших дітей? Ми бачимо їх у відсутності міцної духовно-моральної основи, яка повинна закладатися з раннього дитинства, спочатку сім'єю, потім школою і далі суспільством. Саме з сім'ї починається пізнання дитиною навколишнього світу, прищеплюється любов до ближніх, закладається основа поведінки в суспільстві і відносин між людьми. «Родина відіграє кардинальну роль в соціалізації особистості дитини, задовольняючи її потреби в емоційному захисті, довірі, первинній інформації про



соціальний світ і світ природи, про конкретні події, факти, взаємини, що є характерними для сучасного періоду функціонування людського суспільства»<sup>2</sup>.

Що ж ми бачимо насправді? Інститут сім'ї, як найголовніший механізм людського розвитку і основний генератор духовності не виконує своїх функцій і більш того – сам зазнає руйнування. Майже половина шлюбів, що укладаються молодими парами, закінчуються розлученнями, при цьому більша частина з них не витримує і п'ятирічного строку. Діти, позбавлені духовно-моральної підтримки сім'ї, відразу потрапляють під негативний вплив суспільства, який нав'язує свої пріоритети і цінності. Прагматизація життя, споживчі відносини між людьми, пропаганда сексу і насильства – і це ще далеко не все, з чим зустрічається слабка дитяча душа, в яку із самого початку не були закладені сім'єю морально-духовні цінності. Але не завжди і повна сім'я, де присутні обоє батьків, може забезпечити морально-етичну основу дітям. Іноді дорослі й самі не розберуться у складних життєвих ситуаціях, а сімейні відносини зазнають моральної корозії, оскільки і батьків у свій час ніхто не навчив правильним взаємовідносинам, не сформував моральних цінностей.

Яке ж значення школи, яка повинна бути bastionом на шляху духовно-моральної деградації суспільства? Вона існує, як і існувала завжди, виконуючи свої безпосередні функції. Вона готує необхідних суспільству юристів, політиків, лікарів, вчителів, інженерів. Але було б добре, якби вона доповнила свої програми й загальнолюдською освітою, випускаючи у світ уже морально зміцнених і морально сильних людей і громадян.

Так, ми живемо в суспільстві і для суспільства, але крім того, ми ще живемо для себе і всередині себе. І тому цілком обгрунтовано ставимо собі питання: у чому полягає сенс нашого життя? Яке наше призначення? До чого ми покликані і що повинні шукати в цьому світі? Здається цілком логічним, що шкільна освіта й виховання мають давати відповіді на такі питання, оскільки звідки людина, що ще не сформувалася духовно, може почерпнути ці знання. Проте в жодній шкільній програмі немає предмету, що допомагає дитині визначити своє місце і призначення в житті. Немає предмету, який закладає морально-ціннісні основи сім'ї, культуру стосунків між чоловіком і жінкою.

У системі сучасної освіти немає певного напрямку розвитку індивідуальних здібностей і талантів кожної дитини. Дорослій людині, а тим

---

<sup>2</sup> Струнікова Д.І. Виховання в сім'ї як одна з умов соціалізації особистості дитини. 14 травня 2013. Стаття. Сайт Чернівецького національного університету / [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://arr.chnu.edu.ua/handle/123456789/823/>.

більше дитині, від природи не дано стільки внутрішньої сили, щоб зосередитися одночасно на заняттях, що вимагають використання відразу всіх видів мислення. Тому в дитячих головах і відбувається плутанина: гонитва за двома зайцями не дає ефективного результату, врешті-решт, розпорошуючись, дитина не може зосередитися на важливому.

Реальна школа, ставлячи переважною метою практичну освіту, не дає можливості дозріти і зміцнити внутрішній духовній людині. Крім того, батьки часто розпоряджаються долею своїх дітей, нав'язуючи їм ту роль, яку самі для них призначають. Давно став пережитком минулого звичай одружувати дітей проти їх волі, однак нав'язування дітям їх майбутнього шляху допускається до сьогодні.

Сьогодні виникла необхідність визначення нових напрямів і механізмів, які б давали можливість дітям разом з отриманням предметно-практичних знань одержувати й загальнолюдську освіту.

Ми не засуджуємо і не закликаємо змінити докорінно саму систему освіти або позбавити батьків батьківського авторитету в становленні своїх дітей, ми тільки стурбовані двома крайнощами, що мають місце в системі реальної освіти й виховання: превалюванням практичної освіти над загальнолюдською, а також батьківським авторитаризмом, що пригнічує вроджені схильності й таланти дітей.

Перш ніж завантажити дитину прикладною реальністю, їй необхідно дати можливість розвинути внутрішню, а потім самій визначити свій шлях в житті. Тільки в такому випадку ми отримаємо не просто юристів, політиків, лікарів, вчителів, інженерів, а й духовно розвинених людей і морально сильних громадян.

## **Наші пріоритети**

Людина не може повноцінно існувати у світі, не навчившись в ньому правильно орієнтуватися. Те, наскільки вона буде правильно зорієнтована, залежить від її здатності осягати світ, співвідносячи ці знання зі знаннями про саму себе. Для кожної мислячої людини очевидний взаємозв'язок між такими поняттями, як «пізнання світу» і «пізнання себе». Пізнаючи себе, людина накопичує необхідні досвід і знання, проте добре пізнати себе внутрішню можна тільки у взаємодії із навколишнім світом.

Але навіщо людині потрібні всі ці знання? Не пізнавши себе і світ, в якому вона живе, людина або рухається за інерцією в тому напрямку, який їй набуває суспільство, або ж живе у конфлікті з цим самим суспільством, нескінченно зазнаючи не успіхів, проблем, бідності.

Отримавши предметно-практичну освіту в реальній школі, людина з легкістю може пояснити природні явища: чому йде дощ або сніг, звідки

беруть свій початок і куди впадають річки, чому вдень світить сонце, а вночі місяць. Однак вона навряд чи може пояснити, чому з нею відбуваються певні події, чому її життя складається не так, як вона цього хотіла би. І в цьому полягає один з головних недоліків предметно-практичної освіти. Вивчивши досконало закони фізики й математики, склади хімічних сполук, людина залишається абсолютно безграмотною щодо самої себе. Навчившись керувати швидкісними поїздами, морськими кораблями, космічними ракетами, люди зовсім не вміють керувати власним життям.

Якщо долучити до вже існуючих загальноосвітніх програм такі напрями, як «пізнання світу» і «пізнання людини», то це не тільки не зашкодить загальній системі освіти, але й школи, й ціле суспільство, безсумнівно, виграють, отримавши одночасно і грамотних фахівців, і духовно розвинених людей, і морально сильних громадян.

Однак при цьому необхідно звернути особливу увагу й на ту стартову лінію, звідки власне і починається формування і розвиток людини – на сім'ю. Адже пізнавати навколишній світ дитина починає ще з колиски, і перші чуттєві враження про неї залишають в її душі глибокий слід. Якщо з народження і перших кроків дитина буде відчувати внутрішній комфорт і любов навколо себе, то і подальші її пізнання будуть позитивними. «Дитині для повного і гармонійного розвитку її особи необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові і розуміння»<sup>3</sup>. Якщо ж дитина позбавлена атмосфери любові, то вона не здатна буде поважати своїх близьких, співгромадян, любити світ, в якому живе. І тут залежить тільки від батьків, чи будуть у дитини формуватися правильні уявлення про навколишній світ і правильне до нього ставлення. Адже рівно стільки людина зможе віддати любові іншим, скільки було її закладено в неї батьками з народження.

Саме батьки покликані навчити своїх дітей любові до світу і оточуючих, закласти перші цеглинки моральності – і в цьому величезну роль відіграють взаємини в сім'ї, особисті переживання батьків, їх вчинки і прояви почуттів. Виховуючи власним позитивним прикладом, батьки вирощують перші паростки людинолюбства і правильного ставлення до світу.

Нам, безперечно, потрібна якісна сім'я, оскільки вона є визначальною в первісному формуванні дитини як особистості, в пізнанні нею навко-

---

<sup>3</sup> Конвенція про права дитини. 20 листопада 1989 р. Редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року / [Електронний ресурс]. – Режим доступу [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021/](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021/).

лишнього світу і самої себе. Все, що набуває людина за перші роки свого життя, створює передумови її переходу на якісно новий, більш високий ступінь пізнання.

Устрій сімейного життя знаходить своє відображення і в моральному вигляді людини. Доброзичлива атмосфера, що панує в сім'ї, увага один до одного, рівень взаєморозуміння та взаємоповаги – все це закладає в дитині фундамент моральності. Тому дуже важливо сформуванню у дітей правильне сприйняття і розуміння сім'ї та її цінностей, прищепити культуру відносин між чоловіком і жінкою.

Таким чином, ми визначили основні пріоритети та напрямки, за якими має здійснюватися загальнолюдська освіта, що гармонійно доповнює існуючу систему загальної предметно-прикладної освіти. Це людина, сім'я і світ, в якому ми живемо.

## **Наша діяльність**

Наша діяльність спрямована на розробку і впровадження загальноосвітніх програм у сфері загальнолюдської освіти, розрахованих на набуття учнями знань, необхідних їм для адекватної зорієнтованості в навколишньому світі і уявлень про самих себе, для пояснення і моделювання життєвих ситуацій, для реалізації своїх здібностей і вироблення інших життєво важливих знань.

У зв'язку з цим ми позначили три основні напрями, за якими здійснюється розробка шкільних програм для учнів 1-11 (12) класів: знання про людину, знання про навколишній світ, формування образу щасливої, міцної сім'ї.

Окрім знань про світ і людину, в запропонованих нами програмах осмислюється весь устрій людського життя, виражаються певні системи цінностей, вибудовуються моделі життєвих ситуацій, отримують схвалення або засудження ті чи інші способи життя, поведінки.

Розробка цих програм здійснюється спеціальними робочими групами, до яких входять найкращі фахівці в галузі освіти й науки, експерти, вчителі-практики, професіонали ІТ-галузі, режисери та постановники. Дані цих, що є доповненням до предметних галузей знань, апробовуються в окремих загальноосвітніх школах в режимі експерименту з подальшим їх впровадженням у загальну національну систему освіти.

## **Наша співпраця**

У досягненні своїх цілей ми організували роботу в тісній взаємодії з державними науково-дослідними центрами, вищими та загальноосвіт-

німи навчальними закладами, окремими вченими і фахівцями. Основною формою такого співробітництва є залучення науковців, викладачів-практиків, які мають необхідні компетенції професіоналів, до розробки та реалізації нових освітніх програм, а також встановлення і підтримання прямих зв'язків між усіма учасниками процесу щодо вдосконалення системи освіти.

У межах співпраці здійснюється розробка та апробація нових навчальних програм, методик та інноваційних технологій, а також:

- навчально-методичне забезпечення нових напрямів в системі середньої освіти;
- створення мережі шкіл, що реалізують експериментальні та інноваційні програми для відпрацювання нових технологій і змісту навчання, шляхом конкурсного відбору;
- поширення передового педагогічного досвіду, інноваційних досягнень, підвищення кваліфікації за новими освітніми програмами;
- організація консультативної діяльності, забезпечення якості освітніх програм.

Крім цього, ми визначили довгострокові цілі з підготовки та перекваліфікації працівників освітньої сфери відповідно концепції загальнолюдської освіти, спрямованої на пізнання дитиною навколишнього світу і самої себе, набуття духовно-моральних цінностей, реалізацію своїх талантів і здібностей.

Розроблена нами модель професійного розвитку педагогічних працівників містить наступні напрями:

- створення на базі Фонду оптимальних умов для підвищення освітнього рівня педагогів;
- вдосконалення навчально-методичного та інформаційно-технічного забезпечення навчально-виховного процесу педагогів;
- підвищення мотивації педагогів до зростання професійної майстерності;
- розробка індивідуальних програм підвищення кваліфікації педагогів.

## **Наша місія**

Нашою місією є видання і реалізація в системі освіти інноваційної навчальної літератури за основними напрямками програм, що нами розробляються. Дана література включає в себе методичні та дидактичні матеріали, книжки для вчителів та учнів.

Видавнича діяльність здійснюється за такими принципами:

- видання освітніх і пізнавальних книжок для учнів та вчителів;
- залучення авторів, які добре знають навчальний процес і безпосередньо беруть участь у ньому;
- видання підручників і навчальних посібників, які експериментально перевірені і апробовані на практиці.

Фондом здійснюється видання літератури з предметів освітніх програм, що створюються за сприяння організації, а саме:

- для учнів шкіл та студентів – підручники та робочі зошити, хрестоматії й збірники додаткових матеріалів;
- для вчителів та викладачів – методичні рекомендації та дидактичні матеріали;
- для батьків – рекомендації та додаткові матеріали;
- збірки кращих робіт учнів і студентів;
- збірки кращих уроків;
- збірники психодіагностичних комплексів;
- методичні рекомендації та дидактичні матеріали для підготовки вчителів і викладачів;
- наукова та методична література, створена фахівцями, що співпрацюють з Фондом, щодо вирішення проблем сучасного суспільства через зміни в освіті.

Фонд має можливість перевидання популярних наукових і творчих видань видатних людей сучасності та науковців, спеціально обраних нами з метою подальшого поширення, популяризації та безкоштовної передачі науковим, навчальним, громадським установам.

Фонд надає допомогу у виданні книг талановитим науковцям-початківцям, письменникам, сприяє розміщенню наукових робіт і статей на популярних Інтернет-ресурсах, які будуть відповідати ідеям Фонду, Статуту Фонду та законодавству України.

## **Висновки**

Наші очікування від реалізованих програм виходять із тих завдань, які ми ставимо перед собою в процесі навчання дітей і формування нового, більш високоморального та духовного покоління. Ми не хочемо змінити світ, ми хочемо навчити наших дітей змінювати себе і своє життя, щоб вони могли комфортно існувати в цьому світі.

Крім практичних знань, умінь та навичок, що формуються на їх основі, необхідних при вирішенні певних життєвих завдань, дітям потрібно й дещо більше. Їм важливо розуміти сенс своїх дій і життя. Такого типу знання можна отримати лише в тому випадку, якщо мати чіткі уявлення

про світ і місце людини в ньому. Адже «світогляд не зводиться тільки до знань. Включаючи в себе чуттєво-емоційний аспект оцінки людиною свого ставлення до дійсності, а також вироблені на цій основі установки, він постає як спосіб духовно-практичного освоєння світу»<sup>4</sup>. Оволодівши цими знаннями, учень на їх основі формує свої власні думки, переконання, настрої, прагнення, надії, які, складаючись у світогляд, дають цілісне розуміння світу і самого себе. Життєва програма кожної людини, спрямованість її вчинків і дій залежить від набутих знань і моральних цінностей, які тісно пов'язані між собою. Чим солідніше буде запас знань у дитини про саму себе і світ, в якому вона живе, тим сильніше морально-духовне підґрунтя вона матиме в житті.

При вивченні прикладних шкільних предметів (фізики, хімії, математики) учні відчують своєрідний смисло-пошуковий голод, оскільки при навчанні цим предметам традиційно реалізується природничо-науковий підхід, коли самій особистості учня не приділяється належна увага. Але кожна людина, незалежно від її способу мислення, залишається людиною, яка прагне реалізувати насамперед свій людський внутрішній потенціал. І зробити це допоможуть знання про людину, що відкривають таємниці її народження, психіки, закономірності її розвитку і становлення як особистості.

Застосовуючи отримані знання на практиці, учень зможе не тільки піднятися на більш якісний новий ступінь, (розумовий, фізичний, духовний), але й керувати природними якостями й задатками, визначати самостійно свій життєвий шлях, реалізувати себе як особистість. Ми ж з вами отримаємо покоління абсолютно нових людей, які вміють керувати не тільки своїми емоціями, вчинками та діями, а й своїм життям. Суспільство матиме не тільки професійних фахівців, які обрали свою професію відповідно до зі здібностей, але й гармонійно розвинених і морально сильних громадян.

## Бібліографія

1. Конвенція про права дитини. 20 листопада 1989 р. Редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року. [Електронний ресурс] / Режим доступу [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021/](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021/).
2. Осічнюк Ю.В. Духовний світ особи і його структура // Філософія. – К.: Атіка, 2003. – 461 с.

---

<sup>4</sup> Осічнюк Ю.В. Духовний світ особи і його структура // Філософія. – К.: Атіка, 2003. – С. 267.

3. Струнікова Д.І. Виховання в сім'ї як одна з умов соціалізації особистості дитини. 14 травня 2013. Сайт Чернівецького національного університету. [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://arr.chnu.edu.ua/handle/123456789/823/>.
4. Хархан Г. Виховання сім'янина в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – № 5 (240), – Ч. II. – 2012.

**Ключові слова:** освіта, Україна, фонд, програма, психологія, моральність, сім'я, особистість, знання, інновації.

Основою будь-якої успішної держави є освічений і здоровий громадянин. Питання, які пов'язані з системою освіти, необхідно розглядати в рамках загальнодержавної програми розвитку країни. Сучасна система освіти займається поетапною підготовкою різних фахівців: ми навчаємо школярів і студентів різним предметам, таким як і математика, фізика, хімія, історія і т. д. Запропоновано освітні програми, які збагачують світоглядні цінності учнів, допомагають усвідомити сенс життя, сформувати уявлення про навколишній світ і призначення в ньому людини, знайти відповіді при вирішенні складних життєвих завдань.

### **The contribution for the education of future generations**

**Keywords:** education, Ukraine, foundation, program, psychology, morality, family, personality, knowledge, innovation.

A quality and healthy citizen is the foundation of any successful state. The issues related to the system of education should be considered within the framework of the national program for the development of the country. The modern system of education gradually prepares various specialists: we teach various subjects, such as mathematics, physics, chemistry, history, etc. to schoolchildren and students. In addition to the secondary school programs, we offer educational programs, which will broaden pupils' horizons, help them to realize the meaning of life, give them an idea of the surrounding world and the role of a human being in it, and find answers when solving complex tasks during their lives.

### **Wkład w edukację przyszłych pokoleń**



Zygmunt Wiatrowski  
Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku

## Wiedza i praca jako strategiczne wyznaczniki edukacji w XXI wieku

### Wstęp

„Edukacja” – jako kategoria pojęciowa współczesnej nauki – upowszechniła się w przeróżnych postaciach i formułach definicyjnych, uzyskując rangę kategorii uniwersalnej. Dodajmy do powyższego, że formuł nazewniczych i tzw. kontekstowych owej edukacji namnożyło się tak wiele, że nawet wysokiej klasy specjaliści gubią się w danym zakresie. W tej wielce złożonej sytuacji zasadne wydaje się przyjęcie i dalsze upowszechnienie definicji oraz nazwy najbardziej nośnej. W moim nastawieniu, a nawet przekonaniu, rangę najbardziej uniwersalnych definicji w Polsce, a także w innych krajach, przypisać można następującym:

– w wersji Wincentego Okonia – niemal uniwersalna definicja brzmi: „Edukacja – ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. Znaczenie terminu edukacja było chwiejne: jedni kojarzyli go z wykształceniem (...), inni z wychowaniem. Obecnie upowszechnia się szerokie rozumienie tego terminu jako oznaczającego ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojętą oświatę”<sup>1</sup>;

– Bogdan Suchodolski, Zygmunt Wiatrowski i inni – z głęboko usytuowanym przekonaniem wypowiadają się na rzecz „edukacji permanentnej przez którą rozumie się najczęściej ogół procesów oświatowo-wychowawczych, występujących w całym okresie życia człowieka, a zatem procesów całości-

---

<sup>1</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny* (kilka wydań) w szczególności – Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 64.

ciowych, prowadzonych we wszelkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich sytuacjach kontaktów międzyludzkich”<sup>2</sup>.

Często w owym procesie całościowej edukacji wyróżnia się edukację wyjściową, realizowaną w okresie wychowania naturalnego i w systemie szkolnym oraz dalszą edukację (pozaszkolną), zwaną edukacją ustawiczną dorosłych, dla których nazwy: edukacja permanentna i kształcenie ustawiczne mogą być stosowane zamiennie.

Nie rozstrzygając w tej chwili powyższej dwoistości, stwierdzimy, że w globalnym rozumieniu terminu „edukacja permanentna” dostrzec można cztery podstawowe nurty działań edukacyjnych:

- wychowanie naturalne, realizowane w domu rodzinnym, w środowisku lokalnym oraz w miejscu zorganizowanej pracy zawodowej;
- kształcenie i wychowanie szkolne, w tym szczególnie ogólne i zawodowe, realizowane w kolejnych ogniwach systemu szkolnego, począwszy od przedszkola aż po szkołę wyższą;
- kształcenie i wychowanie równoległe, realizowane głównie w pozaszkolnych formach organizacyjno-programowych;
- kształcenie ustawiczne, zarówno instrumentalne, jak i bezinteresowne, traktowane najczęściej jako kształcenie poszkolne lub kształcenie ustawiczne dorosłych, w tym także w wieku senioralnym<sup>3</sup>.

Do zasygnalizowanych dotychczas akcentów treściowych i problemowych (tytułem wprowadzenia) odniosę się szerzej w podstawowym nurcie rozważań i analiz.

### **Szczególnie ważne wyznaczniki edukacji w XXI wieku**

Spśród przeróżnych wyznaczników idei, programów i wymiarów współczesnej edukacji na plan pierwszy wysuwają się: wiedza, praca i egzystencja związana z pomyślnym całościowym rozwojem człowieka.

Pierwszy wyznacznik jest uznawany i upowszechniany jako „społeczeństwo wiedzy”, drugi – jako „społeczeństwo współczesnej pracy wytwórczej, usługowej i naukowo-badawczej”, trzeci – jako „warunki ludzkiego bytowania oraz całościowego rozwoju”.

Poświęćmy tym wyznacznikom współczesnej i perspektywicznej edukacji nieco więcej uwagi.

O roli i dalszym rozwoju edukacji powszechnej napisano już wiele. Skoro dziś jeszcze akcentuje się dążenie do społeczeństwa wiedzy, to na pierwszy

---

<sup>2</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy* (kilka wydań) oraz inne opracowania i publikacje (patrz wyd. 4, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005).

<sup>3</sup> Z. Wiatrowski, *Edukacja w wieku senioralnym*, KSW, Włocławek 2016.

plan wysuwa się szczególną rolę wiedzy w dalszym rozwoju cywilizacyjnym. W tym z kolei zakresie chodzi nade wszystko o społeczeństwo możliwie wysoko i dobrze wykształcone, dla którego jego wiedza osobowa i działaniaowa stanie się autentyczną wartością ludzkiego bytowania. Podkreślimy przy tym, iż chodzi o wiedzę człowieka, tym bardziej dorosłego – w pełni świadomego i odpowiedzialnego oraz dobrze motywowanego w całokształcie własnego życia i działania<sup>4</sup>.

Według R. Pachocińskiego – „w naszych czasach wiedzę traktuje się jako dynamiczną zdolność łączenia, modyfikowania i wykorzystywania myśli i idei”<sup>5</sup>... i dalej – w tej nowej postaci wiedza nie może być „przekazywana”. Można ją jedynie tworzyć od nowa przez każdego człowieka. Model ten jest bardziej „generatywny” niż „konsumpcyjny”. Tradycyjna wiedza staje się po prostu tylko informacją, stanowiącą punkt wyjścia dla tworzenia własnych zasobów wiedzy. Nawet stwierdza się, że to właśnie wiedza decydować powinna w najbliższych latach o zdolności danego kraju i jego miejscu wśród innych nauk.

A. Karpiński w związku z tym pisze: „Jeżeli Polska wejdzie na drogę budowy gospodarki opartej na wiedzy, to można oczekiwać, iż co najmniej 60-70% nowych miejsc pracy powstanie w dziedzinach zaliczanych do nośników gospodarki opartej na wiedzy, a więc na usługach społeczeństwa informacyjnego, na usługach zintensyfikowanych wiedzą, na edukacji, nauce, przemysłach wysokiej techniki”<sup>6</sup>.

W świetle powyższych i innych stwierdzeń literaturowych przyjęto i zaczęto upowszechniać określenie: „Społeczeństwo wiedzy to zorganizowana zbiorowość ludzi w skali makro, uznających współczesną informację jako najbardziej znaczące ogniwo w dążeniu do wiedzy, będącej wyrazem skumulowania i przetworzenia informacji dzięki inteligencji człowieka i maszyny”<sup>7</sup>.

W tej konstelacji pojęciowej jest do przyjęcia stanowisko A. Kuklińskiego (mimo odczuwalnego spowolnienia w odwoływaniu się do istoty społeczeństwa wiedzy), że gospodarka oparta na wiedzy zakłada uznanie czterech następujących wyznaczników:

---

<sup>4</sup> Patrz: Z. Wiatrowski, *Nauki społeczno-pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, red. Z. Wiatrowski i I. Pyrzyk, t. I, WTN i WSHE, Włocławek 2010.

<sup>5</sup> R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999; także Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009.

<sup>6</sup> A. Karpiński, *Przyszłość rynku pracy w Polsce*, Wyd. WDN, Warszawa 2006, s. 91 [patrz także przypis 4 oraz inne opracowania z podanego zbioru].

<sup>7</sup> Z. Wiatrowski, *Nauki społeczno-pedagogiczne...*

- 1) systemu gospodarczego i instytucjonalnego, motywującego do skutecznego wykorzystywania posiadanej wiedzy oraz tworzenia nowej wiedzy i przedsiębiorczości;
- 2) wykształconych i utalentowanych ludzi tworzących i wykorzystujących wiedzę;
- 3) dynamicznej infrastruktury informacyjnej ułatwiającej skuteczną komunikację, rozprzestrzenianie i przetwarzanie informacji;
- 4) skutecznego systemu innowacyjnego, obejmującego sieć firm, centrów badawczych, uniwersytetów, konsultantów innych organizacji, które potrafią sięgnąć do rosnących zasobów światowej wiedzy i stworzyć wiedzę dla własnego bycia<sup>8</sup>.

Istotę drugiego wyznacznika – „społeczności współczesnej pracy zawodowej” – oddają następujące zapisy:

- 1) Praca człowieka jest kategorią pojęciową, do której różne nauki przypisują sobie daleko idące prawa. Znaczącym układem integracyjnym staje się kompleks nauk o pracy i niektórych formuł globalnych. Z nich m.in. wynika, że pracę człowieka można rozpatrywać w trzech aspektach:
  - czynnościowym, oznaczającym pewną formę działania;
  - podmiotowym, oznaczającym myślący, planowy i skuteczny wysiłek człowieka dążącego do samorealizacji;
  - przedmiotowym (rzeczowym), oznaczającym wynik, efekt określonego działania.
- 2) W literaturze dominuje pogląd, że praca:
  - jest działaniem zmieniającym świat materialny; nastawionym na zaspokajanie ludzkich potrzeb podstawowych (materialnych) i wyższych (kulturowych i duchowych);
  - stanowi optymalną możliwość uzewnętrzniania się właściwości osobowych człowieka;
  - jest tą wartością, dzięki której powstają i powstawać mogą wszystkie inne wartości, w tym także duchowe.

Oczywiście na plan pierwszy i niemal podstawowy dla człowieka dorosłego wysuwa się praca zawodowa, ogólniej traktowana jako działanie profesjonalne.

Według T. Tomaszewskiego – „praca zawodowa jest to działalność ludzi zorganizowana społecznie w taki sposób, aby prowadziła do powstawania wytworów społecznie wartościowych i do podnoszenia jakości życia wykonujących ją jednostek”.

---

<sup>8</sup> A. Kukliński, *Gospodarka oparta na wiedzy – globalna misja Banku Światowego*, <http://www.pl/dg.pl> (Polski Portal Rozwoju) (dostęp: 16.08.2017).

W definicji zaakcentowano dwa cele pracy zawodowej:

- produkowanie wytworów społecznie wartościowych oraz pełnienie odpowiednich usług;
- podnoszenie jakości życia jednostki pracującej.

Pierwszy z tych celów określa się najogólniej jako postulat wydajności (efektywności) pracy, drugi zaś jako postulat humanizacji pracy<sup>9</sup>.

Najogólniejsze prawidłowości dotyczące pracy zawodowej można sformułować następująco:

- każdy człowiek, szczególnie sprawny fizycznie i psychicznie, ma prawo do pracy, a organizacja życia społecznego powinna gwarantować realizację tego prawa;
- każdy powinien uzyskać takie przygotowanie do pracy i taki stan kompetencji, które zagwarantują szansę bycia podmiotem w sytuacji pracowniczej;
- pracujący ma prawo do pozyskiwania w drodze pracy zawodowej minimum środków gwarantujących stan ludzkiej egzystencji;
- bezrobocie, powstające także na skutek gry czynników ekonomicznych, godzi w istotę człowieka zdolnego i pragnącego realizować związane z tym powinności zawodowe<sup>10</sup>.

Z przedstawionych zapisów w danej części opracowania wynika w szerokich wymiarach także rola edukacji współczesnej i perspektywicznej, tj. w przyszłości. W tym sensie podkreślono strategiczną rolę edukacji i szkolnej, i całozyciowej. W tym też kontekście mówi się i pisze ostatnio o powinności edukacyjnej.

Trzeci z kolei wyznacznik – „warunki ludzkiego bytowania oraz całozyciowego rozwoju” – dawał już znać o sobie, szczególnie przy omawianiu pracy zawodowej człowieka. W skrócie można powiedzieć, iż chodzi głównie o to, aby człowiek w poszczególnych okresach swojego życia mógł się prawidłowo rozwijać i co ważniejsze – aby w każdej sytuacji bycia i działania mógł występować w roli podmiotowej. Przypomnieć w tym przypadku wypada, że być podmiotem, a tym bardziej w każdej sytuacji swojego życia, w różnych jego okresach, legitymować się stanem podmiotowości urealnionej, rzeczywistej, a nie pozorowanej – znaczy nade wszystko pamiętać, iż:

---

<sup>9</sup> Przytoczone wyżej zapisy są szerzej omówione i zinterpretowane w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* – w hasłach opracowanych przez Z. Wiatrowskiego: „praca człowieka” i „praca zawodowa” [t. IV, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2005].

<sup>10</sup> Patrz: Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy* (kilka wydań), a także inne opracowania, tudzież *Encyklopedia* (j.w.).

- podmiot to osoba zdolna do intelektualnego poznania i swobodnego wyboru oraz kompetencyjnej decyzji i odpowiedzialnego działania,
- podmiotowość to nade wszystko znacząca właściwość sposobu bycia człowieka oraz jego uzewnętrzniania się,
- wielopodmiotowość to kategoria pojęciowa oddająca istotę zespolenia lub bycia i współpracy ze sobą wielu podmiotów dążących do uzyskania wspólnego dobra<sup>11</sup>.

Powyższe definicje (ustalone pod koniec XX w.) stanowią układ dopełniający się, jako że wyrażają całościowe spojrzenie na interesujący nas problem, możliwy do zadowalającego rozwiązywania głównie dzięki rozległym działaniom edukacyjnym.

### **Edukacja całościowa, nieustająca i ustawiczna oraz instrumentalna i bezinteresowna – z myślą o przyszłości**

Trzy pierwsze kategorie pojęciowe i nazewnice stały się już uniwersalne oraz coraz częściej i szerzej urzeczywistniane. W świetle prawidłowości na ogół dobrze akcentowanych w literaturze, a nawet w prawie edukacyjnym, stanowią one podstawowy wymóg współczesnej, rozwijającej się cywilizacji. W tym sensie powinności edukacyjne czyni się aktualnie głównym wyznacznikiem osobowego rozwoju całościowego człowieka, tj. w każdym okresie i w każdej fazie jego życia oraz bycia. Kwestia, aby wszyscy inicjatorzy, organizatorzy i decydenci idei edukacji powszechnej, a tym bardziej – na wszystkich poziomach i we wszystkich możliwych formach organizacyjno-programowych, uznali ową strategię jako bezwzględnie obowiązującą (zgodnie z właściwym rozumieniem i realizowaniem „powinności edukacyjnej”).

Niestety, aktualna rzeczywistość w różnych krajach świata, także w Polsce, jest jeszcze często nazbyt odległa od tegoż ideału. Z kolei prowadzone w tym zakresie dyskusje środowiskowe, regionalne, krajowe i niekiedy globalne, dotyczące owej edukacji, prowadzą do wielu znaków zapytania. W szczególności – wśród niektórych andragogów, także w Polsce, pojawiają się wątpliwości i odpowiednie, ponoć priorytetowe stanowiska i nakazy. Po prostu – zaczęto głosić tezę, że liczy się aktualnie tylko „uczenie się” oraz że formuła „edukacja ustawiczna” schodzi wyraźnie na plan dalszy. W tej sytuacji rodzą się pytania – czy chodzi tylko o zindywidualizowane uczenie się

---

<sup>11</sup> Z. Wiatrowski, *Podmiotowość ucznia i nauczyciela w oczekiwany wymiarze europejskim*, [w:] *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, red. E. Podoska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach, WSP, Bydgoszcz 1995.

bez odwoływania się do rozwiązań także instytucjonalnych?<sup>12</sup> Dano temu nawet silny wyraz podczas I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie w 2009 r. pod hasłem: „Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego”<sup>13</sup>.

A może chodzi o edukację w wersji autotelicznej i samoistnej, jako że tego rodzaju nastawienia stanowią rdzeń treściowy niektórych andragogów – głoszących np. tezę, że edukacja ustawiczna to już tylko historia? Albo przypuszczenie, że: „Koncepcja kształcenia ustawicznego, rozumiana jako zespół działań i kierowania edukacją przez zewnętrzny podmiot w stosunku do jej uczestników, zaczęła tracić blask i z wolna odchodzi w zapomnienie, a jej miejsce zajęła idea całościowego uczenia się”<sup>14</sup>.

Wydaje się, że andragodzy – właściwi twórcy edukacji dorosłych – nie powinni pomniejszać działań instytucjonalnych w powyższym obszarze problemowym. Zasadne w tym względzie stają się akcenty i podkreślenia Ryszarda Gerlacha, który nawiązując do interesującej pozycji książkowej F. Mayora pt. *Przyszłość świata* (Warszawa 2010), pisze: „Uczenie się przez całe życie obejmuje zarówno rozwój cech indywidualnych, jak i ocen społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach. Obejmuje więc system formalny, tj. szkoły, placówki kształcenia zawodowego i kształcenia dorosłych, uczelnie wyższe, ale także kształcenie nieformalne w domu, w pracy, w społeczności”<sup>15</sup>. Ważne jest przy tym, aby całościowa edukacja stawała się coraz bardziej i coraz szerzej powinnością każdego człowieka, oczywiście w każdym okresie jego życia, ale także powinnością państwa i społeczeństwa obywatelskiego (Z.W.).

Wielce interesujące wskazania dotyczące edukacji naszych czasów, a tym bardziej przyszłości, sformułował prof. Bogusław Śliwowski w końcu 2016 r. podczas uroczystości nadania Mu przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy tytułu doktora *honoris causa*. Wymieniony pod koniec swego wykładu pt. *Makropolityka badań oświatowych* – powiedział:

---

<sup>12</sup> Patrz m.in.: M. Malewski, a szczególnie J. Kargul w opracowaniu *O całościowym uczeniu się*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, red. Z. Wiatrowski, WSHE i WTN, Włocławek 2006, s. 279.

<sup>13</sup> Patrz także: Z. Wiatrowski, *Poziom i kierunki rozwoju refleksji nad stanem andragogiki*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. I, red. T. Aleksander, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010.

<sup>14</sup> J. Kargul, *O całościowym...;* a także: Z. Wiatrowski, *Edukacja w wieku senioralnym*, KSW, Włocławek 2016.

<sup>15</sup> R. Gerlach, *Ustawiczne uczenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, red. Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz, t. I, WTN i WSHE, Włocławek 2007, s. 150.

„Potrzebujemy bardziej innowacyjnej edukacji, która będzie generować obok klasycznej, także inny tok i jakość procesu uczenia się. (...) Nie można orientować kształcenia jedynie czy przede wszystkim na opanowanie wiedzy zadanej, narzuconej uczącym się oraz poddawanie jej zapamiętania odpowiednim sprawdzianom kontrolnym. Konieczne jest sukcesywne odchodzenie od linearnej reprodukcji podawanej wiedzy na rzecz stymulowania uczniów do bycia architektami oraz współsprawcami własnej mądrości i kompetencji”<sup>16</sup>.

Bogdan Suchodolski w ostatniej swojej pracy zwartej pt. *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, wydanej przez Instytut UNESCO w Hamburgu w 1993 r., wyróżnił w szeroko rozumianej edukacji permanentnej dwie jej główne postacie – edukację instrumentalną i edukację bezinteresowną<sup>17</sup>:

- a) edukacji instrumentalnej nadał charakter użytkowy, pragmatyczny, związany z przygotowaniem do życia i do pracy oraz prowadzący do kariery, do określonych ról społecznych,
- b) z kolei edukacji bezinteresownej nadał wymiar humanistyczny, zakładający uczenie się dla siebie oraz doskonalenie własnej aktywności sprzyjającej realizacji własnego powołania.

W Polsce już w latach siedemdziesiątych XX w. Tadeusz Nowacki pisał: „Kształcenie bezinteresowne zapewnia pełną indywidualizację dróg kształcenia i sprzyja osobowości wewnętrznie wolnej, poszukującej zaspokojenia najwyższych potrzeb życiowych”<sup>18</sup>.

Także w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w. zaczęto upowszechniać różne – wielce zachęcające, głównie społeczność senioralną, formy edukacji bezinteresownej, wśród których szczególnym zainteresowaniem cieszyły się: uniwersytety otwarte, uniwersytety trzeciego wieku i studia językowe oraz przeróżne formy problemowe i kolekcjonerskie.

W wersji Bogdana Suchodolskiego:

- „1) Najogólniejszą istotą kształcenia bezinteresownego jest, że nie chodzi o życie, w którym liczy się wyłącznie zasada posiadania, ale o życie oparte na koncepcji istnienia.
- 2) Edukacja bezinteresowna ze swej strony ma służyć niczemu innemu, jak tylko samej sobie, tzn. rozwojowi istoty ludzkiej. Tego typu edukacja oznacza dążenie człowieka do wolności.

---

<sup>16</sup> B. Śliwowski, *Doktor Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2016, s. 84.

<sup>17</sup> Pozycja wydana w 1993 r. przez Institut de l'UNESCO pour l'Education w Hamburgu pt. *Education permanente en profondeur* przetłumaczona w 2003 r. przez prof. Irenę Wojnar i wydana przez Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej w 2003 r. z okazji 100. rocznicy urodzin prof. Bogdana Suchodolskiego.

<sup>18</sup> T. Nowacki, *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976, s. 36.



- 3) Nauka może także stanowić wartość samą w sobie. Staje się cenna wówczas, gdy pobudza ją poszukiwanie prawdy, i to nawet wtedy, kiedy owa prawda nie przedstawia ani nie oferuje niczego, co wiązałoby się z korzyścią.
- 4) Aktywność realizowana przez człowieka w sposób spontaniczny i całkowicie swobodny przynosi lepsze wyniki w zakresie zdobytych kompetencji niż działania kierowane wyłącznie zasadą umiejętności.
- 5) (...) Kształcenie instrumentalne wiąże jednostkę z funkcją, jaką pełni w życiu, zapewniając tej jednostce środki materialne. Kształcenie «bezinteresowne» zaś ze swej strony czyni to życie bogatszym, bardziej swobodnym i pogłębionym<sup>19</sup>.

Z określonym zadowoleniem można stwierdzić, że od pierwszych dni, miesięcy i lat XXI w., m.in. pod wpływem odpowiednich rekomendacji uniijnych, tego rodzaju nastawienia i dążenia stają się już znaczącą oznaką niemal nowej rzeczywistości edukacyjnej, tym bardziej w obszarze edukacji bezinteresownej, realizowanej w różnych okresach życia i rozwoju społecznego.

## Refleksja końcowa

Uczynienie edukacji procesem autentycznie powszechnym, ciągłym i całościowym, przy tym także w odpowiednich wymiarach bezinteresowną, nadaje jej wyjątkowo wysoką rangę bycia w każdej sytuacji ludzkiej aktywności i egzystencji. W takim kontekście na plan dalszy przesuwane będą tzw. spory nazewnicze oraz „fantazyjne”, a także często dotychczas wyrażane tendencje do stosowania marginalnych rozwiązań metodycznych, często nawet szokujących i godzących w istotę właściwie realizowanej edukacji naszych czasów. Można przyjąć, że obowiązywać będzie nade wszystko zasada, iż nauczyciel dobrze przygotowany oraz kompetentny merytorycznie i społecznie, przy tym współpracujący z innymi siłami o wymowie pedagogicznej i należycie traktujący swoje powinności zawodowe oraz społeczne, stanie się na powrót realizatorem szczególnie pożądanym w rozległej złożoności tej wyjątkowej roli.

Póki co – przyjąć można, że legitymujący się w każdej sytuacji partnerskiego działania – zawsze licznie prezentowani pedagodzy Ukrainy, skupieni głównie w strukturach naukowych i organizacyjnych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy – swoją wspaniałą aktywnością intelektualną, dydaktyczną i organizacyjną znacząco współtworzą, m.in. podczas Forum Bydgoskiego, międzynarodową wersję współczesnej edukacji. W owym two-

---

<sup>19</sup> B. Suchodolski, *Edukacja permanentna...*, s. 31 i dalsze.

rzeniu szczególnie wyróżniająca rola przypada: Prezydentowi NANP – prof. Wasyłowi G. Kremieniowi, prof. Nelli G. Nyczkało i śp. prof. Iwanowi A. Zjaziunowi – których dzieła:

- W.G. Kremień, *Filozofia edukacji*, ITE-PIB, Radom 2008,
- W.G. Kremień, *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, Instytut Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, ITE-PIB, Warszawa-Radom 2011,
- N.G. Nyczkało i F. Szlosek, *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa-Radom 2008,
- I.A. Zjaziun (red.), *Mistrzostwo pedagogiczne*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa-Radom 2015

są wydane z odpowiednimi ukłonami w Polsce, głównie dzięki staraniom prof. Franciszka Szloska.

W swojej recenzji *Filozofii antropocentryzmu...* przytoczyłem wielce charakterystyczną wypowiedź Autora. Powtórzę ją jeszcze raz, gdyż oddaje ona doskonale te akcenty dotyczące współczesnej edukacji, które stanowią trzon treściowy także naszych dzisiejszych rozważań i analiz. Oto wypowiedź szczególnie: „Edukacja jest jednym z najlepszych i najbardziej intensywnych sposobów wejścia człowieka do świata nauki i kultury. Właśnie poprzez kształcenie człowiek poznaje wartości duchowe. Stałym i niewyczerpalnym źródłem treści kształcenia jest dziedzictwo kulturowe różnych państw i narodów, różnych dziedzin i ciągle rozwijającej się nauki oraz praktyki życia. Wspólnota międzynarodowa łączy działania, mające na celu kształcenie człowieka świata i całej planety. Aktywnie rozwija się światowa przestrzeń edukacyjna. Dlatego zachodzi potrzeba opracowania globalnej strategii wykształcenia człowieka”<sup>20</sup>.

## Bibliografia

1. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
2. Gerlach R., *Ustawiczne uczenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, red. Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz, t. I, WTN i WSHE, Włocławek 2007.

---

<sup>20</sup> W.G. Kremień, *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, Instytut Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, ITE-PIB, Warszawa-Radom 2011, s. 25. Patrz także: Z. Wiatrowski, *Recenzja książki Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni autorstwa Wasyla G. Kremienia, Radom 2011*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2012, nr 3, s. 139-143.

3. Kargul J., *O całożyciowym uczeniu się*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, red. Z. Wiatrowski, WSHE i WTN, Włocławek 2006.
4. Karpiński A., *Przyszłość rynku pracy w Polsce*, Wyd. WDN, Warszawa 2006.
5. Kremień W.G., *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, Instytut Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, ITE-PIB, Warszawa-Radom 2011.
6. Kukliński A., *Gospodarka oparta na wiedzy – globalna misja Banku Światowego*, <http://www.pl/dg.pl> (Polski Portal Rozwoju) (dostęp: 16.08.2017).
7. Nowacki T., *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
8. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny* (kilka wydań) w szczególności – Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
9. Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.
10. Suchodolski B., *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, tłum. I. Wojnar, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003.
11. Śliwerski B., *Doktor Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2016.
12. Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009.
13. Wiatrowski Z., *Edukacja w wieku senioralnym*, KSW, Włocławek 2016.
14. Wiatrowski Z., *Nauki społeczno-pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, red. Z. Wiatrowski, I. Pyrzyk, t. I, WTN i WSHE, Włocławek 2010.
15. Wiatrowski Z., *Podmiotowość ucznia i nauczyciela w oczekiwanym wymiarze europejskim*, [w:] *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, red. E. Podoska-Filipowicz, H. Błazejowski, R. Gerlach, WSP, Bydgoszcz 1995.
16. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
17. Wiatrowski Z., *Poziom i kierunki rozwoju refleksji nad stanem andragogiki*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. I, red. T. Aleksander, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010.
18. Wiatrowski Z., *Recenzja książki Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni autorstwa Wasyla G. Kremienia, Radom 2011*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2012, nr 3.

**Słowa kluczowe:** edukacja i jej przeróżne wyznaczniki stanowiące – wiedza jako strategiczny wyznacznik współczesnej edukacji, praca jako strategiczny wyznacznik współczesnej edukacji; złożoność kategorii pojęciowej edukacja; edukacja całożyciowa, nieustająca i ustawiczna; edukacja instrumentalna i bezinteresowna; liczne znaki zapytania w kwestii teraźniejszości i przyszłości edukacji człowieka.

**Streszczenie:** Stronę merytoryczną i zarazem problemową wyznaczają zagadnienia (niejako struktury treściowej opracowania) dotyczące:

- ogólnie rozumianej i realizowanej edukacji;
- trzech podstawowych wyznaczników współczesnej edukacji: społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa pracy twórczej i pożytecznej oraz warunków ludzkiego bytowania i całonocnego rozwoju;
- problemu edukacji instrumentalnej i bezinteresownej;
- oraz refleksji końcowej, w tym partnerskiego działania pedagogów Polski i Ukrainy, szczególnie w ramach cyklicznego Forum Polsko-Ukraińskiego.

Poddano zatem poszerzonej analizie te właściwości szeroko rozumianej edukacji, które wyznaczać będą dalszy jej pomyślny rozwój.

### **Knowledge and work as strategic determinants of the 21st century education**

**Keywords:** education and its several determinants representing – knowledge as a strategic determinant of contemporary education, work as a strategic determinant of contemporary education; the complexity of conceptual category of education; lifelong education, persisting and continuous education; instrumental and selfless education; numerous question marks within the issue of presentness and the future of man's education.

**Abstract:** Substantive and problematic contents are determined by issues (somehow a content structure of the following paper) regarding:

- generally interpreted and realized education;
- three basic determinants of contemporary education: society, knowledge, the society of prolific and useful work and the conditions of human existence and one's lifelong development;
- the matter of instrumental and selfless education;
- and the final reflexion, alongside with the affiliative cooperation between Polish and Ukrainian pedagogists, in particular within the cyclical Polish-Ukrainian Forum.

We subjected these properties of widely interpreted education to analysis, and they will determine its further and successful development.

Jerzy Kunikowski

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

## **Edukacja do wartości, pracy i przyszłego bezpieczeństwa społecznego**

### **Wprowadzenie**

Współczesna rzeczywistość charakteryzuje się zwłaszcza tym, że każde społeczeństwo oczekuje od własnego systemu nagromadzonej i wzbogacanej wiedzy oraz realizowanej praktyki wychowawczej, że kształtowane będą pożądane i oczekiwane wartości własnej młodzieży. Dotyczy to między innymi takich wartości, jak: moralność, odpowiedzialność, aktywność, aspiracje, a także szacunku do pracy zawodowej oraz kształtowania i utrzymywania bezpieczeństwa własnego, osób bliskich i dalszych. Bezpieczeństwo jest bowiem – podobnie jak i wykonywana praca – wartością szczególną, bo związaną ściśle ze spokojnym życiem i funkcjonowaniem każdego człowieka, także z jego stałym wzbogacaniem, modernizowaniem oraz niezwykle ważnym społecznym i ekonomicznym rozwojem.

Mając na uwadze edukację – słowo *wartość* odnosić będziemy najczęściej do tego, co najbardziej ceni człowiek lub grupa społeczna, co z kolei uważane jest za ważne i w ten sposób przeżywane<sup>1</sup>. Warto również podkreślić, iż poszczególne wartości nie występują w sposób wyizolowany, gdyż na ogół wiążą się ze sobą, a zatem uzewnętrznienie jednej cenionej wartości sprzyja realizacji innej, z którą ma ona związek. Wśród wielu wartości uniwersalnych, które są dzisiaj eksponowane w życiu codziennym i działalności edukacyjnej, wymienia się: rzetelność, sprawiedliwość, wolność, odpowiedzialność, podmiotowość

---

<sup>1</sup> Por.: K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wyd. Akapit, Toruń 1998, s. 19. Szerzej: J. Kunikowski, *Problem wartości w edukacji i motywacji*, [w:] *Odpowiedzialność w edukacji. Od rozwiązań systemowych do samoświadomości kształconych*, red. J. Florczykiewicz, Z. Wałaszewski, t. II, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Warszawa 2010, s. 13-19.

i tożsamość człowieka, życie wolne od zagrożeń i związane z bezpieczeństwem, demokrację, rodzinę, a także pracę, która jest wyrazem aktywności człowieka.

## Odniesienia do wartości i pracy

Problem wartości rozpatrywany był od początku istnienia świata, w każdej dziedzinie życia, począwszy od filozofii, psychologii, etyki, socjologii czy antropologii kulturowej, a skończywszy na takich dziedzinach, jak ekonomia, polityka, prawo czy nauki ścisłe i nauki społeczne oraz nauki o bezpieczeństwie. Ma więc wartość wymiar interdyscyplinarny<sup>2</sup>, albowiem mówiąc i pisząc o wartościach, dotykamy spraw najważniejszych w życiu człowieka, jego orientacji w świecie, reakcjach emocjonalnych, czyli najogólniej rzecz ujmując, dotykamy jego sensu i celu życia.

Jan Paweł II przemawiając w Rio de Janeiro 2 lipca 1980 roku, stwierdził między innymi: „Chrześcijańskie wartości: lojalność i przysłowiowa otwartość, wierność przyjętym zobowiązaniom i danemu słowu, traktowanie rodziny jako świętości, pracowitość i hojność wobec ubogich – są obiektywne i bez wątpienia (...) waszym bezcennym majątkiem”<sup>3</sup>. To papieskie wskazanie ma wymiar zarówno praktyczny, jak i edukacyjno-wychowawczy. Dlatego też jest przesłaniem do współczesnego kształtowania „wartości” i przywiązywania mu zawsze dużej wagi.

Zatem *wartość* jest również terminem szczególnie istotnym, choć złożonym oraz może występować i występuje na płaszczyźnie różnych dziedzin życia. Kształtowane wartości zawsze były – i pozostaną nadal (J.K.) – przedmiotem ich kształtowania w środowisku rodzinnym i wychowaniu domowym, środowisku szkolnym i kształceniu państwowym oraz we wszystkich grupach społecznych i środowisku pracy – co zawsze wydobywa i eksponuje T. Nowacki<sup>4</sup>.

We współczesnych teoriach wartości na uwagę zasługują teorie filozoficzne, które można podzielić na normatywne i metanormatywne. Pierwsze – *normatywne* określają, co jest wartością oraz co nią nie jest, definiują wartość naczelną oraz zakładają możliwość stworzenia hierarchii wartości, są drogowskazem ukazującym cel dążeń oraz kryteria oceniania, zawierają zatem sądy wartościujące. Natomiast teorie *metanormatywne* unikają sądów wartościujących

---

<sup>2</sup> Problem omawiany jest szerzej w pracach: J. Kunikowski, *Problem wartości w edukacji i motywacji*, [w:] *Odpowiedzialność w edukacji...*, s. 13-19; J. Kunikowski, K. Kluwa, *Problem wartości w nauce i życiu codziennym*, [w:] *Badania – dojrzwianie – rozwój*, red. F. Szlosek, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa-Radom 2009, s. 85-93.

<sup>3</sup> <https://kuodmianie.wordpress.com/mysli-jana-pawla-ii/> (dostęp: 16.08.2017).

<sup>4</sup> M.in.: T. Nowacki, *Problematyka i metodologia kształcenia zawodowego*, „Studia Pedagogiczne. Kształcenie zawodowe” 1969, t. XVIII.

cych. Tworzone są natomiast opisowe uogólnienia traktujące o cenionych lub uznawanych wartościach w danej kulturze<sup>5</sup>.

Filozofowie zajmowali się badaniem wartości już od starożytności, jednak nie używali bezpośrednio terminu „wartości”, a posługiwali się terminem „agathon” – co oznacza: *dobry, dobrze urodzony, szlachetny*. W średniowieczu natomiast używano słowa „cnota”, czy po prostu nazwy konkretnych wartości, takich jak *piękno i prawda*. Tak na przykład Platon stworzył *teorię czterech cnót*, do których zaliczył *mądrość, męstwo, panowanie nad sobą i sprawiedliwość*.

Na podkreślenie zasługuje podejście J.M. Bocheńskiego do kształtowania świadomości, tym samym wartości, zwłaszcza młodego człowieka oraz kształtowania w trakcie praktyki wychowawczej jego osobowości i związanych z nią wartości dnia codziennego. W praktyce tej chodzi o planową pracę na co dzień, której celem jest kształtowanie charakteru i wytrwałości, woli współżycia z innymi ludźmi, właściwego odnoszenia się do nich oraz niesienia pomocy w potrzebie. Dopisać do tego można kształtowanie odporności na niepowodzenia, odpowiedzialności za podejmowane czyny, rzetelność oraz odwagę i kulturę uczuć. „Uczucia – stwierdza J.M. Bocheński – należy nie zabijać, ale wychowywać i dyscyplinować. Pierwszym warunkiem pod tym względem jest zdrowie nerwów, i kto chce dojść do poważniejszych wyników w pracy samowychowawczej, obowiązany jest wyrzec się wszelkich nałogów niszczących system nerwowy (rozpusta, pijaństwo, narkomania, przesadne palenie, długie przesadywanie nocami itd.). Następnie należy uczucia ćwiczyć. Dodatkowo uczucia bojowe powinny być z reguły podniecane przez twardy tryb życia i ustawiczne łamanie skłonności do łatwizny życiowej, przywiązywania do wygod z jednej strony, a staranność w mocnym wykonywaniu każdego czynu z drugiej”<sup>6</sup>.

W piękny, metaforyczny sposób odniósł się do wartości ksiądz prof. Józef Tischner. Stwierdził on, że „człowiek służy wartościom – realizując je, wartości służą człowiekowi – ocalając go”<sup>7</sup>. W tym podejściu widać potrzebę systematycznego oddziaływania na człowieka, budowanie jego wiedzy o wartościach społecznie cenionych, jak np. dbałość o rozwój i ochronę wartości osobistych o prawość życia, moralność i ochronę naturalnego środowiska egzystencjalnego, które związane jest nierozzerwalnie z bezpieczeństwem.

Zatem w uogólnieniu można stwierdzić, że pojęcie wartości często i chętnie bywa używane w różnych dyscyplinach naukowych przez badaczy i teoretyków.

<sup>5</sup> Por. P. Oleś, *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989, s. 7-8.

<sup>6</sup> J.M. Bocheński, *Dziela zebrane*, t. 5: *Etyka*, Philed, Kraków 1995, s. 64-65.

<sup>7</sup> J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] J.A. Kłoczowski, J. Tischner, *Wobec wartości*, Wyd. W drodze, Poznań 2001, s. 14.

Wartość jest pojęciem szerokim, nie zawsze ostrym oraz wieloznacznym. Mimo to można podjąć próbę określenia wartości, by utożsamić ją z normami, celami i zasadami postępowania, które są potwierdzone przez codzienne doświadczenie, a także umożliwiają rozwój oraz osiąganie trwałej satysfakcji życiowej. Oznacza to, że powinny być uświadamiane oraz systematycznie kształtowane.

Najogólniej rzecz ujmując, za wartość można przyjąć to wszystko, co stanowi przedmiot potrzeb, dążeń, postaw oraz aspiracji człowieka. Mogą to być przedmioty materialne, dobra, osoby, idea, określone działanie, instytucje czy typy stosunków społecznych. Wartości są punktem odniesienia dla norm moralnych, motywują do działania, ukierunkowują ludzkie aspiracje. Wartości winny być wyrazem wolności człowieka, jego świadomych wyborów, systematyzować nasze życie, a także eksponować to, co jest najwyżej indywidualnie i społecznie cenione. Dlatego też kształtowanie wartości jest szczególnie zasadne, wymagające systematycznego oddziaływania środowiska rodzinnego, szkoły, Kościoła, wszystkich uczelni wyższych i środowisk pracy.

Mówiąc natomiast o **aspiracji**, uwzględniać należy ich ścisły związek z wartościami, zwłaszcza dążeniem człowieka do osiągania zakładanego, określonego celu. Uwzględniając natomiast obszar występowania dążeń ludzkich, T. Lewowicki wyróżnia następujące rodzaje aspiracji: dotyczące nauki szkolnej – różnych treści i poziomów kształcenia odmiennych dróg edukacyjnych; „odnoszące się do zawodu czy pracy zawodowej; związane z życiem osobistym i rodzinnym; dotyczące spraw materialnych; aspiracje związane z uczestnictwem w życiu kulturalnym; aspiracje społeczne, polityczne, przywódcze, ludyczne oraz nie związane bezpośrednio z wymienionymi obszarami działalności” (np. zainteresowania, zamiłowania, pasje)<sup>8</sup>.

Kształtowanie świadomości i wartości, w tym wartości pracy, jest procesem ciągłym, wymagającym ustawicznego wpływania na wartości subiektywne każdego człowieka. Albowiem wychowanie jako proces rozwoju osobowego obejmuje zarówno przyswajanie norm i wartości uznawanych za społecznie ważne, jak też aspekt aktywności i kreatywności. Znaczy to, że wychowanie ma bezpośredni wpływ na świadomość obywatelską, tym samym patriotyczną, która kształtowana była i kształtuje się w procesie aktywności, zwłaszcza poprzez pracę i dostosowywanie rzeczywistości do własnych potrzeb oraz w procesie współżycia z innymi ludźmi.

Szczególne znaczenie w kształtowaniu pozytywnych wartości obywatelskich i świadomości o przynależności do społeczeństwa polskiego ma rodzina.

---

<sup>8</sup> T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, [w:] M. Jakowicka, T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży uczącej się w województwie zielonogórskim*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze, Zielona Góra 1987, s. 24-28.



Podobnie jest w każdym innym kraju. Ponieważ życie rodzinne ma olbrzymi wpływ na kształtowanie takich cech, jak: współżycie z najbliższymi oraz szersze współżycie społeczne, niesienie pomocy drugiemu człowiekowi, nade wszystko zaś jest pierwszą szkołą wychowania i kształtowania obowiązku pracy.

Rozpatrując ten problem szerzej, wskazać można w tym miejscu na *edukację pracowniczą*, która związana jest też ściśle z nabywaniem i wykonywaniem określonych ról zawodowych, jak również w powiązaniu ze zdobywaną praktyką – stanowi o nabywanych kompetencjach zawodowych. Mają one bowiem również ścisły związek z kształtowaniem współczesnego życia rodzinnego, co w sposób obiektywny warunkować będzie również przyszłość.

Wskazując na podstawę tych kompetencji, występujących niemal we wszystkich zawodach, Zygmunt Wiatrowski<sup>9</sup> uwypukla następujące zdolności i umiejętności:

- zdolność do szukania i przetwarzania informacji, najczęściej coraz bardziej abstrakcyjnych, to jest coraz mniej bezpośrednio powiązanych z surowcem, produktem itp.;
- zdolność do pracy zespołowej (coraz mniej zhierarchizowanej) oraz umiejętność współdziałania z innymi;
- zdolność do funkcjonowania w coraz bardziej złożonych organizacjach oraz umiejętność formułowania problemów i szukania ich rozwiązań, wreszcie odpowiedniego reagowania w nieprzewidzianych sytuacjach;
- zdolność do organizowania swojej pracy oraz umiejętność działania we własnym zakresie, stawiania sobie celów i priorytetów, które muszą być przestrzegane przy wykonywaniu pracy;
- zdolność organizowania pracy innych, w tym umiejętność wytyczania kierunków, rozwiązań oraz analizowania i kontrolowania uzyskiwanych wyników.

Natomiast Franciszek Szlosek wskazuje na *socjoekonomiczny model rozwoju człowieka* związanego ściśle z wykonywaną przez niego pracą<sup>10</sup>. Otóż w modelu tym zakłada się, iż wykształcenie jest jednym z głównych filarów ludzkiej egzystencji, bowiem wprost warunkuje ono poziom życia i status społeczny człowieka, z tym że nie chodzi tutaj o wykształcenie w ogóle, a o wykształcenie prowadzące do zdobywania kwalifikacji zawodowych. Oznacza to, iż droga edukacyjna każdej jednostki ludzkiej winna prowadzić, w końcu-

---

<sup>9</sup> Szerzej: Z. Wiatrowski, *Drogi do współczesnego rozumienia i uznawania kwalifikacji i kompetencji zawodowych w Polsce*, Wyd. AB, Bydgoszcz 2001, 2004.

<sup>10</sup> F. Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Warszawa 2015, s. 206.

wym etapie, do zdobywania odpowiedniej wiedzy i umiejętności pozwalających na uprawianie określonego zawodu.

Na uwagę zasługują również wydobywane obawy<sup>11</sup> zwłaszcza o to, by ujmowanie edukacji do pracy – w szerszym rozumieniu, a ściślej – ujmowanie edukacji zawodowej nie odbywało się li tylko w kategoriach ekonomicznych. Grozi to bowiem jej dehumanizacją oraz oderwaniem od istotnych problemów kulturalnego i społecznego rozwoju jednostki. Sprzyjać temu może np. preferowanie kształcenia wąskoprofilowego i szerokoprofilowego, a przede wszystkim doraźne, powodowane aktualnym stanem gospodarki. Ponadto, niezwykle ważne jest rozpatrywanie systemu edukacji, który łączy wszystkie ogniwa na równych etapach istnienia i rozwoju człowieka, poczynając od życia rodzinnego, przedszkola, a kończąc na kształceniu dyplomowym, doskonaleniu kwalifikacji zawodowych oraz przekwalifikowaniu, a także na samokształceniu.

„Potwierdzając w ten sposób osobowy wymiar pracy ludzkiej – co ekspozuje Jan Paweł II – trzeba z kolei sięgnąć *do drugiego kręgu wartości*, jaki z nią nieodzownie się łączy. Praca stanowi podstawę kształtowania życia rodzinnego, które jest naturalnym prawem człowieka. Te dwa kręgi wartości – jeden związany z pracą, drugi wynikający z rodzinnego charakteru życia rodzinnego – muszą łączyć się z sobą prawidłowo i prawidłowo wzajemnie się przenikać. Praca jest poniekąd warunkiem zakładania rodziny, rodzina bowiem domaga się środków utrzymania, które w drodze zazwyczaj zdobywa człowiek poprzez pracę, a owo stawanie się człowiekiem oznacza właśnie istotny cel całego procesu wychowania. Oczywiście, że wchodzi tutaj w grę poniekąd dwa znaczenia pracy: ta, która warunkuje życie i utrzymanie rodziny – i ta, poprzez którą urzeczywistniają się cele rodziny, zwłaszcza wychowanie; tym niemniej te dwa znaczenia pracy łączą się z sobą i dopełniają w różnych punktach”<sup>12</sup>.

Świadomość człowieka, w tym świadomość pracy, jest też związana bardzo ściśle z celową i zamierzoną działalnością, ze społecznym współżyciem, samowychowaniem, wiedzą ogólnospołeczną i twórczym działaniem, gdyż podczas tegoż działania jest kształtowana i rozwijana. W działaniu i pracy uwidacznia się charakter człowieka oraz jego dokonania. Jak stwierdza Tadeusz Nowacki: „Człowiek poprzez pracę stworzył nie tylko sam siebie, ale również własny

---

<sup>11</sup> Zobacz szerzej: R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2012, s. 216-222; S. Kaczor, *Pedagogika pracy w rozwoju*, „Pedagogika Pracy” 2002, nr 41; S.M. Kwiatkowski, *Relacje między rynkiem pracy a systemem edukacji*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1977, s. 49 i nast.; *Koncepcje i doskonalenia pedagogiczne profesor Nelli G. Nyczkało*, wybór materiałów: F. Szlosek, H. Bednarczyk, Wyd. Naukowe Instytutu Techniki Eksploatacji – PIB w Radomiu, Radom 2014, s. 102-123.

<sup>12</sup> Jan Paweł II, *Laborem exercens*, Pallotinum, Poznań 1981, s. 13-14.

świat – miasta, drogi, mosty, budynki, komunikację, uprawne pola. Praca była żywiołem ludzkim, tą siłą, dzięki której człowiek mógł przeciwstawić nieznanemu i stworzyć swój własny świat. Więcej! Wszystko wokół jest ogarnięte procesem nieustannych przemian, którym podlega także i stworzony przez człowieka świat. Na nikogo więc nie czeka gotowe uładzone życie. Każde pokolenie musi budować swój własny świat, odpowiednio do osiągniętego poziomu techniki, na które złożyło się doświadczenia dziesiątków tysięcy lat<sup>13</sup>.

Poprzez pracę i aktywność człowieka przejawia się więc czynne uczestnictwo w zmaterializowanej działalności, czy to produkcyjnej, czy też naukowo-badawczej, wpływającej na rozwój społeczny. Stwarzana jest również konieczność współdziałania z innymi ludźmi. Dokonując przeobrażeń społeczno-ekonomicznych, człowiek działa świadomie, zachowując się przy tym w określony sposób nie tylko jako jednostka, ale także jako zbiorowość. Ten społeczny charakter współdziałania z innymi ludźmi uwidacznia się najbardziej w postaci przeobrażeń społecznych, które cechuje określone tempo i jakość rozwoju, co współcześnie wiąże się często z degradacją środowiska naturalnego. To powinno z kolei prowadzić do kontynuacji dalszych badań nad obiektywnymi i subiektywnymi zagrożeniami naszego życia oraz budowania bezpieczeństwa indywidualnego i społecznego, w którym edukacja dla bezpieczeństwa spełnia rolę wyjątkową.

## **Edukacja dla bezpieczeństwa**

Bezpieczeństwo stanowi niezwykle ważną potrzebę egzystencjalną człowieka. Współcześnie jest rozpatrywane w ujęciu szerszym i węższym. Obejmuje bowiem zarówno wolność i prawa człowieka, jego bezpieczny rozwój, jak też kwestie polityczne i wojskowe, a także aspekty etniczne, kulturowe, ekonomiczne i gospodarcze oraz – co wymaga szczególnego wyeksponowania – również kwestie edukacyjne. Wieloletnie doświadczenia naszego społeczeństwa wskazują, iż najbardziej efektywnym, najtańszym oraz najrozsądniejszym sposobem powszechnego przygotowania społeczeństwa do przeciwdziałania zagrożeniom jest kształcenie i przygotowanie młodzieży i społeczeństwa do życia w pokoju i bezpieczeństwie. Przygotowanie to dotyczy między innymi konieczności poznawania i rozpoznawania możliwych, potencjalnych zagrożeń oraz nabywania umiejętności i zdolności skutecznego przeciwdziałania się im.

Bezpieczeństwo traktowane jest też jako „pojęcie odzwierciedlające brak zagrożeń i jego poczucie. To również zdolność narodu do obrony jego we-

---

<sup>13</sup> T.W. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2008, s. 43.

wewnętrznych wartości przed zewnętrznymi zagrożeniami. Współczesny miernik szans przetrwania i rozwoju państwa, społeczeństwa oraz jego obywateli”<sup>14</sup>. Przeto można podkreślić, że w ogólnym ujęciu bezpieczeństwa ważne jest również jego postrzeganie w rzeczywistych kategoriach sytuacyjnych, nie wykluczając zwłaszcza rzeczywistych zagrożeń, albowiem dotyczy ono wszystkich ludzi bez względu na wiek, płeć, wykształcenie czy wykonywany zawód. Bezpieczeństwo, które istnieje od zawsze, wymagało także systematycznych badań, co pozostaje do dziś niezwykle ważnym wymogiem.

Ponadto patrząc na współczesny i przyszły problem bezpieczeństwa, podkreślić też należy, iż odwołujemy się również do jego długotrwałej ewolucji. Eksponujemy w rozważaniach także to, że jest ono wskaźnikiem prawdopodobieństwa istnienia, przetrwania i ewolucji, co czyni go kapitalną wartością wszystkich podmiotów. Znaczącą kwestią we współczesnym świecie w spełnieniu oczekiwań zarówno pojedynczych jednostek, jak i całych społeczności jest optymalne przygotowanie ludności do zwalczania rozwijających się zagrożeń, które są antagonistycznym zjawiskiem do poczucia bezpieczeństwa. Dlatego też niezwykle istotna jest edukacja dokonywana w obszarze działań państwowych – działań celowanych, wpływających zarówno na poznawanie zagrożeń obiektywnych, jak i subiektywnych. Mam tu na myśli zwłaszcza edukację dla bezpieczeństwa wpływającą głównie na wyposażenie obywateli w wiedzę i umiejętności z zakresu rozpoznawania zagrożeń oraz przezwyciężania niebezpieczeństw. Działalność ta realizowana w polskim szkolnictwie jest kluczową funkcją, jaką pełni współczesne państwo<sup>15</sup>.

Dokonywane współcześnie przeobrażenia zdają się wskazywać, że zwłaszcza na przestrzeni ostatnich lat istota bezpieczeństwa ulega rozszerzeniu stosownie do występujących zagrożeń. To zaś wymaga bardziej szczegółowego podejścia do badań, ponieważ rozwój zagrożeń jest nierozzerwalnie połączony z koniecznością proporcjonalnego podejścia do możliwości i sposobów ich rozwiązania. Bezpieczeństwo stanowi więc niezwykle ważny problem w życiu człowieka, który należy zaspokajać w jak największym stopniu pod wieloma względami. Dla lepszego rozumienia istoty bezpieczeństwa wskazywać ponadto należy na celowość wyodrębniania rodzajów bezpieczeństwa, np. bezpieczeństwo personalne, strukturalne, państwowe, europejskie, międzynarodowe itp.,

---

<sup>14</sup> J. Kunikowski, *Słownik terminów wiedzy i edukacji dla bezpieczeństwa*, wyd. IV – rozszerzone, Pracownia Wydawnicza Wydziału Humanistycznego UP-H, Siedlce 2015, s. 29.

<sup>15</sup> Por.: G. Wierzbicki, *Przygotowanie obronne społeczeństwa Podlasia*, Wyd. UP-H, Siedlce 2012, s. 5 i nast.; J. Kunikowski, *Edukacja obronności i edukacja dla bezpieczeństwa*, [w:] *Bezpieczeństwo w świetle współczesnych wyzwań i potrzeb. Ujęcie naukowe, pedagogiczne i edukacyjne*, red. J. Kunikowski, Wyd. UP-H, Siedlce 2010, s. 9-20.

co jest również, z jednej strony, wyrazem podejścia do jego złożoności; z drugiej zaś do badań nad problemem bezpieczeństwa podejmowanych przez specjalistów z wielu dziedzin wiedzy.

Natomiast *edukacja dla bezpieczeństwa*, która przeszła długą ewolucję, związana jest ściśle z długotrwałym procesem oddziaływań edukacyjnych na społeczeństwo i młodzież w Polsce. Poprzedzały ją terminy i związane z nimi tematy oraz zagadnienia dotyczące edukacji obronnej, kształcenia obronnego i przysposobienia obronnego, które ustępują dziś miejsca edukacji dla bezpieczeństwa, gdyż ma ona z pewnością bardziej rozszerzony zakres pojęciowy i treściowy<sup>16</sup>. Założeniem przy wprowadzeniu terminu *edukacja dla bezpieczeństwa* była myśl, iż pojęcie *bezpieczeństwo* jest zakresowo szersze od przyjmowanego i stosowanego określenia *obronność*, które kojarzone jest głównie ze sferą militarną i obroną kraju. Bezpieczeństwo natomiast ma szerszy zasięg, oznacza bowiem stan niezagrożenia i pewności człowieka w wielu sferach, a także zdolności przeciwdziałania się zagrożeniom, nie tylko militarnym, ale również politycznym, ekonomicznym, psychospołecznym czy przemysłowym, cywilizacyjnym i ekologicznym. Wybór pojęcia *edukacja* wydaje się więc oczywisty, ponieważ oznacza ono ogół procesów oświatowo-wychowawczych obejmujących nauczanie, kształcenie i wychowanie oraz inne pozainstytucjonalne oddziaływania oświatowe.

Edukacja dla bezpieczeństwa<sup>17</sup> oznacza zatem ogół procesów społeczno-edukacyjnych i wychowawczych realizowanych w rodzinie, szkole, społecznych organizacjach proobronnych, a także stowarzyszeniach społecznych, które zakładają kształtowanie świadomości dotyczącej bezpieczeństwa człowieka, społeczeństwa i narodu. Obejmuje poznawanie współczesnych zagrożeń obiektywnych i subiektywnych oraz celowe działanie na rzecz pogłębiania wiedzy o zagrożeniach potencjalnych wraz z ich rozpoznawaniem. Dotyczy także przygotowania młodzieży i społeczeństwa do obronnego i efektywnego reagowania na okoliczność tych zagrożeń. Edukacja ta zawiera również: przygotowanie do niesienia pomocy drugiemu człowiekowi; rozszerzanie świadomości o niezbędnej potrzebie w zachowywaniu bezpieczeństwa obywateli, państwa i narodu; upowszechnianie wiedzy o źródłach i następstwach zagrożeń, w tym militarnych oraz nauczanie racjonalnych i bezpiecznych zachowań.

Współcześnie edukacja dla bezpieczeństwa stanowi jeden z działów edukacji narodowej, którego głównym celem jest przygotowanie młodzieży do racjonalnych zachowań w obliczu zagrożeń cywilizacyjnych i militarnych. Celem tak rozumianej edukacji dla bezpieczeństwa jest upowszechnianie świa-

<sup>16</sup> J. Kunikowski, *Wiedza obronna*, Wyd. MON, Warszawa 2000, s. 32.

<sup>17</sup> J. Kunikowski, *Słownik terminów wiedzy...*, s. 50-51.

domości i wiedzy o źródłach, charakterze i skutkach zagrożeń dnia codziennego i w sytuacjach nadzwyczajnych oraz opanowanie umiejętności rozpoznawania, zapobiegania i przeciwstawiania się tym zagrożeniom<sup>18</sup>.

Edukacja dla bezpieczeństwa jest niezwykle ważnym przedsięwzięciem życia społecznego, przynoszącym pozytywne skutki w życiu indywidualnym i społecznym. Obowiązująca współcześnie wprowadzona została Decyzją Ministra Edukacji Narodowej<sup>19</sup> od września 2009 roku w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Do realizowanej praktyki edukacyjnej wszedł bowiem przedmiot „Edukacja dla bezpieczeństwa” (EdB), który zastąpił „Przysposobienie obronne” (PO). Zmieniło się również dotychczasowe spojrzenie na koncepcję konstruowania podstawy programowej.

Realizowana jest obecnie w systemie oświatowym, między innymi na III i IV poziomie edukacyjnym. W myśl Rozporządzenia MEN przyjęto na III etapie edukacyjnym (gimnazjum) oraz na IV etapie edukacyjnym (liceum), że przedmiot ten realizowany będzie na obydwu etapach w jednakowym wymiarze – 30 godzin. Dodać również należy to, że 21 października 2008 roku zawarte zostało „Porozumienie o współpracy między Ministerstwem Edukacji Narodowej i Ministerstwem Obrony Narodowej”. Porozumienie to ma na uwadze potrzebę wspólnego działania w realizacji programu „Tradycja zobowiązuje” oraz współpracy w zakresie edukacji obywatelskiej, patriotycznej i proobronnej młodzieży szkolnej.

Przyjęte założenia programowe i cele kształcenia oraz odpowiadające im wymagania ogólne przedmiotu edukacji dla bezpieczeństwa – dla III etapu edukacyjnego (gimnazjum – 30 godz.) określone zostały następująco:

- I. Znajomość powszechnej samoobrony i ochrony cywilnej.
- II. Przygotowanie do działania ratowniczego.
- III. Nabycie umiejętności udzielania pierwszej pomocy.

Dla IV etapu edukacyjnego (liceum – 30 godzin) cele kształcenia ogólnego i odpowiadające im wymagania ogólne obejmują:

- I. Znajomość struktury obronności kraju.
- II. Przygotowanie do sytuacji zagrożeń.
- III. Opanowanie zasad pierwszej pomocy<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Międzynarodowe Seminarium MENiS, nt.: Edukacja dla bezpieczeństwa w krajach Grupy Wyszehradzkiej, zorganizowane w dniach 19-21 maja 2004 roku w Warszawie. Szerzej na ten temat A. Araucz-Boruc, *Bezpieczeństwo i obronność w edukacji młodzieży*, Wyd. UP-H, Siedlce 2015, s. 94-98.

<sup>19</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa (DzU 2009, nr 139, poz. 1131).

<sup>20</sup> Szerzej: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 8: *Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN, Warszawa 2009, s. 67, 69.

Realizacji powyższych celów kształcenia podporządkowane zostały stosowne treści kształcenia i umiejętności – wymagania szczegółowe, zwłaszcza w zakresie: samoobrony i obrony cywilnej, przygotowania do działania ratowniczego, a w sytuacji zagrożeń przyjmowania odpowiednich zachowań, także nabycia umiejętności oraz opanowania zasad pierwszej pomocy. Natomiast w wielu uczelniach wyższych edukacja ta realizowana jest na takich m.in. kierunkach studiów, jak: bezpieczeństwo wewnętrzne, bezpieczeństwo publiczne, bezpieczeństwo społeczne, bezpieczeństwo narodowe, obronność państwa, zarządzanie kryzysowe i inne. Realizowana jest także edukacja związana z działalnością zawodową, która dotyczy inżynierii bezpieczeństwa oraz bezpieczeństwa i higieny pracy.

Wskazać ponadto należy na ważne znaczenie edukacji społecznej i dla bezpieczeństwa w systemie pozaoświatowym. Niezależnie bowiem od działalności edukacyjnej, prowadzonej zwłaszcza w ramach edukacji dla bezpieczeństwa, ważną rolę odgrywają ośrodki władzy samorządowej na poziomie województwa, powiatu, gminy i miasta. Ponadto, w zakresie bezpieczeństwa i porządku publicznego organizacje pozarządowe podejmowały między innymi szereg inicjatyw oraz akcji prowadzonych pod hasłem „Bezpieczne miasto”, w ramach których powstało wiele zespołów roboczych chociażby wśród mieszkańców i w policji realizujących zadania: bezpieczny dom, osiedle, parking, bezpieczna szkoła, bezpieczna droga<sup>21</sup>. Dodać również należy, iż w zakresie edukacji obronnej i edukacji dla bezpieczeństwa istotne jest systematyczne dookreślanie ról i znaczenia istniejących oraz powstających stowarzyszeń i różnego rodzaju organizacji społecznych.

W podsumowaniu stwierdzić należy, iż we współczesnej edukacji, zwłaszcza młodzieży, niezwykle istotne jest kształtowanie społecznie oczekiwanych i cenionych wartości, takich m.in. jak: moralność, rzetelność, odpowiedzialność, sprawiedliwość, godność i gotowość niesienia pomocy drugiemu człowiekowi. Szczególną wartością jest rzetelnie wykonywana praca, która jest wyrazem zamierzonej i celowej aktywności człowieka. Wyjątkową rolę odgrywa w tym względzie rodzina, która jest pierwszą szkołą wychowania kształtującego obowiązek pracy. Poprzez pracę oraz aktywność człowieka przejawia się czynne uczestnictwo w zmaterializowanej działalności, czy to produkcyjnej, czy też naukowo-badawczej, wpływającej na rozwój społeczny, tym samym na aktywność i zaangażowanie każdej jednostki – każdego człowieka.

Natomiast stwarzana konieczność współdziałania z innymi ludźmi jest niezbędna zarówno w procesie pracy, jak również zapewnianiu bezpieczeństwa

---

<sup>21</sup> Raport o stanie współpracy rządowej administracji wojewódzkiej, samorządowej i organizacji pozarządowych na rzecz porządku publicznego z 2002 roku.

indywidualnego i społecznego. Bezpieczeństwo jest bowiem zawsze wartością najwyższej cenioną, wartością bezpośrednio odczuwaną przez każdego człowieka jako jednostkę społeczną. Jest także wartością przygotowywaną do bezpośredniej eliminacji zagrożeń, w tym umiejętności udzielania i niesienia pierwszej pomocy. Szczególną rolę w bezpośrednim przygotowaniu do działania ratowniczego odgrywa edukacja dla bezpieczeństwa realizowana tak wśród młodzieży, jak społeczeństwa.

## Bibliografia

1. Araucz-Boruc A., *Bezpieczeństwo i obronność w edukacji młodzieży*, Wyd. UP-H, Siedlce 2015.
2. Bocheński J.M., *Dzieła zebrane*, t. 5: Etyka, Philed, Kraków 1995.
3. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wyd. Akapit, Toruń 1998.
4. Gerlach R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2013.
5. Jan Paweł II, *Laborem exercens*, Pallotinum, Poznań 1981.
6. Kaczor S., *Pedagogika pracy w rozwoju*, „Pedagogika Pracy” 2002, nr 41.
7. *Koncepcje i doskonalenia pedagogiczne profesor Nelli G. Nyczkało*, wybór materiałów: F. Szlosek, H. Bednarczyk, Wyd. Naukowe Instytutu Techniki Eksploatacji – PIB w Radomiu, Radom 2014.
8. Kunikowski J., *Edukacja obronności i edukacja dla bezpieczeństwa*, [w:] *Bezpieczeństwo w świetle współczesnych wyzwań i potrzeb. Ujęcie naukowe, pedagogiczne i edukacyjne*, red. J. Kunikowski, Wyd. UP-H, Siedlce 2010.
9. Kunikowski J., *Problem wartości w edukacji i motywacji*, [w:] *Odpowiedzialność w edukacji. Od rozwiązań systemowych do samoświadomości kształconych*, red. J. Florczykiewicz, Z. Wałaszewski, t. II, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Warszawa 2010.
10. Kunikowski J., *Słownik terminów wiedzy i edukacji dla bezpieczeństwa*, wyd. IV – rozszerzone, Pracownia Wydawnicza Wydziału Humanistycznego UP-H, Siedlce 2015.
11. Kunikowski J., *Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa*, Wyd. Fundacja Rozwoju Edukacji Europejskiej i Bezpieczeństwa, Warszawa 2002.
12. Kunikowski J., *Wiedza obronna*, Wyd. MON, Warszawa 2000.
13. Kunikowski J., Kluwa K., *Problem wartości w nauce i życiu codziennym*, [w:] *Badania – dojrzwanie – rozwój*, red. F. Szlosek, Wyd. APS im. Marii Grzegorzewskiej, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa-Radom 2009.
14. Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2008.
15. Kwiatkowski S.M., *Relacje między rynkiem pracy a systemem edukacji*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1977.



16. Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, [w:] M. Jakowicka, T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży uczącej się w województwie zielonogórskim*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze, Zielona Góra 1987.
17. Nowacki T., *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, PWN, Warszawa 1983.
18. Nowacki T., *Praca i wychowanie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1988.
19. Nowacki T., *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2008.
20. Nowacki T., *Problematyka i metodologia kształcenia zawodowego*, „Studia Pedagogiczne. Kształcenie zawodowe” 1969, t. XVIII.
21. Oleś P., *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989.
22. *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 8: *Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN, Warszawa 2009.
23. Raport o stanie współpracy rządowej administracji wojewódzkiej, samorządowej i organizacji pozarządowych na rzecz porządku publicznego z 2002 roku.
24. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa (DzU 2009, nr 139, poz. 1131).
25. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2 września 1997 r. w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy (DzU nr 109, poz. 704, ze zm., DzU 2004, nr 246, poz. 2468; 2005, nr 117, poz. 986).
26. Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959.
27. Suchodolski B., Wojnar J., *Humanizm i edukacja humanistyczna*, WSiP, Warszawa 1988.
28. Szłosek F., *Psychologiczne i dydaktyczne aspekty kształcenia dorosłych*, Główny Ośrodek Szkoleniowy PKP, Warszawa 1998.
29. Szłosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wyd. APS im. Marii Grzegorzewskiej, Wyd. ITE- BP, Warszawa – Radom 2015.
30. Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*, [w:] J.A. Kłoczowski, J. Tischner, *Wobec wartości*, Wyd. W drodze, Poznań 2001.
31. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku, Kodeks pracy. (DzU 2014, poz. 1502 ze zm.).
32. Wiatrowski Z., *Drogi do współczesnego rozumienia i uznawania kwalifikacji i kompetencji zawodowych w Polsce*, Wyd. AB, Bydgoszcz 2001 i 2004.
33. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. IV, Wyd. AB, Bydgoszcz 2005.
34. Wierzbicki G., *Przygotowanie obronne społeczeństwa Podlasia*, Wyd. UP-H, Siedlce 2012.

**Słowa kluczowe:** edukacja, aktywność, wartość, praca, bezpieczeństwo.

**Streszczenie:** Publikacja poświęcona jest edukacji do wartości, aktywności, zwłaszcza do pracy oraz przyszłego uświadamiania i utrzymywania bezpieczeństwa społecznego. Rozpoczyna ją wprowadzenie do tematu, ze wskazaniem na ukazanie

cennych wartości, które występują w życiu codziennym i działalności edukacyjnej. W dalszej części znajdują się również odniesienia do najważniejszych wartości osobowych i społecznych rozpatrywanych oraz kształtowanych w przeszłości. Znaczna część publikacji poświęcona jest ważnemu problemowi społecznemu, jakim jest ukazanie znaczenia świadomości wykonywanej pracy na co dzień z uwzględnieniem edukacji do pracy, zwłaszcza edukacji zawodowej. Ponadto praca, którą wykonujemy, jest głównym filarem ludzkiej egzystencji. Ma też ścisły związek z rozwojem człowieka i jego bezpieczeństwem. Dlatego też w trzeciej części publikacji analizowana jest „edukacja dla bezpieczeństwa”, która przeszła długą ewolucję. Jest także rozpatrywana jako potrzeba egzystencjalna i wartość wszystkich podmiotów – zwłaszcza młodzieży.

### **Educating towards values, work and future social security**

**Keywords:** education, activity, values, people, safety

**Abstract:** The publication is dedicated to the education for values, activity, especially for the work and education and maintaining social safety in future. It begins with an introduction to the topic, indicating to show the important values that occur in everyday life and educational activities. In the next part, there are also references to the most important personal and social values, considered and shaped in the past. A significant part of the publication is devoted to an important social problem, which is to point out the importance of awareness of everyday work with providing for education for work, especially vocational education. In addition, our work is the main pillar of human existence. It also has a close connection with human development and safety. Therefore, in the third part of the publication, there is an analysis of the „Education for safety”, which has undergone a long evolution. It is also considered as the existential need and the value of all the entities – particularly young people.

Ryszarda Cierzniewska  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Przyszłość w/dla edukacji Obok dyskursu jakości

### Perspektywa teoretyczna

Zmiana edukacji i jej ciągłość, podobnie jak stałość i zmiana kulturowa (wszak edukacja jest jej komponentem, produktem i czynnikiem trwania i zmiany), znajdują swoją przyczynę i reprezentację w przeżyciach i ekspresjach pojedynczych ludzi i całych społeczności. Jak mówi Edward M. Bruner, „Jednostki, organizacje społeczne i kultury nie są dane, lecz ciągle niepewne, ciągle w trakcie wytwarzania. (...) Wszystkie one są procesami interpretacji, stanowiąc w istocie przeżycia. (...) Kultura żyje (a w niej/z nią edukacja – wtrącenie R.C.), jest wrażliwa na kontekst i cały czas się wyłania na nowo”<sup>1</sup>. Spojrzenia na **przyszłość (konieczną zmianę) edukacji tu zaprezentowaną jest próbą ujęcia antropologicznego, rozumianą bardzo ogólnie, jako poznanie/nadawanie znaczeń zjawiskom i zdarzeniom kulturowo-społecznym, w tym naturalnie współwystępującym biologicznym. Interesują mnie wszystkie aspekty życia (tu z uwagi na ograniczoną formę tylko wybrane) mające znaczenie dla kondycji człowieka**. Nie ograniczam również swojej refleksji do czasu obecnego, wszak kultura naszego życia, naszej edukacji zaczęła się „wczoraj” i będzie jutro, zatem dzisiaj nie może być potraktowane wyspowo, zwłaszcza w pedagogicznym myśleniu. Uprawnienia do takiego stanowiska daje mi pogląd, z którym korespondują moje przekonania, że „antropologia jest nauką o najszerszym zakresie przedmiotowym, który dąży do uzyskania pełnego obrazu człowieka – ustalenia, co decyduje o «naturze» ludzkiej, nie rezygnuje jednak z opisu jej partykularnych wymiarów ludzkiego życia. Stąd paradoks antropologii (ale również pedagogiki – wtrącenie R.C.),

---

<sup>1</sup> E.M. Bruner, *Przeżycie i jego ekspresja*, [w:] *Antropologia Doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*, red. V.W. Turner, E.M. Bruner, Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 20.

która jest rozpięta między uniwersalizmem a partykularyzmem, globalnością a lokalnością, jednością ludzką a wielością partykularnych sposobów na życie”<sup>2</sup>.

Dziś już nikt nie ma wątpliwości, że „badania antropologiczne zagłębiają się w analizowanie relacji zachodzących między instytucjami a podmiotami, systemami a życiem codziennym i dominacją a oporem”<sup>3</sup>. W tym kontekście wręcz naturalna jest konieczność uwzględniania różnych wymiarów istoty naszego życia od ekonomicznych, przez polityczne (kolejność wymieniania nie jest przypadkowa, bowiem ekonomia determinuje, zwłaszcza dziś, każdą ze sfer naszego życia, o czym więcej w dalszych partiach tekstu), do społecznych i biologicznych, a każdy z nich razem i osobno wnosi swoje znaczenia do intersubiektywności i jednostkowych wyborów, również tych powiązanych z edukacją. Ważny jest również wymiar przestrzenny zaproponowanego ujęcia, bowiem towarzyszy mi przekonanie już dziś generalnie podzielane, że lokalność wkomponowana jest w „globalną wioskę”, a mediatyzacja naszego życia potęgując to zjawisko, z jednej strony odsłania nowe pokłady wiedzy (eksponuje, rozjaśnia, ukazuje), jednak z drugiej strony zaciemnia ich zrozumienie (nieprzewidywalność, hybrydalność, nieregularność, ogromna dynamiczność). Wobec tak skomplikowanego przedmiotu badań (ontologicznych założeń) niezwykle ważna jest świadomość teoretyczna, konieczność sięgania do różnych badań, materiału empirycznego i konkluzji z niego wynikających. Antropologiczne badania nie mogą jednak być sprawozdaniem, eklektycznym przywołaniem efektów badawczych obciążonych teoretyczną perspektywą, podejściem metodologicznym czy wreszcie różnymi poglądami ich autorów. Badacz, antropolog zadaje swoje pytania, ma osobiste przedzałożenia, posługuje się własnym zapleczem teoretycznym, podejmując próbę hermeneutycznego ich zrozumienia (podstawy epistemologiczno/metodologiczne<sup>4</sup>). Wybór danych (teorii, empirycznych doniesień), nadawanie znaczeń zgromadzonemu materiałowi, to „wszystko testowane jest na jego ja”<sup>5</sup>. Wiarygodność wywodu tkwi właśnie w kategoriach teoretycznych, logice prowadzonej narracji osadzonej w często nakładających się dyskursach wyprowadzonych ze źródeł academic-

---

<sup>2</sup> K. Jaskułowski, *Recenzja książki Myśleć jak antropolog*, red. Philip Carl Salzman, Patricia C. Rice, *Przekład Ola i Wojciech Kubiński, wstęp Wojciech J. Burszta, GWP, Gdańsk 2009*, ss. 279, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2011, nr 9, s. 159-160.

<sup>3</sup> D.R. Holmes, G.E. Marcus, *Przeformułowanie etnografii. Wyzwania dla antropologii współczesności*, przekł. K. Miciukiewicz, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Norman, PWN, Warszawa 2009, s. 650.

<sup>4</sup> Zob. P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wyd. DSW, Wrocław 2005, s. 21.

<sup>5</sup> V. Turner, *Dewey i gra społeczna: Szkic z zakresu antropologii doświadczenia*, [w:] *Antropologia Doświadczenia...*, s. 43.

kich, eksperckich, medialnych czy wreszcie oficjalnych. Każdy z zastanych tekstów, będąc nośnikiem kulturowego przekazu, pozwala na uchwycenie różnorodnych perspektyw, a krytyczne ich odczytanie może poprowadzić do wywołania zaangażowanej refleksji czytelnika<sup>6</sup>. Pod pojęciem zaangażowania rozumiem wprowadzenie w ruch pewnych myśli, konkluzji, które mogą przyczynić się do zmiany myślenia pedagogicznego o procesach edukacyjnych.

Moje zaangażowanie ukierunkowane jest na próbę udzielenia choćby częściowej odpowiedzi na pytanie: Jakiej dziś potrzebujemy edukacji? Szczegółowy problem, jaki się pojawił, dotyczył kwestii budzących największy niepokój badaczy w obrębie edukacji i zgłaszanych potrzeb w zakresie ich rozwiązania. Obok wystąpiło pytanie, z jakimi problemami boryka się dzisiejsze społeczeństwo i pojedynczy człowiek, wszak próba projektowania jakiejś drogi musi uwzględniać potrzeby podmiotów, które mają się na niej znaleźć. Już w tym miejscu zwracam uwagę na dialektyczność rozpatrywanych bytów, gdyż edukacja (tu ujmowana jako system idei kształcenia wychowania wraz z instytucjami) jest dla uczących się i sens jej (edukacji) poza człowiekiem traci rację swojego bytu, jednak w drugą stronę nie występuje taka zależność. Człowiek nadal jest człowiekiem, co nie znaczy, że świat zewnętrzny, tu edukacja nie wpływa na jego zmianę, przekształcanie, modelowanie, tworząc warunki dla tej zmiany. Jeżeli na poziomie teoretycznym przyjmujemy ścisłe ramy zainteresowań poznawczych do instytucji (edukacji), to zarówno w aspekcie ontologicznym, jak i epistemologicznym pojawia się ten sam problem, a w naszym przypadku szansa na zmianę.

W swoim hermeneutycznym<sup>7</sup> namyśle sięgam do zagadnień ontologicznych będących teorią tego, co jest i tego, co możliwe, czyli w jej ramach tworzona jest teoria bytu. Opisuje całe uniwersum (ogół), porządkując obiekty, poszukuje i opisuje zasady jego konstrukcji, zasady łączące poszczególne obiekty (byty). Odwołując się do teoretycznych inspiracji Romana Ingardena, Byt – edukacja (jako system), instytucje edukacyjne są intencjonalnymi bytami (nie powstały samoistnie, zostały powołane przez inny byt autonomiczny),

<sup>6</sup> D.R. Holmes, G.E. Marcus, *Przeformułowanie etnografii...*, s. 647-648.

<sup>7</sup> Hermeneutyka jest tu rozumiana jako „ontologia rozumienia”, czyli nie jako metoda, ale „sposób bycia”. „Umieszczenie refleksji na poziomie ontologii” ma za cel odczytanie rozumienia swojego bytu przez sposoby bycia (s. 185-187). Mówiąc wprost, jak człowiek żyje i jak rozumie swój sposób bycia. W ten sposób jest możliwe uchwycenie bytu jako całości, przez to jak rozumie swoje bytowe położenie. W ontologii rozumienia zachodzi również możliwość odsłaniania znaczeń symbolicznych („struktura znaczeniowa, w której sens bezpośredni (...) wyznacza (...) wtórny, przenośny, który nie może być ujęty inaczej niż poprzez ten pierwszy (s. 191)”; P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wyb. i oprac. S. Cichowicz, przekł. K. Tarnowski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1985.

mają swoje materialne osadzenia i nazwę (symbol), czyli realność materialną; jest realna w świadomości podmiotów w szkole i w otoczeniu (indywidualnie i społecznie); jest osadzona w ideach (wymiar idealny bytu). Określony w tytule byt – edukacji (systemu edukacji), urzeczowiony w instytucjach – szkołach zawiera w sobie poszczególne byty ludzkie. Jeżeli zarówno byt – szkoła, jak i byty ludzkie uwikłane są w inne byty życia społecznego (indywidualnego i instytucjonalnego), to z góry przesądza o wielowymiarowości wpływów i ich interpretacji. W tym miejscu bowiem pojawia się ontologiczne pytanie, na które musi odpowiadać pedagog, co umożliwia, bądź uniemożliwia to, co jest? A w szczególności, „dlaczego raczej jest coś niż coś” (odpowiadając w obrębie pojęć ontycznych dotyczących sfery **realnej, intencjonalnej, idealnej** (z klasyfikacji ontologii Ingardena)<sup>8</sup>. Drugą kwestią, którą należy tu zaznaczyć, jest poszatkowanie bytu edukacji na różne zjawiska i ujmowanie ich głównie epistemologicznie. Trzecia to tendencja do rozwarstwienia jednego świata na świat teorii (idee) i praktykę (realny – za Ingardenem w zdarzeniach i procesach). A przecież obydwa są ontologicznie dialektyczną jednią, bowiem są zespolone we wszystkich wymiarach istnienia. Egzemplifikacją dla tego wątku jest przykład opornie rozwijającej się teorii ujmującej fenomen edukacji w ramach „nauczania domowego”. Przykładowe pytania ontologiczne: Do jakiej rzeczywistości należy? Co uniemożliwia (utrudnia, opóźnia) opisanie i zagospodarowanie tej rzeczywistości? Reprezentanci jakich subdyscyplin mają się nim (tym fenomenem) zająć? Kto ma tworzyć ten intencjonalny byt (dziś tworzą rodzice, dyrektorzy szkół, nauczyciele)? Dlaczego jest taka rzeczywistość, jaka jest (słabe podstawy instytucjonalno-legislacyjne, słabe ugruntowanie pedagogiczne, brak kształcenia pedagogów/nauczycieli edukacji domowej itd.)?

Pedagog nie jest pedagogiem „gabinetowym” czy „klasowym”, jest pedagogiem pracującym w edukacji i dla edukacji (czyli dla określonych bytów), w instytucji wspomagającej jednostkę, szkołę, rodzinę, społeczeństwo i właśnie tak definiuję swoją zaangażowaną rolę. W tej sytuacji muszę dokonać synergii pól, łącząc w swoim namyśle rozważania **antropologiczne z ontologicznym odniesieniem do bytu, bo to dopiero pokazuje zadania na poziomie epistemologicznym**. W moim przekonaniu dopiero w tym zestawieniu można postawić pytania epistemologiczne, z których najogólniejsze będą brzmiąły: Jak zapewniać jakość edukacji? Czym dla bytów realnych jest jakość szkoły (byt idealny – idee, filozofia edukacji)?

---

<sup>8</sup> R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, tłum. D. Gierulanka, PWN, Warszawa 1987; J. Perzanowski, *Pytania ontologiczne*, „Tezeusz”, <http://www.tezeusz.pl/cms/tz/index.php?id=5874> (dostęp: 30.10.2014).

## Człowiek w procesie uspołeczniania” – między terażniejszością a przyszłością

Myślenie o przyszłości edukacji wobec komplikującej się rzeczywistości ociera się o futurystyczne rozważania prowadzone w konwencji science fiction. Mamy poważne problemy, aby zrozumieć czas dzisiejszy, a cóż dopiero poradzić sobie z przyszłością, racjonalnie sobie ją zaplanować czy choćby wkomponować w wyobrażalne jej kształty. Niepewność „jutra” i związane z tym ryzyko rodzi lęki wzmagane tempem i rozmiarem zachodzących przeobrażeń. To, co nam przychodzi na myśl z perspektywy ludzi wyrosłych z tradycji modernistycznej, nie napawa optymizmem. Jednocześnie nie mam wątpliwości, że tego typu dylematy towarzyszyły człowiekowi od zarania dziejów i jak świat światem zawsze były problemy z wyobrażeniem sobie tego, co ma nastąpić. Niepewność przyszłości, choć naturalnie wkomponowana w nasz ludzki byt, dziś wydaje się nam szczególnie doskwierać. Różnice występujące w warunkach życia między pokoleniami na przestrzeni niewielu lat, dotyczące praktycznie każdej sfery naszej egzystencji, z jednej strony wzbudzają lęki, zaś z drugiej skutkują przyjmowaniem przez ludzi postaw korespondujących z kulturowymi warunkami, w jakich przychodzi im żyć. „Kurczenie się czasu i przestrzeni”, poczucie bezradności, tak trafnie opisywane przez Charlesa W. Millsa, szybkość, wręcz radykalność zmian nie sprzyja refleksji, bowiem pogłębiony namysł potrzebuje czasu. Niepoślednią rolę w tym procesie odgrywa edukacja, która jako całość, w tym szkolnictwo, jest „funkcją, «echem», odzwierciedleniem zmian społecznych, stając się zarazem aktywnym podmiotem petryfikacji struktur ideologicznych oraz instrumentem dezorganizacji wiodących wartości (określających sens życia (sens bytu – wtrącenie R.C.) i możliwości posiadania dalekosiężnych wizji i nadziei)”<sup>9</sup>.

Na wstępie należy zadać sobie pytanie, kogo mamy edukować i jakie współczesny człowiek ma potrzeby? Stan dzisiejszego społeczeństwa opisuje wielu uczonych, ekspertów, mamy do dyspozycji cały arsenał rankingów i nie jest możliwe w tej krótkiej formie zdać relację z tych badań. Sięgam do scalającego opisu Mirosławy Marody, która mówiąc o przemianach czasu po nowoczesności, wskazuje na powstającą na naszych oczach zgoła inną rzeczywistość społeczną, w której *nomos* już nie stabilizuje życia. Normalność nie ma dotychczasowego, arbitralnego porządku wynikającego z przyjmowanej ideologii (np. religii, filozofii), wynika z codzienności, bieżącego doświadczenia<sup>10</sup>. Autorka

<sup>9</sup> Z. Kwieciński, *Cztery i pół. Preliminaria – Liminaria – Varia*, Wyd. DSW, Wrocław 2011, s. 91.

<sup>10</sup> M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2015, s. 108-109.

posługując się kategorią „charakteru społecznego” zaczerpniętą od Ericha Fromma, dokonuje charakterystyki „cech indywidualnych, które ze względu na pewne systematycznie powtarzające się warunki procesów uspołeczniania, zostają wykształcone u większości członków tego społeczeństwa”<sup>11</sup>. Marody mówi o zbliżonych warunkach, o ich powtarzalności, a zatem pewnej rytualizacji w aktach wykonawczych i ich uzasadnieniach, co upoważnia do przełożenia tej kategorii i klasyfikacji na tu prowadzone rozważania.

Powracając do głównego wątku, można powiedzieć, że skutkiem i powodem wcześniej wspomnianych dylematów jest specyficzne uspołecznienie jednostki, którą coraz częściej charakteryzuje „**egotyzm** (...) odczuć i działań”. W globalnym świecie niemalże nieograniczonego kontaktu między ludźmi, paradoksalnie mamy stopniowo coraz mniej okazji do ćwiczenia umiejętności budowania bezpośrednich relacji społecznych. Zastępujemy je pośrednim kontaktem medialnym, elektronicznym bądź koncentrujemy się na obiektach niewymagających społecznego zaangażowania. Marody dostrzega tu deficyty socjalizacji w pierwotnych środowiskach oraz organizacji życia, sprzyjającej wchodzeniu w krótkotrwałe związki między ludźmi, które nie obligują do zmiany własnych celów i dążeń<sup>12</sup>.

O poszukiwaniu substytutów życia wspólnotowego pisał również Zygmunt Bauman, stwierdzając, że współczesny człowiek chce żyć bez zobowiązań i zadowala się przelotnymi spotkaniami, we wspólnotach estetycznych, a nie etycznych opartych na zobowiązaniach moralnych<sup>13</sup>. Egotyzm charakteryzuje jednostki nadmiernie skoncentrowane na sobie, własnej emocjonalności i cielesności. Liczy się estetyka życia, co prowadzi do odrzucania myśli o nieuchronnej starości, chorobie czy jakiegokolwiek niesprawności. Kult zdrowia, urody, sukcesu atakujący z medialnych przekazów i komercyjnych pedagogii zastępuje kanon moralnych uzasadnień, a jednocześnie uwodzi prostotą i łatwością ich interpretacji. Już Theodore Adorno stwierdził, że „zorganizowana kultura odcina człowiekowi ostatnią możliwość **doświadczenia siebie samego**”<sup>14</sup>. Świat przez jednostki egotyczne odczytywany jest jako zbiór dóbr służących człowiekowi, po które należy sięgać i brać to, co umożliwi jej czerpanie jak najwięcej przyjemności z bieżącej chwili, czym rządzi zasada natychmiastowej konsumpcji i gratyfikacji. W relacjach społecznych pojawia się lęk odrzucenia, stąd potrzeba bycia w „świecie reflektorów” – osób znaczących,

---

<sup>11</sup> Ibidem, s. 204.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 204-205.

<sup>13</sup> Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przekł. J. Margański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008, s. 98.

<sup>14</sup> T. Adorno, *Minima moralia. Refleksje z poharatanego życia*, przekł. K. Krzemieniowa, PWN, Warszawa 1986, s. 37.



przy których można bezpiecznie się ogrzać ich autorytetem i władzą. Człowiek egotyczny pozostawiony sam sobie odczuwa wewnętrzną pustkę i głód emocjonalnych doznań, szuka akceptacji nawet u nic nieznaczących dla niego ludzi skupionych we wspólnotach estetycznych<sup>15</sup>.

Współczesny egotyzm „powstaje z powodu niedostatku działania Innego, czy z powodu jego nadmiernego zainteresowania podmiotem”, czyli może być spowodowany nadmiarem i brakiem bliskości, co zawyża lub zaniża samoocenę, co odpowiada poglądom Ericha Fromma. Natomiast w ujęciu Lacana, jak twierdzi Klaudia Węc, mamy do czynienia z „dialektyką pragnienia”, chodzi bowiem o „odzyskanie kontaktu z Innym (...) który pozwoli mu spojrzeć na siebie z perspektywy Innego”<sup>16</sup>. Każde z tych stwierdzeń podkreśla konieczność egzystencjalną człowieka, której we współczesnych warunkach nie może wypełnić. Przywołam za autorką jakże znamienne słowa Alexandra Lowena opisujące naszą rzeczywistość: „Kiedy bogactwo osiąga rangę wyższą niż mądrość, kiedy rozgłos zyskuje większy podziw niż godność, kiedy sukces liczy się bardziej niż szacunek do siebie, kultura nadaje przesadne znaczenie obrazowi i staje się narcystyczna. Narcyzm jednostkowy idzie w ślad za narcyzmem kulturowym. Kształtujemy kulturę według własnego obrazu, ale też jesteśmy ukształtowani przez kulturę. Czy można zrozumieć jedno, nie rozumiejąc drugiego?”<sup>17</sup>. Nie można mieć złudzeń, że kultura dając siebie, wypełniając nas bez reszty, wiele daje i zabiera, zawłaszczając nasze życie, wabi kolorowymi migawkami, podsycając chcenie tego, co jest poza nami. W blasku i zgiełku nie widzimy i nie słyszymy potrzeb egzystencjalnych, zatrzymując się na poziomie rozwoju dziecka rozpasanego swoją naiwnością i lekkością egzystencji.

Straty dla jednostek i kultury tak reprodukowanej jakże dobitnie ujął Ortega y Gasset: „Nowy plebs dziedzicząc dorobek długiej i znakomitej przeszłości (...) ze względu na natchnienie i trud – jest przez współczesny świat po prostu rozpuszczony. Rozpuszczać, to znaczy nie ograniczać żadnych potrzeb, to znaczy wpajać każdemu osobnikowi, że wszystko mu wolno i że do niczego nie jest zobowiązany. Dziecko tak wychowywane nie ma okazji doświadczyć granicy własnych możliwości. Chronienie przed jakimikolwiek ograniczeniami zewnętrznymi, przed każdym zderzeniem z innym, dochodzi do przekonania, że żyje samo w świecie, przyzwyczajając się zarazem do nieuwzględniania tego, że może być ktoś od niego ważniejszy czy nadrzędny, (...) ktoś silniejszy zmusza do wyrzeczenia się jakiejś potrzeby, do powstrzymania się od czegoś,

<sup>15</sup> M. Marody, *Jednostka...*, s. 206.

<sup>16</sup> K. Węc, *Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 351, 354.

<sup>17</sup> A. Lowen, *Narcyzm zaprzeczenie prawdziwemu Ja*, [za:] K. Węc, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym...*, s. 354.

do ograniczenia własnych żądań”<sup>18</sup>. W kontekście tych słów słusznie pyta Klaudia Węc, co się dzieje z podmiotem, który w procesie wychowania poddaje się syndromowi masowości, który daje się scharakteryzować przez „brak poczucia braku”? Jednocześnie odpowiada, że skutkuje to przeciętnością i pozbawieniem tożsamości, dopełniając tę charakterystykę klasyfikacją wizerunku współczesnego narcyza, przywołując ją za towarzyszącym nam w tym fragmencie Ortegą y Gassetem. Mamy zatem narcyzm „uzasadniony i nieuzasadniony”. Pierwszy charakteryzuje człowieka mającego poczucie bycia doskonałym, „wybrany”, co nie wynika z jego przymiotów wrodzonych, jednak z umiejętności wpasowania się w obowiązujące normy i myślenie o sobie jako kimś wyjątkowym już upoważnia do eksponowania tejże. Inni są dla niego koniecznym lustrem, w którym chce zobaczyć swoje doskonałe odbicie. Narcyzm nieuzasadniony dotyczy osób pospolitych, niestawiających sobie wysoko poprzeczki, a jednak z dużym poczuciem zadowolenia; „człowiek masowy”, czyli nie mam nic sobie do zarzucenia, wszak jestem taka/taki sam/a jak inni<sup>19</sup>.

Drugą cechą charakteryzującą współczesnego człowieka, jak wskazuje Marody, jest jego **emocjonalność**. Autorka zwraca uwagę, że emocje są „czynnikiem ukierunkowującym działanie jednostki”, stąd instrumentalne podejście czyniące z nich kapitał, którym należy zarządzać w sensie ekonomicznym i kulturowym. „Praca nad emocjami” dotyczy głównie kobiet, które mają pod tym względem więcej zakłóceń, a ich minimalizacja może prowadzić do „maksymalizacji zysków”<sup>20</sup>. Tradycja tego poglądu współcześnie przybrała nieco inne kształty związane uczestnictwem kobiet we wszystkich sferach życia oraz z identyfikowanym empirycznie chłodem emocjonalnym u obu płci. Emocje zostały dowartościowane i docenione jako walory istotne w interakcji międzyludzkiej<sup>21</sup>. Ekonomicznie istotne dla współczesnego człowieka są kompetencje w zakresie odczytywania u siebie stanów emocjonalnych, uczuć, wrażeń i przeżyć oraz rozpoznawanie tychże u kooperantów, klientów. Nie ma wątpliwości, że zdolności te sprzyjają koncentracji na zadaniu, zarządzaniu sobą i innymi, a emocjonalne więzi w systemie zawodowym są zbędnym balastem dla pracodawcy i pracownika. Z firmą i jej personelem powinno się układać na polu ściśle profesjonalnym. W każdym momencie można zmienić miejsce pracy w wyniku kalkulacji zysków bądź zwolnienia przez pracodawcę. Nie należy się wiązać emocjonalnie, bo może to być odebrane jako oznaka słabości, ale również zagrażać właścicielowi solidarnością pracowniczą. Współczesna kul-

<sup>18</sup> J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, [za:] K. Węc, *Psychoanaliza...*, s. 355.

<sup>19</sup> K. Węc, *Psychoanaliza...*, s. 356.

<sup>20</sup> M. Marody, *Jednostka...*, s. 209-210.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 211-212.

tura, co podkreśla Richard Sennet, każe być wolnym, przygotowanym na nadarzającą się okazję, „każe przecinać więzi, zwłaszcza te, które wymagają czasu”<sup>22</sup>.

Badacze dostrzegają kolejną cechę emocjonalności współczesnego człowieka, który tak dalece panuje nad swoimi uczuciami, że wchodzenie w związki intymne jest od ich początku obarczone przewidywanym zakończeniem. Miłość kojarząca się z „radosną spontanicznością”, dziś częściej z utratą kontroli. Jakże trafnie ujął „nowoczesne” związki emocjonalne Bauman. Miłość: „Nie obiecuje łatwej drogi do szczęśliwego i sensownego życia. To wolny związek wzorowany na zachowaniach konsumpcyjnych, kusi łatwym i przyjemnym życiem, zdając jednak szczęście i sens na łaskę przypadku. (...) Wątle więzi międzyludzkie, niechęć do długotrwałych form zaangażowania, egzekwowanie praw kosztem obowiązków i unikanie wszelkich zobowiązań, z wyjątkiem zobowiązań wobec siebie (...) sprawuje, że od chwili swoich narodzin, uznaje się ją za fiasko (...) zastępując nową, ulepszoną wersją”<sup>23</sup>. Z jednej strony emocjonalne relacje, zwłaszcza budowane w gronie najbliższym, rodzinnym w stosunku do dzieci, są pozytywnie podsycane, w czym upatruje się źródeł podniesionej wrażliwości. Natomiast z drugiej strony emocjonalność musi być powściągnięta, kontrolowana, wręcz jest niestosownym publiczne okazywanie jej.

A obok tego o uczuciach i odczuciach znacznie więcej się mówi, media natomiast oferują przekaz, odwołując się do tej sfery naszej wrażliwości, „realizmu emocjonalnego”. Mamy być emocjonalnym konsumentem, który z radością odda się ofercie, podejmie topową aktywność w gronie ludzi przypadkowych. Tu są emocje do skonsumowania na miejscu, do naładowania akumulatorów na dalsze działania, czas na emocjonalność dającą ułudę autentyczności, bez głębi uczuć. Zygmunt Bauman nazwał je „karnawałowymi”, „więzami bez konsekwencji” czy „wieszakowymi”<sup>24</sup>.

Warto rozszerzyć opis kontrolowania emocji o tezy Norberta Eliasa. Charakteryzując zmiany cywilizacyjne, nazwał ten proces „tłumieniem popędów”, „przejściem od chłopca” czy „wojownika” do „dworzanina” jako wynik „przymusu dalekowzroczności i przymusu wewnętrznego”. Analizując przemiany w społecznych zachowaniach ludzi w procesie dziejowym, doszedł do niezwykle ważkiej konkluzji, otóż zachowania nasze ulegają istotnym zmianom zależnym od konfiguracji społecznych, w jakie uwikłany jest człowiek. Zmienia się jego psychika, rozumność, „uwydawniając totalne struktury stosunków międzyludzkich, represjonując spontaniczne wyładowania popędów i afektów

<sup>22</sup> R. Sennet, *Kultura nowego kapitalizmu*, przekł. G. Brzozowski, K. Osłowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2010, s. 155.

<sup>23</sup> Z. Bauman, *Sztuka życia*, przekł. T. Kutz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009, s. 231.

<sup>24</sup> Z. Bauman, *Wspólnota...*, s. 96-97.

jednostki z uczuciem lęku, poczuciem degradacji i niższości w stosunku do innych lub wręcz zagraża jej egzystencji społecznej”. Dalej stwierdza, że siła tych mechanizmów dokonuje rozdziału w psychice ośrodka popędu od ego, co pozwala na wykształcenie „aparatu przymusu wewnętrznego”<sup>25</sup>. Nieuchronność tego procesu zależy od społecznie, kulturowo stanowionych warunków, możliwości, dostępności do oporu, do uzyskiwania świadomości zjawisk destrukcyjnych dla człowieka i jego indywidualnych wyborów<sup>26</sup>. Tym samym dostrzegam szansę w edukacji rozwijającej, mówiąc słowami Eliasa, „takie indywidualne, bardziej samodzielne myślenie, wymagające dalekowzroczności i umiejętności wnikania w głąb rzeczy”<sup>27</sup>.

Trzecią cechą współczesnego usytuowania społecznego wskazywaną przez Marody jest „**ontologiczna niepewność**”, „początkowo identyfikowana jako wyraz swoistej patologii, „kryzysu tożsamości”, dotykającego ludzi szczególnie wrażliwych lub szczególnie niedopasowanych do warunków społecznych”<sup>28</sup>. Późniejsze zastosowanie tej kategorii posłużyło do opisu epoki, w której zabrakło stabilnych wartości społecznie akceptowanych, będących źródłowymi dla tożsamości. Marody zwraca uwagę, że trwający proces destrukcji dotychczas obowiązujących rytów życia społecznego, destabilizacja ról spowodowały zatracenie kierunku modelowania jego i wypracowywania sensu. Mamy zatem na szali z jednej strony wartość, którą jest wolność jednostki, natomiast z drugiej niepewność spowodowaną brakiem danych przy dokonywaniu wyborów. Człowiek został pozostawiony sam sobie, z powierzchownymi relacjami, z nieprzewidywalną przyszłością, nieustannie zmieniającą się i własną odpowiedzialnością oraz ponoszeniem konsekwencji za podjęte decyzje. Wartości podzielane społecznie dotychczas ukierunkowywały jego życie, a autorytety legitymizowały ich sens<sup>29</sup>. Fakt nieumiejętności dostosowania się do tych realiów świadczy wyłącznie o marności jego kondycji. Z drugiej strony Marody naszą uwagę zwraca na mnogość identyfikacji możliwych do przyjęcia, czyli procesy „społecznego nasycenia” i „wzrost społecznie akceptowanych wzorów życia” wygenerowały nadmiar utrudniający wybór i definiowanie własnej tożsamości. Wyekspozowana medialnie cielesność stała się ważnym jej komponentem przesłaniającym istotę samodefinicji, powodując „inflację znaczeń ukierunkowujących działanie jednostek oraz tworzących poczucie sensu”<sup>30</sup>. „Hiperlękowe

<sup>25</sup> N. Elias, *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychologiczne*, przekł. T. Zabłudowski, K. Markiewicz, Wyd. WAB, Warszawa 2011, s. 539.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 540, 544.

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> M. Marody, *Jednostka...*, s. 231.

<sup>29</sup> M. Szpunar, *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Wyd. AGH, Kraków 2016, s. 44.

<sup>30</sup> M. Marody, *Jednostka ...*, s. 205.

media”, o czym bardzo przekonująco pisze Magdalena Szpunar, „epatujące strachem i przemocą mogą przyczynić się do paniki moralnej (...) sprowadzając do stanu ogólnego zaniepokojenia (...) oraz niestałości, co oznacza, że panika wywołana medialnymi przekazami równie szybko eksploduje, co wygasza się”. Systemy eksperckie powołane do budowania racjonalnych, naukowo uzasadnionych wyborów miały pomóc jednostce w dokonywaniu ich i usuwaniu ontologicznej niepewności<sup>31</sup>. Jak się okazuje, stwierdza Marody, i w tym przypadku człowiek otrzymuje niejednoznaczne, a bywa sprzeczne narracje i nadal pozostaje sam wobec konieczności decyzji również „ontologicznych”, które zawsze odnoszą się do jego egzystencjalnych uwikłań. Jest to o tyle ważne i trudne dla człowieka, bowiem jego poczucie siebie, wewnętrzna konsolidacja, choćby względna pewność drogi do siebie ma znaczenie dla „poważania siebie”, posługując się kategorią Paula Ricoeura<sup>32</sup>.

Zgłoszone dylematy, wobec których dziś staje człowiek, uzasadniają dopominanie się o normatywność edukacji. I paradoksalnie zabieg taki, z czym należy się liczyć, natrafi na opór. Pojawiły się problemy z wytwarzaniem sensu, a jednocześnie im większy z tym kłopot, tym bardziej potrzebujemy ogólniejszej wizji świata opartej na refleksji moralnej. Podążając tą logiką, kwestionujemy wielkie narracje, jednak z drugiej poszukujemy uzasadnień ukierunkowujących nasze decyzje. Rozpad oczywistych sensów i kategorii opisujących świat, nadających znaczenia naszemu życiu stawia nas przed koniecznością indywidualnego zaangażowania w ich wytwarzanie<sup>33</sup>, co stawia edukację przed zgoła innymi zadaniami, niż realizowała wcześniej. Zwracam uwagę, że inaczej niż przyjmuje się w wielu tekstach, wyartykułowałam potrzebę zmian w edukacji, gdyż punktem wyjścia uczyniłam potrzeby człowieka w sensie ontologicznym (jego bytu i egzystencji).

### ***Coniunctio oppositorum*: Dyskurs jakości edukacji obok człowieka i jego człowieczeństwa**

W rzeczywistości edukacyjnej, co sygnalizuję w tytule tej części, dochodzi do *coniunctio oppositorum*<sup>34</sup>, bowiem działają przynajmniej dwa przeciw-

<sup>31</sup> Zob. A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, przekł. E. Klekot, Wyd. UJ EIDOS, Kraków 2008, s. 79-105. W rozdziale „Systemy abstrakcyjne i przemiany intymności” autor analizuje zagrożenia składające się na bezpieczeństwo ontologiczne, odnosząc je do kategorii ryzyka i roli systemów eksperckich.

<sup>32</sup> P. Ricoeur, *O sobie samym jako o innym*, przekł. B. Chełstowski, nauk. oprac. i wstęp M. Kowalska, PWN, Warszawa 2005, s. 292-293 i inne.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 108-112.

<sup>34</sup> *Coniunctio oppositorum* (łac.), kategoria zastosowana przez G. Junga dla określenia głębi człowieczeństwa, według zasady łączenia przeciwieństw psychicznych w rezultacie uzupełnia-

stawne dyskursy. Pierwszy niezwykle mocny, wręcz nachalny, modelujący trajektorie życia jednostek i całego społeczeństwa, oraz drugi w cieniu „wielkiego dominanta” zachodzący w relacjach międzyludzkich w codzienności szkolnej, w której zanurzony jest pojedynczy byt. Znaczenia niesione przez obydwa, choć w wielu miejscach się znoszą, a nawet wykluczają, to w rzeczywistości składają się na całość procesów edukacyjnych. Skłonna jestem również stwierdzić, że nie widzę innego rozsądnego rozwiązania, jak postrzeganie funkcji szkoły masowej, procesów kształcenia z uwzględnieniem obydwóch dyskursów komplementarnie. Nie jest to pogląd bezdyskusyjny, bowiem w literaturze pedagogicznej raczej dostrzega się konieczność wykluczenia, a wszelkie inicjatywy łączenia traktuje się jako powierzchowne, mało znaczące. W tym miejscu zasygnalizuję, że dostrzeżono koncepcję dwóch światów równoległych, z których pierwszy odpowiada na interes technologiczno-użytkowy, natomiast drugi odnosi się do „interesu” emancypacyjnego<sup>35</sup>. Paradoks polega na tym, że człowiek został podporządkowany obydwóm „interesom” i musi nauczyć się żyć w obydwóch światach, z czym ma ogromny kłopot. Obydwa bowiem rządzą się zgoła innymi porządkami, odwołują się do innych uzasadnień oraz pozostawiają odmienną przestrzeń dla bytu ludzkiego.

## **Roszczenia wobec edukacji pod koniec XX wieku a współczesny dyskurs jakości**

Dominujący **dyskurs jakości edukacji** swoje uprawomocnienie uzyskał wraz z wprowadzeniem do polskich szkół reformy edukacji w 1999 roku, zmieniającej ustrój szkolnictwa (finansowanie, zarządzanie zasobami i kadra), cały system kształcenia (reforma systemowa) wraz z wdrożeniem zewnętrznych egzaminów progowych, wprowadzeniem nowych programów kształcenia i wychowania (reforma programowa). Konieczność zmian argumentowano potrzebą dostosowania polskiego systemu do rozwiązań obowiązujących w krajach europejskich, a przypomnę, że w owym czasie Polska zabiegała o członkostwo w Unii. Wspomnę w tym miejscu, że generalnie fakt wprowadzenia reformy był przyjęty z aprobatą, bowiem transformacja ustrojowa, jakiej doświadczyliśmy u schyłku XX wieku i łączące się z nią przemiany społeczne

---

jących się i kompensujących funkcji psychicznych (uczucia, myślenie, intuicja, percepcja). Zob. Z.W. Dudek, *Psychologia integralna Junga. Człowiek archetypowy*, Wyd. Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2006, s. 236.

<sup>35</sup> K. Węc, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym...*, s. 160. Przywołana koncepcja dwóch światów równoległych dotyczyła teorii Fromma, o której pisała przywołana autorka. Dla mnie istotne było zastosowanie trafnego w moim przekonaniu pojęcia i wydobycie sprzeczności między światem instrumentalnym i emancypacją człowieka.

i ekonomiczne wymagały poważnej rekonstrukcji systemu edukacji. Wątpliwości budził sposób wdrażania reformy (powoływanie nowych szkół – gimnazjów, brak prowizorium budżetowego, brak zmian w przygotowywaniu kadry, nierozwiązane kwestie lokalowe i logistyki młodzieży do szkół oraz brak podręczników i pospieszne tworzenie programów)<sup>36</sup>.

Nadzieje związane z reformą były ogromne i wyczekiwane, bowiem jak pisał w 1992 roku Kwieciński: „Współczesna szkoła przeżywa kryzys podstawowych funkcji, tj. rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej”. Stwierdził, że wszystkie są wypełniane źle. W tym kontekście szkoła i edukacja podlegały destrukcyjnym mechanizmom zewnętrznym i wewnętrznym pogłębiającym oderwanie jej od rzeczywistości. Puentuje dalej, że z całą mocą uwidoczniły się przyczyny „tkwiące w ludziach, w nas samych. To «głód sensu», «głód katechizmu» wartości pewnych, niezdradzonych obietnic, wartości nie deklarowanych tylko po to, by przesłonić interesy ludzi i struktur starego, odchodzącego świata, to «próżnia wartości», «nerwica egzystencjalna», «noologiczne vacuum», «schizofrenia społeczna», anomia – brak zasad i ich chaos, rozdwojenie wartości, oto co przeżywa myślący młody człowiek (...)”. Dalej Kwieciński pisze, że pozostaje młodym bunt przeciw hipokryzji, rytualnemu posłuszeństwu przygotowującemu do z góry określonych ról społecznych, utrwalających istnienie systemu. „Tego głodu sensu nie potrafią zaspokoić dorośli przewodnicy młodzieży, sami porozbijani wewnętrznie, zaprzędani, zmuszani do kompromisów (...) dorośli wypierający prawdę i gotowi okłamywać innych dla ochrony swoich interesów”<sup>37</sup>. Wobec tych niezwykle ważkich i wręcz katastroficznych interpretacji nie dziwi wołanie o edukację „uczłowieczoną, humanistyczną i zresocjalizowaną”, któremu towarzyszyła jednak obawa przed konsekwencjami tego, co miało nastąpić.

W zmianę edukacji włączyły się media, naukowcy i nauczyciele oraz Kościół katolicki, który wydał swego rodzaju manifest, określając konieczne zadania stojące przed edukacją. W *Problemach wychowania w Polsce roku 1990* Prymasowska Rada Społeczna stwierdziła, że „Istnieje potrzeba odejścia od komunistycznego systemu wychowania, przezwyciężenie jego skutków w sferze programów, metod, form działania, ich treści i języka, organizacji instytucji pedagogicznych, postaw i stylu pracy zatrudnionych w nich pedagogów, sposobów myślenia rodziców i dzieci”, dalej wskazując szczegółowe zadania dotyczące przygotowania do etycznego życia, samodzielnego, odpo-

<sup>36</sup> Więcej na ten temat piszę [w:] R. Cierzniewska, M. Lewicka, M. Gackowska, *Codziennosc w gimnazjach. Młodzież o swoich szkołach. Obok dyskursu jakości*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

<sup>37</sup> Z. Kwieciński, *Kryzys społeczeństwa wychowującego. Hipotezy ostrzegawcze. Propozycje naprawy*, [w:] idem, *Cztery i pół...*, s. 104-107.

wiedzialnego dokonywania wyborów; wdrożenia różnorodnych programów kształcenia, przynajmniej realne możliwości ich wybierania przez podmioty edukacji; wreszcie stworzenia bezpiecznych warunków dla rozwoju dzieci i młodzieży przez zniwelowanie restrykcyjnych form pracy szkoły<sup>38</sup>.

Nauczyciele w ramach ruchu związkowego również wypracowali postulaty zmiany szkoły, oczekując uwolnienia całego systemu, placówek oświatowych i pracujących w nich nauczycieli od nakazowo rozdzielczej pracy. Jak wspomina Bogusław Śliwowski, pedagodzy domagali się zmian finansowania edukacji, powołania rad szkolnych, reaktywowania prawdziwej samorządności wszystkich podmiotów (uczniów, rodziców i nauczycieli). „Solidarność” nauczycielska dostrzegała również deficyty w zaangażowaniu nauczycieli, w ich przygotowaniu profesjonalnym (instrumentalnie, metodycznie, bezrefleksyjnie i schematyczne)<sup>39</sup>. Kierunkami postulowanych zmian miały być: decentralizacja, demokratyzacja i utylitaryzm<sup>40</sup>.

Drogę koniecznych zmian w edukacji, w pedagogicznym myśleniu o rozwoju kolejnych pokoleń Kwiecieński wytyczył już w latach dziewięćdziesiątych, wskazując, jak to określił, „typy roszczeń” i z uwagi na ich uniwersalną semantykę pozwolę sobie je przywołać:

1. „Roszczenia rewitalizacji”, czyli zmiany paradygmatyczne stanowiące zerwanie z dominacją instrumentalno-adaptacyjną i zastąpienie jej krytyczno-komunikacyjną.
2. „Roszczenia resocjalizacji”, czyli powrotu do myślenia i działania „wspólnotowego (...) wobec kryzysu tożsamości systemu i legitymizacji panowania”.
3. „Roszczenie rehumanizacji (personalizacji) w różnych wariantach humanizmu (...), samorealizacji”, zapewnienia pomocności.
4. „Roszczenia rekonstrukcji: teoretycznego, hermeneutycznego zrozumienia siebie i procesów wielorako umiejscowionych w strukturze wysiłków czynienia świata sensownym”<sup>41</sup>.

Mamy tu wyraźnie wyartykułowane potrzeby polskiej edukacji oraz kierunki ich realizacji. I choć były one sformułowane pod koniec ubiegłego wieku, niestety, zachowują swoją aktualność, gdyż wprowadzona reforma obrała zgoła inny od oczekiwanego kurs. O jakości edukacji nie miały stanowić jej głęboko humanistyczne wymiary postulowane przez Kwiecieńskiego, lecz **dyskurs ja-**

---

<sup>38</sup> B. Śliwowski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013, s. 43.

<sup>39</sup> Ibidem, s. 44.

<sup>40</sup> Ibidem, s. 45-46.

<sup>41</sup> Z. Kwiecieński, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwań kryzysu i gwałtownej zmiany*, [w:] idem, *Cztery i pół...*, s. 209.



**kości**<sup>42</sup> oparty na neoliberalnej logice rynkowej, wmontowujący jednostki i społeczeństwo w proces globalizacji. Na zakwestionowany model edukacji wypełniający polską szkołę przed transformacją ustrojową, oparty na logice inżynierii społecznej nałożyła się transformacja wymuszająca przejście do realnego kapitalizmu w jego skrajnym wariacie neoliberalnej doktryny<sup>43</sup>. Oczekiwane „zyski dla ludzi” w postaci humanistycznego zwrotu, za jakim postulowało wielu humanistów, a egzemplifikację tego stanowiska przywołałam powyżej słowami Kwiecińskiego, zamieniono na „zyski wyniesione ponad ludźmi”. Edukacja stała się trybikiem w wolnorynkowej, bezosobowej grze korporacyjnej. **Jakość jej** została poddana standaryzacji (zewnętrzne egzaminy progowe), ścisłemu zarządzaniu „produkcją” i rozliczalnością. W efekcie musiało pojawić się: **nastawienie na różnicowanie** (podobnie jak przegląd użyteczności i jakości produktów odsiewanie lepszych od słabszych szkół i uczniów); **obiektywizm** (uzasadnia sprawiedliwość społeczną, porównywalność wyników uzyskiwanych przez uczniów; skuteczna strategia marketingowa legitymizowana przez zespoły eksperckie); **transparentność i „pozycjonowanie marketingowe”** (inna forma sprawiedliwości i uczciwości wobec społeczeństwa, reklama instytucji edukacyjnych, co wyzwała konkurencyjność, rozbudza popyt na najlepszy produkt edukacyjny, rozbudza aspiracje „konsumenckie” wobec edukacji oraz nastawienie „klienckie” wobec jej instytucji)<sup>44</sup>.

We wcześniejszych partiach tekstu zasygnalizowałam cechy charakteryzujące współczesne społeczeństwo, wypada zatem zapytać: Jaki ład społeczny ma konstruować/podtrzymywać taka edukacja (neoliberalna)? Joanna Rutkowiak, analizując doktrynę neoliberalną, scharakteryzowała jej strukturalne sensory, ukazała nastawienia na kreowanie określonych potrzeb, wręcz wytwarzanie popytu na inne wartości. Perswazyjny charakter tego modelowania, wzmocniony odwoływaniem się do pokładów emocji i uzasadnień ulokowanych w wartościach ogólnoludzkich, takich jak sprawiedliwość społeczna, wolność wyboru, autonomia podmiotu w kreowaniu własnego życia w rzeczywistości uruchamiają „racjonalność nabywczą”, z której uczyniono „oś życia” i „źródło znaczeń dominujących w stosunkach społecznych”<sup>45</sup>. Edukacja ma służyć podziałowi/uporządkowaniu społeczeństwa pod neoliberalny projekt, sama nim w gruncie rzeczy będąc przedmiotem i podmiotem nowego ładu spo-

<sup>42</sup> Zastosowane w tytule i w tej części określenie „dyskurs jakości” ma swoją inspiracją w książce: G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wyd. DSW, Wrocław 2013.

<sup>43</sup> J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] J. Rutkowiak, E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010, s. 15.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 20-21.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 21

łecznego, w którym mają być zachowane trzy warstwy, o „trzech twarzach”, jak twierdzi Rutkowiak:

1. Pierwsza to: „nierefleksyjni, ale wydajni producenci”. W tej grupie można zidentyfikować podgrupy: „elitarni analitycy”, technologowie oraz obsługujący technologię”, co stanowi około 20% utrzymujących gospodarkę. Zajmują stanowiska decyzyjne (często jako pokłosie kapitału kulturowego), związane z kreatywnością podporządkowaną generowaniu zysku w sektorach ekonomicznym, społecznym, wysokich technologii. Trzecia grupa „obsługujących” nie musi legitymizować się wysokim wykształceniem z uwagi na odwrotny rodzaj wykonywanych zadań. Zakres tych stanowisk stopniowo się kurczy z uwagi na wchodzącą automatyzację („technologiczne bezrobocie”)46. Zwracam uwagę, że członkowie dwóch pierwszych grup mogą mieć poczucie wpływu na swój los, natomiast z trzeciej są całkowicie podporządkowani wahaniom rynku pracy i technologii (która ich stopniowo wypiera).
2. Drugą są: „nienasyceni konsumenci” (przy czym spożycie ma większe znaczenie niż produkcja). Rolą tychże jest napędzanie obrotów, mają być masowym nabywcą wpasowanym w mody dyktowane przez rynek towarów i usług, czuli na trendy zmiennych potrzeb podlegają uwodzeniu coraz to nowymi gadżetami mającymi poprawiać ich samopoczucie (typu „jesteś tego warta”). Utrzymują się z trudnością na powierzchni, walcząc o utrzymanie. Legitymują się raczej dobrym wykształceniem, jednak nie gwarantuje ono stałości zatrudnienia, nie są konkurencyjni. Mocno zależni od inwestycji innych podmiotów (np. państwa, właścicieli prywatnych) tworzących miejsca pracy.
3. Trzecią stanowią „odpady”, niekwalifikujący się do niczego, nieprzynoszący zysku mierzonego wytworzonym lub kupionym produktem, wnoszą jedynie straty, obciążający społeczny budżet, skazani „na przemiał”. W tej grupie mieszczą się słabi kulturowo, niezaradni, mniej operatywni, chorzy, a więc osoby szczególnie borykające się z życiem. „Ich miejsce jest na śmietniku życia”! Pozostałych, „wygranych” przekonuje się, że taki los jest ich wyborem bądź wynikiem słabego zaangażowania, lenistwa czy też innych negatywnych zachowań. Mają jednak bardzo istotną rolę, bowiem ich obecność jest bardzo pouczająca dla pozostałych, jest „symbolicznym” obrazem konsekwencji słabego zaangażowania. Taki naturalny „straszak” mający uruchamiać egzystencjalny lęk o przyszłość47.

---

<sup>46</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 18-21.

Aby odpowiedzieć na pytanie, które wcześniej postawiłam, sięgnę do opisu rzeczywistości edukacyjnej w opiniach praktyków.

Głos pierwszy znamienne zacytowany przez redaktora prowadzącego wywiad, *Możemy obudzić się w kraju o strukturze kastowej*, należy do Romana Dolaty (pedagoga, naukowca, badacza w Instytucie Badań Edukacyjnych, a więc przyresortowej jednostce badawczej), który w udzielonym wywiadzie mówił tak: \* każde dobro udostępnione musi być wewnątrznie zróżnicowane, bo chodzi o „prestizż”, „luksus”, „wygodę”, to samo tyczy się edukacji; \* inteligencja głównie decyduje o sukcesie edukacyjnym, życiowym (Czyli jest to naturalny przydział społeczny do danej warstwy? Nie ma tu żadnych złych intencji czy zaniedbań? – wtrącenie R.C.); \* jest wiele czynników wpływających na zróżnicowane efekty. W „przypadku dużych miast jest to selekcja ze względu na uprzednie osiągnięcia. Te szkoły, które kiedyś wypracowały sobie opinię prestiżowej placówki, mają wielu chętnych i mogą przebierać w kandydatach. Często też są brane pod uwagę wyniki ze sprawdzianu na koniec szkoły podstawowej, chociaż nie miały temu służyć. (Czyli dopuszczalna jest selekcja uczniów i szkół? – wtrącenie R.C.) \* „w szkole publicznej środki mogą pochodzić od rodziców – niewielka składka na dodatkową lekcję z języka obcego czy inny dodatkowy przedmiot – taka trochę prywatyzacja bez prywatyzacji”. (Czyli szkoła nie musi dawać wyższych kompetencji, kogo stać, będzie sobie to wyrównywać? – wtrącenie R.C.) \* „Zachodzi proces autoselekcji – niektórzy rodzice starają się znaleźć z dzieckiem jak najlepszą szkołę, a inni posyłają do rejonowego.” (Czyli z założenia rejonowe szkoły są dla „gorszego sortu”? – wtrącenie R.C.) \* O zmniejszeniu różnic w szansach edukacyjnych: „Niestety, praktycznie nie poddajemy tych procesów po dyskusję społeczną (...). Teraz trochę ożywa. Dyskutujemy więc, ale na poziomie polityki oświatowej, ministerstwa, komisji sejmowej – za mało. Niewielkie jest zainteresowanie wynikami badań i tym, co widać (...).” (A co z tą prawdą by zrobiono? wtrącenie R.C.) \* „Trzeba najpierw odbyć dyskusję o tym, jakie wartości są dla nas cenne w oświacie i czy równość szans to priorytet. (...) Oświata powinna tworzyć równe szanse i żadne czynniki statusowe nie powinny ich znacząco różnicować. Społeczeństwo potrzebuje osób o bardzo wysokich kompetencjach, ale oświata powinna przede wszystkim bazować na tych o największych zdolnościach, trzeba wyłuskiwać diamenty.” W dalszych partiach wywiadu mamy poglądy, że korepetycje są wydumany problemem, interwencja w wyrównywanie szans powinna być skierowana do niewydolnej rodziny, nauczyciele powinni poprawić jakość swojej pracy. Na koniec pada stwierdzenie, że system egzaminów zewnętrznych jest dobry i tylko trzeba go ulepszać. Natomiast nikt nie robi z niego użytku, nie ma mechanizmów uczenia się, które należy uruchomić. (Metoda jest dobra, to ludzi trzeba do niej dopasować,

uczniów wyćwiczyć, nauczycieli nauczyć z korzystania z efektów ewaluacji zewnętrznej – wtrącenie R.C.)<sup>48</sup>.

Komentując ten głos, warto podkreślić, że jest to dyskurs oficjalny, artykułowany jako prawda oczywista. Edukacja dzieje się w szkole świadczącej przez państwo usługi, z których się korzysta w miarę swoich możliwości jak z każdego innego produktu. Przywołując ten głos, opatrywałam poszczególne fragmenty pytaniami wskazującymi na sensy wypowiedzi ujawniające logikę naszej edukacji.

Kolejny głos oddam Dariuszowi Chętkowskiemu<sup>49</sup> (nauczyciel, polonista, felietonista „Głosu Nauczycielskiego”, autor książek *Z budy. Czas spuścić ucznia z łańcucha?* oraz *Osierocona Generacja*, bloger), który mówi nt. edukacji w tekście *Norma reforma* o szkole tak: reforma zrodziła nadzieje skutkujące zrywem nauczycielskim; \* jednak z reformy uczyniono akt polityczny, w którym składano puste obietnice, w rezultacie szkoła jest niedoinwestowana, na edukacji się oszczędza; \* nauczyciele nie mają głosu w debacie publicznej, o rozwiązaniach decydują politycy, wprowadzając liczne pozorne zmiany, w tym dyskursie uczestniczą eksperci z nadzoru pedagogicznego, administracyjnie zmuszając nauczycieli do pokornego wpisania się w zaplanowany z góry scenariusz; \* krytyka szkoły jest pod opinię publiczną jako narzędzie powiększania elektoratu wśród niezadowolonych; \* wychowanie sprowadzono do aktywności akcyjnej (przelotnej i emocjonalnej), medialnie nasycanej i pokazywanej; \* „Systematyczna praca wychowawcza związana z autentycznymi potrzebami uczniów i uczennic jest w szkole wciąż albo znacznie utrudniona, albo niemożliwa”, gdyż priorytety są wskazywane przez władze resortowe; \* niestabilność, „burze” wokół szkoły, ciągle zmiany „wypychają ze szkół prawdziwą pracę, zmuszając nas do sztuki pozorów i produkowania fikcji, sprawozdań, ewaluacji i wniosków na przyszłość; \* nauczanie w szkołach słusznie określa się testomanią, co jednak nie uwzględnia potrzeb dzieci, nie rozwija ich pasji; \* „Z nieukrywaną pogardą traktuje się inne osiągnięcia (...) niż zdawalność egzaminów zewnętrznych” i porównuje się je do innych szkół; programy naprawcze mają służyć podniesieniu zdawalności tych egzaminów; \* **wyczerpała się nadzieja** na sensowne zmiany.

Przywołane obszerne sprawozdanie z dwóch wypowiedzi pokazało, czym jest dyskurs jakości dla władzy, projektodawców, jak się nad nim (dyskursem) panuje oraz czym jest dla nauczycieli. Szkoła zatem robi to, czego wymaga

---

<sup>48</sup> P. Pieniążek, *Rozmowa z Romanem Dolatą, Możemy obudzić się w kraju o strukturze kastowej*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 16-30.

<sup>49</sup> D. Chętkowski, *Norma reforma*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 31-44.

od niej władza polityczna, jest dyspozycyjna, bo też nie ma innego wyjścia (czy rzeczywiście, o tym dalej), a przynajmniej tego wyjścia nie widzi. Obowiązujący **dyskurs jakości** nie jest kwestionowany, nie jest problematyzowany, a zmiany zachodzące w szkołach są typowym sposobem na dyscyplinowanie podmiotów, które zmęczone wyłączają własny ogląd sytuacji i wykonują procedury, wszak z nich są później rozliczane. Dyskurs jakości ewidentnie dehumanizuje we wszystkich wymiarach edukację, wprowadzając kulturę dystansu do instytucji, do osób w niej spotkanych, do wcześniejszych ideałów, do projektu planowania swojej przyszłości i wreszcie, co niezwykle ważne, do odpowiedzialności podmiotowej za jakość wykonywanych czynności, tu myślę o nauczycielach. Poczucie braku wpływu na rzeczywistość, którą wyartykułował Chętkowski, może prowadzić do wyuczonej bezradności, gotowości do podporządkowania się i nastawienia na przetrwanie.

Zwracam uwagę na niewielką w tych wypowiedziach obecność uczniów, co musi dziwić, wszak dla nich jest edukacja. Oni są po prostu w systemie i to system mówi, jak mają być postrzegani, zatem troska o nich jest już zabezpieczona, ich interesy są wypełnione bądź należy udoskonalić pewne elementy, wprowadzić odgórnie programy naprawcze, napisać sprawozdanie i kwestia załatwiona. Chętkowski jasno wyartykułował ten problem, dodając, że konteksty pracy szkoły minimalizują możliwości pracy wychowawczej. W szkole liczy się zdawalność i temu ma wszystko być podporządkowane, czyli każdy człowiek i każda jego czynność. Bezradność nauczycieli dostrzegam jeszcze w jednej, myślę, ważnej kwestii, również usiłują oni podreperowywać ten system, a nie go zmienić, choć dostrzegają utratę swojej i uczniów podmiotowości.

Warto zastanowić się, **jak jest stanowiony dyskurs jakości?** Częściowo na to pytanie już odpowiedziałam, interpretując słowa dwóch pedagogów (Chętkowskiego i Dolaty), że jest to projekt polityczny legitymizowany przez wybranych ekspertów pracujących na zamówienie, badający to, co władzę interesuje. Kwestie niewygodne nie są eksplorowane bądź ich badawcze wyniki nie są poddawane pod społeczny ogląd. Zwracam uwagę, że pozytywistyczny projekt dyskursu jakości uwodzi swoją prostotą, transparentnością, policzalnością i przewidywalnością w nieprzewidywalnym świecie, o czym pisałam wcześniej. I właśnie **niepewność ontologiczna**, której doświadcza współczesny człowiek, jest korzystnym gruntem do aplikacji jego idei. Mamy nadzieję, że „można oddzielić fakty od wartości (...), że wybory będą traktowane jako kwestie techniczne i zostawiamy je profesjonalistom-ekspertom, nie odczuwając potrzeby zastanowienia się nad tym, w jaki sposób i dlaczego zostały sformułowane”<sup>50</sup>. Myślę, że ta ogromna skłonność do ulegania liczbom i au-

<sup>50</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości...*, s. 158-159.

torytetom również nauki, jest „produktem” edukacyjnym, który osadzony w pozytywistycznej estymie dla obiektywizmu wiedzy naukowej był nam aplikowany właśnie w toku kształcenia. Dyskurs jakości dziś również ma swoje korzenie w epistemologii pozytywizmu logicznego, gdzie zastosowanie metody naukowej obiektywizuje wiedzę, uniwersalizuje ją i standaryzuje, odwołuje się do obiektywizmu liczb, a nie przekonań, których nie traktuje się jako fakty. Temu podejściu również podporządkowany jest dobór treści kształcenia, kryteria oceniania ich sprawdzalności w codzienności szkolnej, a ich metody pracy sugerowane nauczycielom odwołują się do metod sprawdzonych w poznaniu naukowym<sup>51</sup>.

Kryteria doboru środków, metod zarządzania oraz warstwa znaczeniowa jest wytwarzana w wyniku ustaleń obejmujących społeczne, ekonomiczne, kulturowe, moralne i polityczne kryteria, bowiem na nie ma odpowiedzieć przyszła edukacja. Zazwyczaj owe kryteria są sprowadzane do zabiegów technicznych. I teraz bardzo ważna konkluzja wynikająca z logiki pozytywistycznej, która odzegnując się od ideologicznych, filozoficznych uzasadnień (pojawiają się ewentualnie jakieś „racjonalne” uzasadnienia odwołujące się do oczywistości, czegoś akceptowalnego, w Polsce takim „wytrychem” jest występowanie czegoś w innych krajach/polski kosmopolityzm, przydatność na rynku pracy – kompetencje miękkie zgłaszane przez pracodawców czy wytyczne konwencji unijnych), definiuje jakość przez swoich ekspertów. Proces wytwarzania tego, co stanowi jakość edukacji, jest projektem dydaktycznym określającym to, co ma być prawdą i do czego władza rości słusność. Dyskurs jakości ogniskuje się na pytaniu, **„jak identyfikujemy jakość”, a nie na tym, jak rozumiemy jakość i dlaczego to coś ma stanowić o jakości edukacji.** W tym miejscu mamy również wyjaśnienie koncentracji na metodzie, która jest centralna dla pozytywistycznego procesu naukowego<sup>52</sup>. Z logiki pozytywistycznej nauki również wynika przeświadczenie, że jeżeli dobierze się dobrze metodę zgodnie z wszelkimi kanonami nauki, a uzyska się inne od zamierzonych wyników, to należy poszukiwać powodów poza nią, w wadliwie sprawujących się ludziach. W tym obiektywie jaśniejsze są słowa Chętkowskiego o ciągłych zmianach, wiecznych regulacjach dokonywanych w szkołach.

Zwracam również uwagę na specyficzne traktowanie ludzi, zarówno uczniów, nauczycieli, jak i rodziców. Oni nie są postrzegani w takim systemie jako realne byty, ale jako empiryczne fakty, „empiryczne jednostki”, jak to określił Bourdieu, z mojej perspektywy teoretycznej mogą jeszcze mocniej ich status określić jako obiekty postrzegane li tylko epistemiczne, przez po-

---

<sup>51</sup> Ibidem, s. 159.

<sup>52</sup> Ibidem, s. 159-160

równanie do wartości narzuconej zewnętrznie pod normy mierzące ich jakąś użyteczność (do dalszego kształcenia, do zajmowania jakiegoś miejsca w hierarchii zawodów – patrz podział społeczeństwa powyżej Joanna Rutkowiak). W tak zorganizowanym systemie nie liczy się, jakim jest człowiekiem, to że w ogóle jest człowiekiem, a jeżeli nie „działa” zgodnie z założeniem, to znaczy, że nie może skorzystać z daru, jakim jest edukacja i „łąduje na śmietniku społecznym” (patrz uwarstwienie społeczne Joanna Rutkowiak).

### **Edukacja w/dla przyszłości – obok dyskursu jakości, od teorii do idei w nadziei**

„Nadzieja”, choć jest ostatnim słowem tytułu tej części, to jednak jest najważniejsza semantycznie, bowiem odnosi się do naszego człowieczeństwa, jest wręcz, jak twierdzi Erich Fromm, jego podstawowym warunkiem. „Jeżeli człowiek z niej rezygnuje, przekracza bramy piekła, niezależnie czy jest tego świadomy, i odrzuca swoje własne człowieczeństwo”<sup>53</sup>. Charakteryzując nadzieję, mówi, że tkwi w niej paradoks, bowiem nie jest czymś planowanym, nie jest też stanem bierności czy naginaniem rzeczywistości do własnych marzeń. Nie mieści w sobie krzty rewolucyjnej awanturniczości, a raczej jest „przyczajonym tygrysem, który skoczy tylko wtedy, gdy nadejdzie odpowiednia chwila”<sup>54</sup>. Zatem jest w niej potencjał, o którym będę w tej części rozważać w dwóch figurach retorycznych. W pierwszej myślę o nadziei dorosłych, zaangażowanych w procesy pedagogiczne, którym na sercu leży troska o losy przyszłych pokoleń, którzy w swojej humanistycznej wrażliwości odczuwają często **nieuświadomioną rozpacz niepewnego ontologicznie człowieka**, poszukują oparcia i jakiegoś azymutu. W drugiej warstwie znaczeniowej będę myślała o uczących się/edukujących, poszukujących swojej drogi dla siebie. Trudność, której ciężar doskonale odczuwam, może stanowić nieświadomość pewnej części odbiorców, gdyż zbyt często nie zdajemy sobie sprawy z naszych deficytów, zwłaszcza gdy ich rekompensowanie wymaga pogłębionego namysłu czy wyczerpanej pracy. Człowiek współczesny, zagubiony i często osamotniony (choć myśli o sobie, że jest indywidualistą) w neoliberalnej rzeczywistości, przypomnę, ukształtowany w myśl konsumenckiej ideologii, jest nauczony życia gotowego, „podanego na tacy”, a wysiłek, jaki ma podjąć, ogranicza się do wyboru gotowego produktu, co daje mu złudne poczucie autonomicznej decyzji. Zatem nastawiony jest na pewność, minimalizację ryzyka „żyjąc w tych objęciach”, które

<sup>53</sup> E. Fromm, *Rewolucja nadziei, W stronę uczłowieczonej technologii*, Wyd. vis-a-vis etiuda, Kraków 2013, s. 72.

<sup>54</sup> Ibidem, s. 16-17.

obietują lekkość bytu i kontrolę nad nim, w rezultacie zabierając sterowność, pozbawiają nadziei na poprawę swojego losu.

Edukacja jest zawsze obietnicą, obietnicą lepszego życia, obietnicą rozumienia tego świata i siebie w nim, nadzieją i szansą odnalezienia tego, co może wytyczyć moją drogę, pomóc w odnalezieniu sensu swojej egzystencji. A cele wychowania w niej realizowane powinny prowadzić do emancypacji „rozumianej w kategoriach rozwoju w kierunku autonomii, upodmiotowienia, samostanowienia i odpowiedzialności społecznej”, wraz z uznaniem gwarancji wyboru, który jest konstytutywnym warunkiem autonomii<sup>55</sup>. Takie rozumienie edukacji jest/ może być ideą, którą warto osadzić w teoretycznym układzie, nie rezygnując jednak z mocy, jakie jej dodaje bycie ideą, a więc ma status ontologiczny (ponownie zwróciłam się do klasyfikacji Ingardena).

Co możemy uczynić, aby jak najpełniej realizować tę obietnicę – ideę?<sup>56</sup>

Pierwsza odpowiedź na tak postawione pytanie mieści się w aforyzmie przywołanym przez Bogusława Milerskiego, że prawdziwa edukacja (kształcenie) „to jest to, co pozostaje nawet wówczas, gdy zapomnimy o wszystkim, czego się nauczyliśmy w szkole”<sup>57</sup>. W ujęciu, które zadeklarowałam – hermeneutycznym, podstawowym warunkiem prawdziwej edukacji jest rozumienie, które jest osadzone w ludzkim bycie, a jednocześnie poznaje i kształtuje go (byt)<sup>58</sup>. Ontologicznie rzecz ujmując, rozumienie jest „poświadczane” przez uwierzytelnienie w bycie, nie jako czysta wiedza (episteme), czy zawierzenie/wierzenie (doxa), ale jako bycie innym<sup>59</sup>. Najprościej mówiąc w procesie edukacji zmieniam się, zachowując ciągłość siebie, ale jestem już inna i hermeneutycznie (rozumiejąco) obejmuję tę inność.

---

<sup>55</sup> B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badania*, Impuls, Kraków 2016, s. 133.

<sup>56</sup> Warto zdefiniować, choćby na poziomie operacyjnym, pojęcie idei, któremu będę nadawała znaczenie w odniesieniu do przedmiotu moich badań i pytań, które zadaję. Otóż idea jest myślą przewodnią wskazującą cel bądź kierunek pracy, jaką trzeba wykonać dla jego osiągnięcia; jest również „zasadniczą tendencją pracy naukowej i artystycznej; to pomysł, koncepcja, pojęcie, pogląd, wyobrażenie”. W ujęciu tu przyjętym jej cechą konstytutywną jest kreacja, wykraczanie poza ramy, przez uruchomienie wyobraźni, wytwarzanie czegoś. Można również powiedzieć, że idea jest wytworem braku, deficytu czegoś bądź niewygodnego, niezdrowego nadmiaru utrudniającego funkcjonowanie, bądź rozumienie istoty rzeczy. W drugim rozumieniu w *Słowniku* wskazuje się, że w filozofii „idea to a) istota rzeczy, jej doskonały wzorzec, powszechnik, istota bytu istniejąca realnie, niezależnie od ludzkiej świadomości, b) wrażenie, doznanie zmysłowe, impresja umysłu ludzkiego stanowiąca przedmiot poznania, c) w filozofii I. Kanta: idea to pojęcia rozumu ograniczające i jednoczące poznanie”. *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1995, s. 456.

<sup>57</sup> B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność...*, s. 126.

<sup>58</sup> Ibidem, s. 97.

<sup>59</sup> P. Ricoeur, *O sobie samym jako o innym...*, s. 36-39.



Warto podjąć próbę odczytywania sensu edukacji od kategorii „kształcenie”, której ewolucję prześledził Hans-Georg Gadamer. Przełom w interpretacji kategorii „kształcenie” nastąpił między Kantem a Heglem, w wyniku procesu wywołanego kulturą (tu w rozumieniu zachowań kulturalnych), rozpoczynający się od uwolnienia działającego podmiotu, którego obowiązkiem jest zadbanie o rozwój własnych, naturalnych dyspozycji i talentów u Kanta, do samokształcenia u Hegla<sup>60</sup>. Zwracam uwagę na ewolucyjność (drogi pojęcia od ukształtowania do samokształcenia), której modalności ujawniają się w przemieszczaniu akcentów z zewnętrżności i naturalności, do wnętrza i intencjonalności. Dalej Gadamer przywołuje niezwykle płodną semantycznie definicję „kształcenia” autorstwa Wilhelma von Humboldta, który stwierdził: „gdy jednak mówimy w naszym języku «kształcenie», mamy przez to na myśli coś zarazem wyższego i bardziej wewnętrznego, mianowicie sens, jaki z poznania i poczucia całego duchowego i moralnego dążenia spływa harmonijnie na wrażliwość i charakter”. Podkreślam, że w tym rozumieniu kształcenie nie jest tylko oddziaływaniem, dziś byśmy powiedzieli, na kompetencje intelektualne i inne naturalne zdolności, ale **formowaniem człowieczeństwa**. Taka interpretacja jest uzasadniona, gdy odwołamy się do łacińskiego odpowiednika „kształcenie” – *formatio* czy niemieckiego *Bildung*, które nie mają znaczenia technicznego „formy” czy „obrazu”, ale były stosowane procesualnie, miały w sobie dynamikę i otwartość. **W tym ujęciu kształcenie jest celem samym w sobie, a nie środkiem do celu**. Tak o tym mówi Gadamer: „wynik kształcenia nie zostaje przecież wytworzony tak jak produkt techniczny, lecz wyrasta z wewnętrznego procesu formowania i kształcenia i dlatego jest ciągle kontynuowany i przedłużany”<sup>61</sup>. Aby w pełni oddać ten pogląd, warto pójść za Gadamerem i powrócić do kategorii „samokształcenie” rozwiniętej przez Hegla. „Kształcenie” wymaga osobistej pracy nad ogólnością, rozumianą jako oderwanie się od egoistycznych interesów, od samego siebie i poświęcenia swojej szczególności ogółowi. Ta postawa wymaga uczynienia siebie przedmiotem świadomego oddziaływania, kształtowania samego siebie. Osiągnięcie w tym zakresie pewnej biegłości, świadomości, że zaczynamy panować nad sobą, skutkuje poczuciem własnej godności. Fenomen tego tkwi w fakcie, że właśnie w takich okolicznościach, na skutek tegoż wysiłku dowiadujemy się, że na tym

<sup>60</sup> HG. Gadamer, *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran, interesse, Kraków 1993, s. 42-43. Myśl tę znacznie rozwijam w tekście: *Od mądrości praktycznej do wielowymiarowości praktycznego przygotowania nauczyciela do zawodu*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, red. M. Krzemiński, Wyd. PWSZ we Włocławku, Włocławek 2014, s. 97-136.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 43.

nam zależy, a sens tego nie jest nam nadany z zewnątrz, ale tkwi w nas i wytworza „poczucie godności świadomości pracującej”<sup>62</sup>.

Hegel, przypomnę, czynny nauczyciel gimnazjum, swoje rozważania dotyczące kategorii „kształcenia” rozpoczął od samokształcenia, co dostrzega również Gadamer, jednak nie zastanawia go fakt wyeksponowania w pierwszej kolejności aktywności osoby kształcącej się. Nie może być to przypadek, zwłaszcza gdy mamy do czynienia z filozofem tej miary co Hegel, nadto czynnie uprawiającym zawód nauczyciela. Sądzę, że koncentracja w pierwszej kolejności na samokształceniu nie była przypadkowa, bowiem opisuje sens procesu kształcenia, który jest trwającym, otwartym (nigdy niezakończonym) rozwojem jednostki. W tym kontekście jest czytelne rozumienie kształcenia przez Hegla, który w moim przekonaniu jasno wyartykułował, że to, co zachodzi w procesie kształcenia, ma sprzyjać uruchomieniu wysiłku poznawczego i własnego sprawstwa prowadzącego do budowania własnego człowieczeństwa. Słusznie konkluduje Andrzej Wierciński: „Wykształcić człowieka to nie to samo, co nauczyć go jakiegoś fachu czy zdolności, ale pracować nad wrażliwością mającą rozwijać czyjaś wolność. W edukacji nie chodzi o kumulację informacji w sensie osiągnięcia miarodajnych wyników, czy też samego powiększenia doświadczenia. Chodzi w niej przede wszystkim o wolę poznania samego siebie poprzez współdziałanie z innymi. O uczenie się od innych, uczenie się rozumienia i dzielenia z innymi własnymi niepokojami. Edukacja nigdy nie jest etycznie neutralna. Zawsze dotyczy rozwoju etycznej inteligencji i jest procesem prowadzącym do etycznej odpowiedzialności. Chodzi w niej o stawanie naprzeciw innego oraz o uznanie wzajemnej odpowiedzialności za siebie przez nauczyciela i ucznia. Wydarzenie edukacji stanowi paradygmat ludzkiego doświadczenia, jakim jest interpretacja”<sup>63</sup>. I podkreślam, musi ona dotyczyć wszystkich zaangażowanych w nią osób, a nie tylko, jak się przyjęło sądzić, mieści się w refleksyjności nauczyciela. Pomiotem edukacji jest uczeń i to u niego ma powstawać pogłębione (stopniowo, stosownie do wieku) owo poczucie siebie. **Mówiąc wprost, dopominam się o uwzględnienie w procesach edukacyjnych ontologicznych wymiarów naszego jestestwa i przeniesienie z czysto epistemologicznego projektowania zdarzeń edukacyjnych (i to w najbardziej zwulgaryzowanej formie pozytywistycznej) na ontologiczne, gdzie może dochodzić do konstruowania tożsamości narracyjnej**<sup>64</sup>. Budowanie siebie to praktykowanie ze sobą i światem, testowanie i wartości-

---

<sup>62</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>63</sup> A. Wierciński, *Hermeneutyczna edukacja ku rozumieniu: Edukacja siebie i wola ponoszenia ryzyka porażki*, [w:] *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, red. K. Węc, A. Wierciński, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 39.

<sup>64</sup> P. Ricoeur, *O sobie...*, s. 232-251.

wanie w różnych sferach życia. Sztuką trudną i trwającą jest „powiązanie życia” dziejącego się w czasie wolnym, w szkole, w rodzinie i każdej innej przestrzeni. Aby wytworzyć projekt egzystencji w którejś ze sfer, trzeba wykonać pracę, ukonkretnić korzyści i niedogodności. Jak mówi towarzyszący mi w tym fragmencie Ricoeur, podwójny ruch interpretacyjny dzieje się w postaci wędrówki od najbardziej podstawowych konkretów do wzbudzenia pewnych wewnętrznych wizji, choćby mglistych projektów i ponownie do praktyk scalających formę. Mowa tu o wyzwoleniu fantazji, wyobraźni nakierowanej na projektowanie własnej egzystencji, w którym powinno być miejsce i czas na „marzenia, idealizowanie” wytwarzające prawdę o sobie i swoich pragnieniach. Gotowość do ich spełniania, poczucie powołania do jakichś ról, bo o tych planach życiach mówi Ricoeur, może się czasami wykształcić „na skróty” i wtedy jednostka od samego początku, kiedy w niej zakiełkuje dana myśl, ma już gotowy projekt, bez „przymusu” nadchodzącego z dołu. Filozof mówi również, że tworzy się w nas jakieś przekonanie o sobie z góry, czyli z samego siebie i z dołu, czyli z praktykowania życia, a każda z tych dróg powinna się wypełnić w narracyjnym uwewnętrznieniu, uwiarygodnieniu.

Nie sposób w krótkiej formie zaprezentować rozległe poglądy Ricoeura na człowieczeństwo, jednak z jego hermeneutyki osoby warto dla przykładu przywołać te wątki, które mają największą w moim przekonaniu potencjalność i łączą się z dylematami wcześniej zasygnalizowanymi. W opisie współczesnego społeczeństwa zwróciłam uwagę na ontologiczną niepewność człowieka. Filozof mówi o ontologicznym znaczeniu przyjaźni, która nie tylko w pewnym sensie dopełnia czy potrafi dać coś w zamian. Jest coś ważniejszego, otóż przyjaźń pokazuje, że jesteśmy do niej zdolni, bowiem opiera się na łączności etycznej. Można zatem odnieść się do współczesnych opisów dojrzewania dzieci i młodzieży – bez trudu dostrzeżemy tam deficyty, które powinna wypełnić edukacja. Kolejną cechą współczesnego człowieka jest egotyzm. Ontologicznie życzliwość, troskliwość wobec innych potrzebuje autorytetów, odwracalności ról. Powinno wytworzyć się przekonanie, że potrafię działać ze względu na jakąś rację, z konieczności podporządkowania się komuś lub czemuś, „poważać cele swojego działania”. To się rodzi w doświadczaniu siebie i innych wobec troski, jakiegoś problemu egzystencjalnie ważnego. I co niezwykle istotne, w ten sposób kształtuje się ontologiczne poważanie siebie, czyli „poświęcenie siebie”<sup>65</sup>. Moja egzystencja jest ważna, jest w tym momencie sensowna. O poczuciu utraty sensu pisał wcześniej Kwieciński i Marody, a zatem **otrzymaliśmy nadzieję niesioną przez zwrot do ontologicznego myślenia o edukacji**, w której jest możliwe kształtowanie się (w ro-

<sup>65</sup> Ibidem, s. 320-321.

zumieniu Heglowskim) człowieczeństwa. To, co ważne w edukacji, dzieje się w nas, w bycie, który się ma dowiadywać o sobie, o swojej mocy, praktykując siebie, o ważności, nie tyle przez mówienie mu o tym, nie przez infantylne potwierdzanie, jaki jest wspaniały, bo to jest zawsze wobec niego zewnętrzne i może zagłuszyć własne sumienie. „**Poświadczenie**” w rozumieniu Ricoera jest kluczową kategorią „**bytotwórczą**”, następnie wyrażaną w **narracji osoby**. **Z zewnątrz pochodzą doświadczenie, z wewnątrz ich ocena co do wagi, znaczenia egzystencjalnego**. Świat nam mówi, jakie poniesiemy koszty podjęcia takiej a nie innej decyzji, może nam tylko podpowiedzieć, co może być dla nas życiem dobrym, ale tylko ja takim mogę je uczynić. Myślę, że ta teza jest jedną z kluczowych, które tu przywołuję, bowiem pokazuje potencjalność ontologicznego myślenia o procesach edukacji. Jest w takim rozumieniu i niepewność, ryzyko, ale i nadzieja, lecz nigdy pewność.

Zredukowana edukacja, z jaką mamy do czynienia, już dziś nie może udźwignąć odpowiedzialności i spełnić tego, czego od niej oczekujemy, chyba że pozostaniemy na poziomie obietnic i pozorów, zadowolając się jej okrojonej funkcją „produkcji” i reprodukcji kultury korporacjonizmu. A przecież mottem przewodnim towarzyszącym nam od wieków, a dziś urastającym do rangi fetyszu kultury jest rozwój rozumiany, jak słusznie puentuje Klaudia Węc, jako „doskonałość” zarówno biologiczna, jak i społeczna, stając się mitem założycielskimi „społeczeństwa wiedzy i sukcesu”. Dalej dodaje, że w obecnym kształcie „są jedynie narracjami fantazmatycznymi niewiele różniącymi się od antropologicznych wierzeń ludycznych. Ujawnia się tu bowiem swoisty rodzaj myślenia magicznego, odsłaniający ambiwalentność i zarazem niemożliwość realizacji naiwnego życzenia wyrażanego poprzez równoległe generowanie potrzeby rozwoju i braku ryzyka z nim związanego”<sup>66</sup>. Tak, rzeczywiście w moją ideę wpisane jest ryzyko, bo też nie prowadzi mnie logika środka i celu, gdyż nie pozwalam sobie na myślenie o edukacji kolejnych pokoleń w kategoriach znormalizowanego produktu. Ryzyko, które jest wpisane w nasz byt, próbujemy niesłusznie zmarginalizować, zawłaszczając przestrzeń autentycznego rozwoju, „zarządzając ryzykiem i człowiekiem”.

Na zakończenie muszę przyznać, że bez zaangażowania nauczycieli uczących w szkołach, bez ich intelektualnej i emocjonalnej akceptacji żadne teorie czy idee nie będą żywe. Tylko oni mogą i mają ku temu możliwości, aby wprowadzić je w czyn. Zgodzę się w tym miejscu z tezą Aleksandra Nalaskowskiego, który stwierdził, że teorie „mogą wiele wyjaśnić, ale niczego nie

---

<sup>66</sup> K. Węc, *Ryzyko jako warunek wobec kryzysu tożsamości. Psychoanalityczna dialektyzacja podmiotu*, [w:] *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformacyjne aspekty edukacji*, red. K. Węc, A. Wierciński, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 62.

potrafią zmienić. (...) Niemal każda teoria wykazuje aspiracje bycia ideą, ale nie każda teoria może się ideą stać, bowiem większość teorii cierpi na niedostatek ładunku emocjonalnego”<sup>67</sup>. Słowa te mogę potwierdzić empirycznie, bowiem kiedy zajmowałam się fenomenem kształtowania nauczycieli w seminariach nauczycielskich w Drugiej Rzeczypospolitej, właśnie kwestia budzenia zaangażowania u przyszłych adeptów zawodu wzbudziła moje zainteresowanie. Zaznaczyć również trzeba, że sposobiono ich do niezwykle trudnych warunków, gdzie często samotni na głębokiej prowincji budowali polskie szkolnictwo, przełamywali opór wobec edukacji, tworzyli szkoły, równocześnie wypracowując swój warsztat nauczycielski. A jednak sięgając do wspomnień, przyznawali, że mieli świadomość znaczenia tego, co czynią i jaka jest tego waga, mimo oporu materii ludzkiej, instytucjonalnej, egzystencjalnej<sup>68</sup>. Aktywizowali całe swoje człowieczeństwo, wykazując wielokrotnie niezwykłą determinację i zaangażowanie. Szli po zakończeniu edukacji w seminariach z poczuciem własnej mocy, która w nich się poświadczała, potrafili nadać sens swojej praktyce i jak stwierdziłam, „chciało im się chcieć”.

## Bibliografia

1. Adorno T., *Minima moralia. Refleksje z poharatanego życia*, przekł. K. Krzemińska, PWN, Warszawa 1986.
2. Bauman Z., *Sztuka życia*, przekł. T. Kutz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
3. Bauman Z., *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przekł. J. Margański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
4. Bruner E.M., *Przeżycie i jego ekspresja*, [w:] *Antropologia Doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geerta*, red. V.W. Turner, E.M. Bruner, Wyd. UJ, Kraków 2011.
5. Chętkowski D., *Norma reforma*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
6. Cierzniewska R., *Kształtowanie umiejętności nauczycielskich w seminariach nauczycielskich Drugiej Rzeczypospolitej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.
7. Cierzniewska R., *Od mądrości praktycznej do wielowymiarowości praktycznego przygotowania nauczyciela do zawodu*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, red. M. Krzemiński, Wyd. PWSZ we Włocławku, Włocławek 2014.
8. Cierzniewska R., Lewicka M., Gackowska M., *Codziennosc w gimnazjach. Młodzież o swoich szkołach. Obok dyskursu jakości*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.
9. Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, przekł. K. Gawlicz, Wyd. DSW, Wrocław 2013.

<sup>67</sup> A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Impuls, Kraków 2009, s. 8.

<sup>68</sup> R. Cierzniewska, *Kształtowanie umiejętności nauczycielskich w seminariach nauczycielskich Drugiej Rzeczypospolitej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.

10. Dehnel P., Gutowski P. (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wyd. DSW, Wrocław 2005.
11. Dudek Z.W., *Psychologia integralna Junga. Człowiek archetypowy*, Wyd. Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2006.
12. Elias N., *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychologiczne*, przekł. T. Zabłudowski, K. Markiewicz, Wyd. WAB, Warszawa 2011.
13. Fromm E., *Rewolucja nadziei. W stronę uczłowieczonej technologii*, Wyd. vis-a-vis etiuda, Kraków 2013.
14. Gadamer H.G., *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, Wyd. Inter Esse, Kraków 1993.
15. Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, przekł. E. Klekot, Wyd. UJ EIDOS, Kraków 2008.
16. Holmes D.R., Marcus G.E., *Przeformułowanie etnografii, Wyzwania dla antropologii współczesności*, przekł. K. Miciukiewicz, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Norman, PWN, Warszawa 2009.
17. Ingarden R., *Spór o istnienie świata*, przekł. D. Gierulanka, PWN, Warszawa 1987.
18. Jaskułowski K., *Recenzja książki Myśleć jak antropolog*, red. Philip Carl Salzman, Patricia C. Rice, Przekład Ola i Wojciech Kubiński, wstęp Wojciech J. Burszta, GWP, Gdańsk 2009, ss. 279, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2011, nr 9.
19. Kwiecieński Z., *Cztery i pół. Preliminaria – Liminaria – Varia*, Wyd. DSW, Wrocław 2011.
20. Kwiecieński Z., *Kryzys społeczeństwa wychowującego. Hipotezy ostrzegawcze. Propozycje naprawy*, [w:] idem, *Cztery i pół. Preliminaria – Liminaria – Varia*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2011.
21. Marody M., *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2015.
22. Milerski B., Karwowski M., *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badania*, Impuls, Kraków 2016.
23. Nalaskowski A., *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Impuls, Kraków 2009.
24. Perzanowski J., *Pytania ontologiczne*, „Tezeusz”, <http://www.tezeusz.pl/cms/tz/index.php?id=5874> (dostęp: 30.10.2014).
25. Pieniążek P., *Rozmowa z Romanem Dolatą, Możemy obudzić się w kraju o strukturze kastowej*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
26. Ricoeur P., *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wyb. i oprac. S. Cichowicz, przekł. K. Tarnowski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1985.
27. Ricoeur P., *O sobie samym jako o innym*, przekł. B. Chelstowski, nauk. oprac. i wstęp M. Kowalska, PWN, Warszawa 2005.
28. Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] J. Rutkowiak, E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.
29. Sennet R., *Kultura nowego kapitalizmu*, przekł. G. Brzozowski, K. Osłowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2010.

30. Szpunar M., *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Wyd. AGH, Kraków 2016.
31. Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013.
32. Turner V., *Dewey i gra społeczna: Szkic a zakresu antropologii doświadczenia*, [w:] *Antropologia Doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*, red. V.W. Turner, E.M. Bruner, Wyd. UJ, Kraków 2011.
33. Węc K., *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007.
34. Węc K., *Ryzyko jako warunek wobec kryzysu tożsamości. Psychoanalityczna dialektyzacja podmiotu*, [w:] *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, red. K. Węc, A. Wierciński, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016.
35. Wierciński A., *Hermeneutyczna edukacja ku rozumieniu: Edukacja siebie i wola ponoszenia ryzyka porażki*, [w:] *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, red. K. Węc, A. Wierciński, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

**Słowa kluczowe:** dyskurs jakości w edukacji, człowieczeństwo, nadzieja, egotyzm, niepokój ontologiczny, emocjonalność.

**Streszczenie:** W hermeneutycznym przeszukiwaniu podejmuję próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie jakiej dziś potrzebujemy edukacji? Kurczenie się czasu, poczucie bezradności i dynamika zachodzących przemian we współczesnym świecie domaga się rewizji myślenia o edukacji. Jednak nie ta rzeczywistość, nie ten „przewrotny” świat jest dla mnie punktem wyjścia. Prezentując charakterystyczne cechy, egotyzm, emocjonalność i niepokój ontologiczny, współczesnego człowieka, proponuję odejście od pozytywistycznego jej stanowienia. Dominujący dyskurs jakości edukacji, który tu interpretuję pod kątem jego znaczenia dla człowieka, daje pozorną nadzieję na panowanie nad rzeczywistością. Drugą niezwykle istotną kwestią jest utrata sensu swojego istnienia, która coraz częściej dokucza nam, ludziom. „Konsumowanie świata” i w pewnym sensie siebie muszą być powodami, dla których należy poczynić zwrot ku człowieczeństwu. Zwrot ontologiczny, za którym się opowiadam, nie wypiera zewnętrżności, a jedynie domaga się powrotu do edukacji sensownej egzystencjalnie, która daje nadzieję na dobre życie. Dlaczego w myśleniu o edukacji należy wyjść od ontologii osoby, bo dopiero wtedy można odpowiedzieć na pytania epistemologiczne, czyli o jaką edukację warto zabiegać.

### **The future in/for education Alongside the discourse on the quality**

**Keywords:** the discourse on the quality of education, humanity, hope, egotism, ontological concern, emotionality.

**Abstract:** Whilst searching in a hermeneutic way, I have tried to answer the question of what kind of education we need today. The shrinking of our time, the

feeling of helplessness and the dynamism of the transformations taking place in the modern world; all of them call for reviewing the way one perceives education. However, this reality and “deceitful” world are not the starting point for me. When presenting the characteristic features, egotism, emotionality and ontological concerns of the contemporary man, I suggest departing from determining education in a positivistic way. The dominating discourse of the quality of education, which has been interpreted here as regards its significance for humans, gives one illusory hope of controlling the reality. Another very significant issue is the loss of the sense of one’s existence, which concerns us humans more and more often. “Consuming the world”, as well as “consuming” oneself, to some extent, have to be the reasons of turning to humanity again. The ontological turn I am in favour of does not exclude outwardness, but it demands coming back to the education that makes sense in an existential way, which gives hope for a good life. One should begin with the ontology of a person when perceiving education, because it allows one to answer epistemological questions, that is, what kind of education is worth striving for.



Renata Tomaszewska-Lipiec  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **Edukacja dla przyszłości: w kierunku metafory wzrostu i rozwoju**

### **Wstęp**

Podjęcie refleksji na temat edukacji dla przyszłości otwiera szeroką przestrzeń naukowych rozważań. Autorka niniejszego artykułu wybrane refleksje wpisujące się w tę przestrzeń zaprezentowała już w publikacji: *Edukacja dla przyszłości – potencjalne scenariusze rozwoju*, w której przytoczyła sześć, podzielonych na trzy grupy, scenariuszy rozwoju systemów edukacji opracowanych przez OECD:

1. Status quo: Kontynuacja biurokratycznego systemu oraz Ucieczka nauczycieli, czyli scenariusz Czarnobyli;
2. Re-schooling: Szkoła jako ośrodek edukacji społecznej oraz Szkoła jako organizacja skupiona na uczeniu
3. De-schooling: Uczące sieci i społeczeństwo sieciowe oraz Rozszerzenie modelu rynkowego

We wspomnianej publikacji zasygnalizowano również scenariusze rozwoju edukacji, które powstały w Polsce w ramach projektu Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową „Pomorze 2030”, a które określone zostały mianem: Fabryki Komponentów, Edukacji w postaci „instant”, Mozaiki Możliwości i Wspólnoty Ideałów<sup>1</sup>.

Czas pokazał, iż opisane wówczas prognozy pozostają aktualne m.in. ze względu na złożoność oraz wielopoziomowe uwarunkowania edukacji, a także jej zakłócenia związane z rozproszoną odpowiedzialnością na najwyższych szczeblach systemu społecznego. W niniejszym artykule, stanowiącym

---

<sup>1</sup> R. Tomaszewska-Lipiec, *Edukacja dla przyszłości – potencjalne scenariusze rozwoju*, [w:] *Osvita dlá súčasnosti = edukacja dla współczesności: zбірnik naukovih prac' = zbiór prac naukowych*, t. 1, Vidavnicтво NPU imeni M.P. Dragomanova, Kiiv 2015, s. 85-94.

kontynuację rozważań na temat *edukacji przyszłości* czy też *edukacji dla przyszłości*, zwrócono uwagę przede wszystkim na niewykorzystaną rolę edukacji w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy, społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa uczącego się, a także konieczność wdrażania zmian, szczególnie w jej modelu szkolnym.

### **(Nie)wykorzystana rola edukacji w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy, społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa uczącego się**

Dominującym w publikacjach pedagogów, a zwłaszcza pedagogów pracy, najszerszym kontekstem rozpatrywania edukacji pozostaje, jak dotąd, rozwój *gospodarki opartej na wiedzy*, a także *społeczeństwa wiedzy* i *społeczeństwa uczącego się*, w których wiedza traktowana jest jako zasób strategiczny i warunek dobrobytu. Wszystkie te trzy kategorie były już w literaturze naukowej, w tym w subdyscyplinie pedagogicznej *pedagogice pracy*, akcentowane wielokrotnie, gdyż oddziałują na wytwarzanie wiedzy pedagogicznej, a „uczenie się” czynią głównym przedmiotem zainteresowań współczesnej praktyki edukacyjnej. Już prawie 15 lat temu Ryszard Gerlach zwracał uwagę, iż pomiędzy edukacją i gospodarką opartą na wiedzy zachodzi następująca zależność:

*edukacja dla wszystkich przez całe życie > społeczeństwo wiedzy  
> gospodarka oparta na wiedzy*<sup>2</sup>.

Rola edukacji w budowaniu nowego typu gospodarki i nowego typu społeczeństwa podkreślona została w licznych raportach międzynarodowych. W ogólnościowym dyskursie pedagogicznym swoją obecność zaznaczyły szczególnie: raport Edgara Faure’a *Uczyć się aby być* (1975); raport Klubu Rzymskiego *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* (1982); raport UNESCO pod redakcją Jacques’a Delorsa *Edukacja jest w niej ukryty skarb* (1998); raport Komisji Europejskiej *Biała Księga Komisji Europejskiej. Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997); raport Federico Mayora *Przyszłość świata* (2001). To tylko przykłady dokumentów zawierające propozycje zmian w edukacji, spośród których wskazać można m.in. na:

- „łączenie w spójną całość kształcenia ogólnego i zawodowego oraz zespołu czynności praktycznych,
- możliwie najpełniejszy, wszechstronny rozwój wychowanków,

---

<sup>2</sup> R. Gerlach, *Gospodarka oparta na wiedzy wyzwaniem dla edukacji zawodowej i ustawicznej dorosłych*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk, WSP TWP, Warszawa 2003, s. 217.

- przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, wskutek czego cele kształcenia powinny stanowić odpowiedź na potrzeby wspólnoty,
- wprowadzanie do programów nauczania elementów wiedzy o obcych kulturach,
- promowanie nauki języków obcych,
- przygotowanie do czynnego udziału w życiu zawodowym, w tym również do zmiany kwalifikacji w ciągu swojego życia,
- przygotowanie do służenia własnemu narodowi, respektowania praw człowieka oraz podejmowania współpracy z innymi ludźmi,
- znajomość nowych technologii jako jednej z podstawowych kompetencji trwałego i aktywnego uczestniczenia w gospodarce opartej na wiedzy,
- zachęcanie do podejmowania odpowiedzialności za swój proces kształcenia i wdrażanie do samokształcenia<sup>3</sup>.

Rola edukacji w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy, społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa uczącego się podkreślona również została w planach rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej, jak choćby w Strategii Lizbońskiej oraz obecnie obowiązującej Strategii „Europa 2020”, w której podkreśla się, iż jest ona kluczowym czynnikiem wzrostu gospodarczego krajów członkowskich. Za jeden z głównych celów strategii „Europa 2020” przyjęto w 2010 r. ograniczenie liczby osób przedwcześnie kończących naukę szkolną do 10% z ówczesnych 15% oraz zwiększenie odsetka osób w wieku 30-34 lat posiadających wyższe wykształcenie z 31% do co najmniej 40%. Przewodnym projektem mającym na celu poprawę wyników systemów kształcenia oraz podniesienie atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej uczyniono „Młodzież w drodze”. W Polsce „Krajowy Program Reform na Rzecz Realizacji Strategii Europa 2020” zakłada zmniejszenie do 4,5% odsetka młodzieży niekontynuującej nauki oraz zwiększenie do 45% odsetka osób w wieku 30-34 lat posiadających wyższe wykształcenie. Wysoki odsetek osób z wyższym wykształceniem jest jedną z podstawowych cech charakteryzujących gospodarkę opartą na wiedzy. Upowszechnianie szkolnictwa wyższego wydaje się procesem nieuchronnym, choć często niepozostającym bez wpływu na jego jakość. W roku 1995 liczba studentów na świecie osiągnęła poziom 80 milionów, by w ciągu następnych 14 lat podwoić się do 160 milionów. Przewiduje się, że w roku 2025 studentów będzie 260 milionów, a w roku 2050 ich liczba może przekroczyć 1 miliard<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> M. Kotarba-Kańczugowska, *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2009, s. 59-60, 83.

<sup>4</sup> Raport: *Polska 2050*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Polska Akademia Nauk, Warszawa 2011, s. 23.

Konieczność posiadania coraz wyższych kwalifikacji i kompetencji zawodowych wynika m.in. z: rozwoju nowych form zakładów pracy, a mianowicie tzw. *organizacji wiedzy*, w tym *organizacji uczących się*<sup>5</sup>; a także z rozwoju kategorii *pracownika wiedzy*, której pojawienie się jest pozytywnie skorelowane z zarządzaniem opartym na wiedzy, informacji i kompetencjach. Im bardziej struktury procesów zarządzania przeniknięte są tymi atrybutami, tym częściej w miejsce tradycyjnego pracownika pojawia się pracownik wiedzy. Rozwój nowej gospodarki generuje potrzebę posiadania twórców, dystrybutorów, lokalizatorów, eksploratorów, administratorów i innych fachowców profesjonalnie operujących na kapitale intelektualnym, kreowanym i pozyskiwanym na rzecz danej organizacji. Potrzebni i niezbędni stają się pracownicy potrafiący tworzyć wiedzę nową, będącą podstawą generowania unikalnych innowacji. Wiedza przestaje być narzędziem pracy tylko naukowców, nauczycieli, menedżerów czy tzw. specjalistów (np. lekarzy, programistów komputerowych), ale dotyczy coraz większej grupy pracujących<sup>6</sup>.

Aktualnie, w drugiej dekadzie XXI wieku zaskoczeniem nie powinno być stwierdzenie, iż sukces jednostek, organizacji, regionów i krajów zależy w dużej mierze od systemów edukacji, a dokładniej od ukształtowanej przez te systemy zdolności jednostek do *uczenia się*. Uczenie się jest procesem holistycznym, który obejmuje połączone z sobą procesy składowe, tj. proces bezpośrednich i pośrednich interakcji oraz wewnętrzny psychiczny proces przyswajania wiedzy. Ponadto obejmuje ono trzy równoległe i powiązane ze sobą wymiary: poznawczy; emocjonalny (psychodynamiczny), do którego należą także aspekty związane z motywacją i postawami; a także wymiar społeczny pojmowany zarówno w węższym, jak i szerszym znaczeniu<sup>7</sup>. W nowej gospodarce podkreśla się, że uczenie się to proces, którego istota polega na nabywaniu kompetencji, pozwalających odnosić sukcesy w osiąganiu celów osobistych lub organizacji, do której jednostka należy. Uczenie się związane jest również ze zmianą kontekstu już posiadanej wiedzy. Ten rodzaj jest najbardziej istotny dla sukcesu ekonomicznego. Podkreśla się także, iż uczenie się jest procesem społecznym, a nie technicznym. Niewłaściwie zorganizowane

---

<sup>5</sup> Zob. np.: R. Tomaszewska-Lipiec, *Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2012; eadem, *Zakład pracy w gospodarce opartej na wiedzy*, [w:] *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, red. R. Gerlach, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2008, s. 316-327; eadem, „Zakład pracy jako organizacja ucząca się wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego”, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2009, nr 3, s. 27-37.

<sup>6</sup> M. Morawski, *Zarządzanie wiedzą w perspektywie personalnej*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, red. K. Perechuda, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 206.

<sup>7</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 32.

może wpłynąć negatywnie zarówno na kapitał ludzki, jak i kapitał społeczny<sup>8</sup>. Zdaniem Stefana M. Kwiatkowskiego w społeczeństwie wiedzy celem edukacji staje się zdobycie i efektywne wykorzystanie czterech podstawowych rodzajów wiedzy:

- wiedzy deklaratywnej (typu *know-what*) – odnoszącej się do faktów,
- wiedzy przyczynowo-skutkowej (typu *know-why*) – związanej z zasadami i prawami występującymi w nauce,
- wiedzy proceduralnej (typu *know-how*) – umożliwiającej działanie,
- wiedzy o ekspertach (typu *know-who*) – ułatwiającej dotarcie do osób mających interesującą nas wiedzę<sup>9</sup>.

Współczesna edukacja rozumiana jako instytucja społeczna zorientowana na uczenie się staje się przedmiotem powszechnego zainteresowania. Nie oznacza to jednak, by jej rosnące znaczenie w prosty sposób przedkładało się na wzrost zainteresowania samym uczeniem się. Zainteresowanie to wynika raczej z narastających wątpliwości, czy środki wydawane na edukację przekładają się na właściwe i pożądane procesy uczenia się zarówno dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych. Za wątpliwościami tymi kryje się coraz większa niepewność co do tego:

- co naprawdę oznacza uczenie się czegoś i jaki rodzaj uczenia się najlepiej przystaje do jednostkowych i społecznych potrzeb współczesnego społeczeństwa?
- w jaki sposób ludzie uczą się elastyczności, odpowiedzialności, niezależności, przedsiębiorczości czy kreatywności, które dzisiaj są kompetencjami niezbędnymi, podobnie jak czytanie i pisanie?
- czy olbrzymie ekonomiczne i ludzkie nakłady, jakie przeznaczają się na edukację, rzeczywiście przynoszą najlepsze rezultaty?<sup>10</sup>

W związku z rosnącym znaczeniem edukacji – a w ostatnich latach również z postulowanymi zmianami dotyczącymi pożądanego rodzaju uczenia się – coraz częściej pojawiają się również inne, wydaje się, kluczowe pytania, a mianowicie: czy obecna edukacja przystaje do potrzeb współczesności, a także jaka powinna być edukacja dla przyszłości?

Odnosząc powyższe do roli edukacji w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy, społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa uczącego się, można stwierdzić, iż w znacznym stopniu jest to nadal rola nie w pełni wykorzystana. Choć wyzwania stawiane przed edukacją w tym właśnie kontekście są powszechnie

<sup>8</sup> OECD, *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, Warszawa 2000, s. 11, 26 i nast.

<sup>9</sup> S.M. Kwiatkowski, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika pracy*, S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 194.

<sup>10</sup> K. Illeris, *Trzy...*, s. 19-20.

znane i szeroko opisane w literaturze przedmiotu, to w rzeczywistości nadal pozostają głównie w formie postulatów. Jak wskazują bowiem autorzy książki *Rewolucja w uczeniu się* – Gordon Dryden i Jeanett Vos:

- 50% naszej zdolności uczenia się rozwija się w ciągu pierwszych 4 lat życia. Oznacza to, iż najważniejszymi nauczycielami dziecka są rodzice. Mimo naukowych badań na ten temat, żaden rząd nie inwestuje środków z budżetu szkolnictwa w edukację rodziców;
- najbardziej efektywna jest nauka wypływająca z własnej motywacji do uczenia się. Jeżeli stworzymy właściwe środowisko i dostarczymy odpowiednich narzędzi, to nawet najmłodsze dziecko stanie się entuzjastycznie nastawionym samoukiem, który wyrośnie na człowieka kontynuującego edukację przez całe życie. Do dzisiaj, w większości krajów, nie udało się stworzyć takich warunków w szkole;
- każdy człowiek ma odrębny styl nauki, pracy i myślenia. Mimo to w większości szkół – zwłaszcza średnich i wyższych – edukację nadal prowadzi się w jednakowy sposób – akademicki, abstrakcyjny, teoretyczny. Badania naukowe wyraźnie pokazują, że taka forma nauki jest przyswajana zaledwie przez 30% ludzi. Pozostałe 70% charakteryzuje się zróżnicowanymi stylami uczenia się;
- żyjemy w czasach, kiedy większość ludzi ma szansę przedłużyć aktywność zawodową nawet do 80. roku życia. Politycy debatują jednak nad tym, skąd brać fundusze dla starzejącej się populacji, podczas gdy obiektem ich zainteresowania powinno być stworzenie dla ludzi „trzeciego wieku” warunków do aktywnego udziału w społeczności osób uczących się przez całe życie<sup>11</sup>.

W świetle powyższego nadal aktualne wydają się pytania postawione przez twórców Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia *Nauczanie i uczenie się. Na drodze uczącego się społeczeństwa*, którzy już w połowie lat 90. ub. wieku postulowali o przystosowanie instytucji kształcenia i doskonalenia do potrzeb edukacyjnych różnych grup społecznych:

1. Jak pogodzić objęcie nauczaniem szkolnym i dostępem jak największej liczby osób do szkolnictwa wyższego, z poszukiwaniem wysokiej jakości w dziedzinie edukacji?
2. Jak przystosować zadania edukacji do zróżnicowanych żądań, podczas gdy utrzymują się jeszcze pewne przemilczenia różnicujące ludzi?
3. Jak bronić i polepszać status nauczycieli, pobudzając ich do usatysfakcjonowania zwielokrotnionych potrzeb społeczeństwa uczącego się?

---

<sup>11</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu się*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 85-86, 30-31.

4. Jak przygotować nauczycieli i pedagogów do rozwoju zadań edukacyjnych i transformacji narzędzi pedagogicznych?
5. Jak stworzyć odpowiednie warunki do kształcenia w ciągu całego życia, to znaczy ciągłego dostępu do odnawiania wiedzy już nabytej i do zdobywania nowej?<sup>12</sup>

Powyższe wyzwania powodują, że muszą powstawać nowe formy organizacji szkół, programy nauczania i metody edukacji. Dlatego też w ostatnich latach pojawiła się tak silna tendencja do reformowania szkolnictwa oparta na założeniu, że edukacja nie realizuje w pełni swojego potencjału. W tym miejscu przytoczyć można stwierdzenie G. Drydena i J. Vos – iż szkoła XXI wieku powinna funkcjonować w oparciu o założenie, że większość z nas musi stać się swoimi własnymi menedżerami, tzn. samodzielnie działającymi, samodzielnie uczącymi się i samodzielnie motywującymi się. W nowej gospodarce niewielki procent ludzi znajdzie bowiem pracę wymagającą jedynie niskich kwalifikacji<sup>13</sup>.

W nawiązaniu do konieczności „bycia własnym menedżerem” warto podkreślić, iż zdaniem Karla E. Weicka, w gospodarce opartej na wiedzy, jednostka musi wejść w rolę „agenta własnego rozwoju” przedsiębiorczo zabiegającego o budowanie własnego kapitału kompetencyjnego, szczególnie poprzez uczenie się<sup>14</sup>. Z postulatem tym wiąże się m.in. kategoria „zarządzania sobą” (tzw. *self-management*), którą Meg Montford definiuje jako wzięcie odpowiedzialności za strategiczne i proaktywne zarządzanie własnym rozwojem zawodowym i karierą zawodową<sup>15</sup>. Kolejną istotną kategorią wydaje się „zatrudnialność” (tzw. *employability*). Pojęcie to charakteryzuje się różnorodnością definicyjną, ale najogólniej można przez nie rozumieć pewną dyspozycję odzwierciedlającą indywidualne cechy jednostki sprzyjające jej zachowaniom adaptacyjnym i pozytywnym wynikom zatrudnienia<sup>16</sup>. Piotr Bohdziewicz,

---

<sup>12</sup> Komisja Europejska, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia *Nauczanie i uczenie się. Na drodze uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997, s. 45.

<sup>13</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja...*, s. 26.

<sup>14</sup> K.E. Weick, *Enactment and the boundaryless career: organizing as we work*, [in:] M.B. Arthur, D.M. Rousseau (Ed.), *The boundaryless career: a new employment principle for a new organizational era*, Oxford University Press, New York 1996, pp. 40-57, za: P. Bohdziewicz, *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 3-4, s. 51.

<sup>15</sup> *How do you define career-self-management, and why is it so important? Quintessential Careers: Q&A with Meg Montford*, <https://wp.quintcareers.com/quintessential/career-experts/Meg-Montford> (dostęp: 31.03.2017).

<sup>16</sup> Zob. I. Marzec, *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach” 2010, nr 1(6), s. 132-133.

opierając się na poglądach Mel Fugate, Angelo J. Kinicki i Blake E. Ashforth, przytacza pojęcie „indywidualnej zatrudnialności”, na którą składają się: zdolności adaptacyjne jednostki; jej tożsamość karierowa, której istota sprowadza się do kompetencji autoidentyfikacyjnych; a także posiadane zasoby kapitału ludzkiego (będące zbiorem kompetencji ściśle zawodowych ukształtowanych przez edukację i zbieranie doświadczeń w toku praktycznego działania) oraz kapitału społecznego (sieć osobistych kontaktów i znajomości)<sup>17</sup>.

W tym aspekcie powstają pytania, w jakim stopniu współczesna edukacja sprzyja rozwojowi powyższych kategorii oraz czy zostaną one uwzględnione w ramach kierunków jej przyszłego rozwoju?

Podsumowując tę część rozważań i biorąc pod uwagę gospodarkę opartą na wiedzy, społeczeństwo wiedzy i społeczeństwo uczące się, w których kluczową rolę odgrywa nauka i kapitał intelektualny, należy szczególnie wyartykułować, iż edukacja powinna być bliższa ludzkiej naturze oraz odpowiadać na indywidualne i społeczne potrzeby. Jeśli edukacja ma sprzyjać samodzielnemu podejmowaniu decyzji, krytycznemu myśleniu, niezależności i kreatywności, dawać siłę do rozwijania w sobie umiejętności potrzebnych w świecie, wspomagać jednostkę w rozwoju metauczenia się i inspirować ją tak, by w pełni korzystała ze swojego potencjału i radziła sobie w życiu, to być może rację należy oddać autorom *Księgi Trendów w Edukacji 2.0*, którzy wskazują, iż nowoczesna edukacja powinna być:

1. osobista,
2. opierać się na współpracy,
3. być bliska rzeczywistości,
4. być multimodalna,
5. wykorzystywać technologię,
6. być otwarta<sup>18</sup>.

## **Kierunki rozwoju edukacji: od modelu „fast food” do „przewodnika Michelin”**

Kontynuując rozważania na temat edukacji, należy wyartykułować narastającą konieczność zmian w organizacji obowiązującego, w większości krajów na świecie, jej modelu szkolnego. Warto również podkreślić, iż cechy tego modelu naśladowane są w instytucjach edukacji pozaszkolnej.

---

<sup>17</sup> M. Fugate, A.J. Kinicki & B.E. Ashforth, *Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications*, „Journal of Vocational Behavior” 2004, 65(1), pp. 14-38, za: P. Bohdziewicz, *Współczesne...*, s. 51.

<sup>18</sup> Young Digital Planet, *Księga Trendów w Edukacji 2.0*, 2015, s. 3-7.



Zdaniem Jeremy'ego Rifkina, obecny model szkoły czyni ją najbardziej przestarzałą instytucją na świecie. Nie sprzyja on nauce, która jawi się jedynie jako proces, w którym bodziec wywołuje konkretną odpowiedź; jako mechaniczny układ programujący ucznia, jak ma reagować na podane mu instrukcje, podobne do standardowych procedur naukowego zarządzania, na których opierało się szkolenie pracowników w okresie pierwszej i drugiej rewolucji przemysłowej. Według przytaczanego autora koncepcje edukacji niezmiennie wypływają ze sposobu postrzegania rzeczywistości, a szczególnie poglądów na temat ludzkiej natury i egzystencji, i zostają zinstytucjonalizowane w procesie nauczania. Przedmiotem edukacji jest więc faktycznie świadomość dawnych czasów. Ta jednak zmienia się na przestrzeni historii. Organizacja systemu szkolnictwa w XVIII w., zarówno w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych, miała na celu stworzyć wydajną siłę roboczą mającą wesprzeć rewolucję przemysłową. Samo słowo *industrial* (przemysłowy) pochodzi od *industrious* (pracowity/pilny) i odnosi się do nastawienia, które towarzyszyło współczesnej gospodarce rynkowej i stało się niezbędne do jej efektywnego rozwoju. Kiedy pod koniec XVIII w. pierwsza rewolucja przemysłowa nabierała tempa, pracodawcy zaczęli oceniać pracowitość w kategoriach wydajności, która stała się główną cechą określającą ludzkie zachowanie. Setki milionów młodych ludzi przez osiem pokoleń były edukowane właśnie na podstawie tego oświeceniowego przekonania na temat ludzkiej natury. Współcześnie, rozproszone technologie informacyjno-komunikacyjne wraz z odnawialnymi energiami, tworzą już zupełnie nową infrastrukturę – infrastrukturę trzeciej rewolucji przemysłowej – której symbolem staje się produkcja addytywna, oparta na technice drukowania przestrzennego, wynikająca z poziomu cyfryzacji. Zdaniem J. Rifkina, który za priorytet Unii Europejskiej w pierwszej połowie XXI wieku uznaje trzecią rewolucję przemysłową, najważniejszym zadaniem szkół i uczelni wyższych będzie przygotowanie pracowników właśnie na potrzeby tej rewolucji<sup>19</sup>.

Zwrot w kierunku postępu teleinformatycznego oraz wzrost liczby sieci społecznościowych i kolektywnych form udziału w Internecie nie pozostają bez wpływu na edukację, gdyż przenoszą naukę poza klasę lekcyjną w globalne środowisko cyberprzestrzeni. Młodzież łączy się w wirtualnych klasach z mieszkającymi gdzieś daleko rówieśnikami. Kiedy uczniowie i studenci wywodzący się z różnych kultur w rzeczywistym czasie biorą udział we wspólnych zadaniach i projektach szkolnych oraz akademickich, nauka staje się rozproszonym, kolektywnym doświadczeniem obejmującym cały świat. Wie-

---

<sup>19</sup> J. Rifkin, *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspiruje całe pokolenie i zmienia oblicza świata*, Wyd. SONIA DRAGA, Katowice 2012, s. 315-349.

dza przestaje być postrzegana jako obiektywne, autonomiczne zjawisko na rzecz osobistego wyjaśnienia wspólnych doświadczeń, które dzielimy z innymi. Rozproszona i kolektywna nauka oznacza przeniesienie nacisku z jednostki na współzależną grupę. Przestaje ona być wydarzeniem zachodzącym pomiędzy uczniem a osobą-autorytetem, staje się natomiast społecznym doświadczeniem w grupie. Takie spojrzenie na edukację jest odzwierciedleniem sposobu, w jaki młodsze pokolenie zdobywa i wymienia informacje, pomysły i doświadczenia w Internecie, na stronach edukacyjnych i w portalach społecznościowych. Zdaniem wskazanego badacza tylko taki styl nauczania przygotowuje kolejne pokolenia – przyszłych pracowników XXI wieku – do udziału w gospodarce trzeciej rewolucji przemysłowej, która działa na podstawie tych samych zasad<sup>20</sup>.

Jak może wyglądać przebieg rozproszonej i kolektywnej edukacji np. w uczelni wyższej? Jak opisuje J. Rifkin, powołując się również na innych badaczy: „Studenci dzieleni są na małe grupy robocze i otrzymują zadanie do wykonania. W chwili przedstawienia zadania wykładowca usuwa się na bok, pozwalając studentom na zorganizowanie ich własnej wspólnoty wiedzy, w której mają wymieniać się pomysłami, zadawać sobie nawzajem pytania, poddawać krytyce analizy, wykorzystywać nawzajem swój wkład w dyskusję i osiągnąć konsensus. Często grupa dalej się dzieli i każdy student indywidualnie zgłębia konkretny temat związany z zadaniem, by następnie, jako ekspert w danej dziedzinie, podzielić się swoją wiedzą z grupą i poprowadzić dyskusję na ten temat. W ten sposób studenci stają się nauczycielami dla siebie nawzajem i uczą się, jak prowadzić debatę bez monopolizowania jej. Nabywają umiejętności społecznej facylitacji i rozwiązywania sporów. W końcu grupy zbierają się ponownie na sesji plenarnej, gdzie dzielą się swoimi wnioskami i spostrzeżeniami. Nauczyciel pełni jedynie rolę pomocnika. Chociaż powinien on dzielić się swoją wiedzą, włącznie z oceną różnorodnych poglądów w ramach danej dziedziny, jak również zgodności czy różnic zdań pomiędzy znawcami danego tematu i innymi wspólnotami wiedzy, uwagi te powinny stanowić jedynie wkład w dyskusję (...)”<sup>21</sup>. W rozproszonej, kolektywnej nauce z biernego odbiorcy wiedzy student staje się aktywnym uczestnikiem procesu edukacji; jest on zachęcany do myślenia, a nie jedynie do odtwarzania. Rozproszony, kolektywny system nauki przenosi ciężar władzy i autorytetu z hierarchicznego, scentralizowanego i odgórnego na obustronny, demokratyczny i sieciowy. Młodzi ludzie uczą się współodpowiedzialności za naukę innych, co oznacza otwarcie na różne perspektywy, umiejętność przyjmowania krytyki, gotowość niesienia pomocy innym i przy-

---

<sup>20</sup> Ibidem, s. 315-349.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 337-338.

jęcie odpowiedzialności za całą uczącą się wspólnotę<sup>22</sup>. Przytoczony kierunek myślenia może budzić kontrowersje, podobnie jak inne poglądy J. Rifkina. Nie ma jednak wątpliwości, iż autor ten posiada istotny wkład w globalną debatę nad przyszłością edukacji i pracy, dlatego zasygnalizowane zagadnienie rozproszony i kolektywnej edukacji wymaga niewątpliwie dalszej pogłębionej refleksji naukowej.

W świetle powyższego na pewno nasuwa się pytanie, czy edukacja i osoby zajmujące się nią potrafią zdefiniować nową rolę szkół i uczelni wyższych w budowaniu ery trzeciej rewolucji przemysłowej? Ponadto istotne jest, jakie innowacje należy wprowadzić do edukacji na każdym szczeblu, aby wykształcić kadre odpowiadającą wymogom przeobrażeń cywilizacyjnych. Wydaje się bowiem, iż większość systemów edukacji na świecie nie jest w ogóle przygotowana do tego wyzwania, a także do tego, aby jak pisze Michael Crozier: „jednowymiarowego człowieka epoki przemysłowej, nastawionego na posłuszeństwo, dyspozycyjność i bezkrytyczne wykonywanie poleceń, zastąpiłby człowiek umiejący podejmować decyzje i zdolny do pełnego zaangażowania się; posiadający zdolność indywidualnego i zbiorowego uczenia się, a przez naukę – potrafiący się zmieniać”<sup>23</sup>.

Zdaniem Sir Kena Robinsona oraz Lou Aronica, autorów książki *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, współcześnie mamy do czynienia z kryzysem zasobów ludzkich. Przytoczeni badacze, podobnie jak J. Rifkin, zwracają uwagę, iż przez ponad trzysta lat zachodnia myśl zdominowana była przez industrializm. Systemy masowej edukacji zostały zaprojektowane tak, by formować uczniów zgodnie z określonymi wymaganiami. Po dzień dzisiejszy obowiązuje edukacja zaprojektowana jako linearna seria etapów, od szkół podstawowych przez średnie po szkoły wyższe. Po dzień dzisiejszy także uczniowie są dzieleni na grupy pod względem wieku i przechodzą przez proces edukacji w partiach wyróżniających się datą urodzenia. Oczywiście, w poszczególnych krajach istnieją pewne różnice w strukturze i organizacji edukacji, ale i tak w większości z nich systemy oceny stanowią o tym, kto pójdzie którą drogą i kiedy. Szkoły średnie i wyższe, podobnie jak typowa przemysłowa fabryka, zorganizowane są nadal na zasadzie podziału pracy. Zwłaszcza w szkołach średnich dzień podzielony jest na równe odcinki czasowe, tzn. kiedy dzwoni dzwonek wszyscy zmieniają swoje zadania, często też pomieszczenia, i zaczynają uczyć się czegoś innego. Te zasady – zdaniem K. Robinsona i L. Aronica – sprawdzają się w wytwarzaniu produktów, ale

<sup>22</sup> Ibidem, s. 337-338.

<sup>23</sup> M. Crozier, *Przedsiębiorstwo na podsluchu: jak uczyć się zarządzania postindustrialnego*, PWE, Warszawa 1993, s. 30.

stosowane w kształceniu ludzi mogą powodować najróżniejsze problemy, choćby takie iż:

- w kulturze podporządkowania aktywnie zniechęca się do korzystania z kreatywności i wyobraźni, a czasami nawet za takie cechy piętnuje;
- uczenie dzieci w grupach wiekowych zakłada, że ich najważniejszą cechą wspólną jest data urodzenia, a nie naturalne zdolności czy tempo rozwoju;
- zaabsorbowanie określonymi przedmiotami i rodzajami zdolności oznacza, że inne talenty i zainteresowania uczniów są niemal systematycznie marginalizowane. W ich miejsce pojawia się brak zaangażowania i niskie poczucie wartości. Uczniowie, którzy czują się wyalienowani przez system standaryzacji i egzaminowania, często płacą cenę w postaci przyszłego bezrobocia i ubóstwa<sup>24</sup>.

Jak zauważają przytoczeni autorzy w książce *Uchwycić Żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, pod wieloma względami systemy edukacji większości krajów na świecie są do siebie podobne. Wyróżniają się szczególnie trzy kwestie:

1. zasygnalizowane już dbanie jedynie o konkretne rodzaje zdolności;
2. hierarchia przedmiotów na szczycie której znajduje się matematyka, przedmioty ścisłe i języki; w środku przedmioty humanistyczne; a na dole artystyczne;
3. rosnące poleganie na określonych rodzajach oceny i wąskim wachlarzu standaryzowanych testów.

W rezultacie, systemy szkolnictwa nakładają ograniczenia na to, jak uczą nauczyciele i jak uczą się uczniowie. Nie ma wątpliwości, iż takie podejście do edukacji tłumi niektóre z najważniejszych zdolności, jakich młodzi ludzie dziś potrzebują, żeby poradzić sobie w coraz bardziej wymagającym świecie – tłumi moce kreatywnego myślenia i zabija motywację do nauki<sup>25</sup>. Jak piszą badacze: „W tym modelu myślenia katastrofalnie błędne jest to, że w ogromnym stopniu nie docenia on ludzkich zdolności. Kładziemy potężny nacisk na standaryzowane testy, odcinamy finansowanie tego, co uważamy za „nie-podstawowe”, a potem zastanawiamy się, dlaczego nasze dzieci są jakieś takie bez wyobraźni i inspiracji. Właśnie w taki sposób nasz obecny system oświaty systematycznie wysusza kreatywność w naszych dzieciach”<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wyd. Element, Kraków 2015, s. 66-70.

<sup>25</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Uchwycić Żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, Wyd. Element, Kraków 2012, s. 24-26, 210-213.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 26.

Wydaje się, iż główną przesłanką, ze względu na którą tak wiele systemów edukacji nadal funkcjonuje w taki sposób, jest ukazane wcześniej przekonanie o konieczności przygotowania młodych ludzi do wydajnej pracy zawodowej. W XXI wieku zatrudnienie i konkurencyjność na rynku pracy zależą jednak od tych wartości i zdolności, których systemy te w ogóle nie uwzględniają. Firmy na całym świecie zgłaszają bowiem potrzebę pozyskania pracowników twórczych i samodzielnie myślących. Należy także pamiętać, iż dzieci, które rozpoczną naukę w szkole na przestrzeni najbliższych kilku lat, będą przechodzić na emeryturę około roku 2070. Nikt nie ma pojęcia, jak świat, w tym świat pracy, będzie wówczas wyglądał. Nasuwa się zatem pytanie o to, co zrobi obecne pokolenie, jeśli nadal będziemy przygotowywać je do życia, wykorzystując stare modele edukacji?<sup>27</sup>

Dobrym sposobem myślenia o transformacji edukacji jest właśnie tytułowa zmiana metafory, tzn. sposobu jej postrzegania oraz organizowania. Wskazani już kilkakrotnie badacze proponują wyjść poza linearną, mechaniczną metaforę do bardziej naturalnej metafory ludzkiego wzrostu i rozwoju: „Żywy organizm, jak roślina, jest złożony i dynamiczny. Każdy z jego wewnętrznych procesów wpływa na inne i jest od innych uzależniony. Odnosi się to także do otoczenia, w jakim żyjemy. Większość żywych istot może rozkwitać tylko w określonych warunkach, a związki pomiędzy istotami a środowiskiem, w którym żyją, są często wysoko wyspecjalizowane. Zdrowe rośliny czerpią składniki odżywcze ze swojego otoczenia. Jednocześnie ich obecność pomaga podtrzymać środowisko, od którego są uzależnione (...). Farmerzy utrzymują się z upraw. Ale to nie oni sprawiają, że rośliny rosną. Nie łączą korzeni, nie przyklejają płatków, ani nie kolorują owoców. Roślina rośnie sama. Farmerzy i ogrodnicy stwarzają warunki do wzrostu”<sup>28</sup>. Jak piszą dalej: „Istoty ludzkie i ludzkie społeczności są takie same. Potrzebujemy właściwych warunków do wzrostu w szkołach, firmach i społecznościach oraz w naszym osobistym życiu. Jeśli warunki są właściwe, ludzie wzrastają w symbiozie z ludźmi wokół nich oraz ze środowiskiem, jakie kreują. Jeśli warunki są słabe, ludzie chronią siebie i swoje pragnienia przed sąsiadami i światem. Niektóre elementy naszego wzrostu są wewnątrz nas. Zalicza się do nich potrzeba rozwijania naszych wyjątkowych naturalnych uzdolnień i osobistych pasji. Odnalezienie ich i pielęgnowanie jest najpewniejszą drogą do zapewnienia nam, jednostkom, wzrostu i spełnienia”<sup>29</sup>.

Kreowanie edukacji przyszłości odzwierciedlanej metaforą wzrostu i rozwoju wymaga zmian zarówno w programach nauczania, w tym np. wyelimi-

---

<sup>27</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 213.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 214.

nowania hierarchii przedmiotów, a nawet postawienia pytania o całą ich ideę; metodach pracy nauczycieli; dużych inwestycji, szczególnie w kadre pedagogiczną; wdrażania mentoringu i coachingu. Zmiany systemu oceniania również wydają się niezbędne. Edukacja jest bowiem nieustannie „duszona” przez kulturę standaryzowanych testów, które jak na ironię, i tak nie podnoszą standardów. By zrozumieć konieczność przeobrażeń, K. Robinson oraz L. Aronica proponują porównanie procesów zapewniania jakości w dwóch zupełnie różnych dziedzinach: w edukacji i w branży gastronomicznej. W branży gastronomicznej funkcjonują dwa odrębne modele zapewniania jakości:

1. „Model fast-foodowy”, w którym jakość jedzenia jest gwarantowana, bo jest standardowa. Sieci fast-foodów określają dokładnie, co powinno znajdować się w menu we wszystkich ich punktach. Określają, jaki ma być wystrój pomieszczenia i w co mają być ubrani pracownicy.
2. „Przewodnik Michelin”, który określa konkretne kryteria doskonałości, ale nie wskazuje, jak dana restauracja ma je spełnić, dlatego w indywidualnej gestii każdej z nich leży to, by sprostać im w taki sposób, jaki uważają za najlepszy. Restauracje takie są oceniane nie według jakiegoś bezosobowego standardu, lecz poprzez ekspertów. W rezultacie każda z nich jest wyjątkowa, choć różna od siebie nawzajem<sup>30</sup>.

Jak wskazują przytaczani autorzy: „Jednym z podstawowych problemów w edukacji jest to, że większość krajów poddaje swoje szkoły fast-foodowemu modelowi zapewniania jakości, podczas gdy powinny przyjmować model Michelin. Przyszłość edukacji nie leży w standaryzacji, ale w indywidualnym dostosowaniu; nie w promowaniu grupowego myślenia i „deindywidualizacji”, ale w kultywowaniu prawdziwej głębi i dynamizmu wszelkiego rodzaju ludzkich zdolności”<sup>31</sup>. Tylko wtedy możliwe będzie zrealizowanie podstawowych jej celów odpowiadających wyzwaniom XXI wieku, a zatem:

1. Celu gospodarczego: Edukacja powinna stwarzać uczniom warunki do osiągnięcia niezależności finansowej i odpowiedzialności gospodarczej.
2. Celu kulturowego: Edukacja powinna stwarzać warunki do zrozumienia i docenienia własnej kultury oraz do szanowania odmienności innych kultur.
3. Celu społecznego: Edukacja powinna stwarzać warunki do stawania się aktywnymi i wrażliwymi obywatelami.
4. Celu osobistego: Edukacja powinna stwarzać warunki do połączenia się zarówno ze światem wewnętrznym, jak i ze światem wokół nas<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Ibidem, s. 205-207.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 207.

<sup>32</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły...*, s. 77-84.

## Zakończenie

Konkludując zaprezentowane rozważania, należy jeszcze raz podkreślić, iż podjęcie refleksji nad *edukacją dla przyszłości* otwiera nieograniczoną wręcz przestrzeń naukowego dyskursu. Niniejszy artykuł jest tylko jednym z licznych głosów w przestrzeni akademickiej.

## Bibliografia

1. Bohdziewicz P., *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 3-4.
2. Crozier M., *Przedsiębiorstwo na podłuchu: jak uczyć się zarządzania postindustrialnego*, PWE, Warszawa 1993.
3. Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu się*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003.
4. Fugate M., Kinicki A.J. & Ashforth B.E., *Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications*, „Journal of Vocational Behavior” 2004, 65(1), pp. 14-38, za: P. Bohdziewicz, *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 3-4.
5. Gerlach R., *Gospodarka oparta na wiedzy wyzwaniem dla edukacji zawodowej i ustawicznej dorosłych*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk, WSP TWP, Warszawa 2003.
6. *How do you define career-self-management, and why is it so important? Quintessential Careers: Q&A with Meg Montford*, <https://wp.quintcareers.com/quintessential/career-experts/Meg-Montford> (dostęp: 31.03.2017).
7. Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
8. Komisja Europejska, *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia Nauczanie i uczenie się. Na drodze uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
9. Kotarba-Kańczugowska M., *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2009.
10. Kwiatkowski S.M., *Edukacja dorosłych*, [w:], *Pedagogika pracy*, S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
11. Marzec I., *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach” 2010, nr 1(6).
12. Morawski M., *Zarządzanie wiedzą w perspektywie personalnej*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, red. K. Perechuda, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
13. OECD, *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, Warszawa 2000.
14. Rifkin J., *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspiruje całe pokolenie i zmienia oblicza świata*, Wyd. Sonia Draga, Katowice 2012.
15. Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wyd. Element, Kraków 2015.

16. Robinson K., Aronica L., *Uchwycić Żywiol. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, Wyd. Element, Kraków 2012.
17. Tomaszewska-Lipiec R., *Edukacja dla przyszłości – potencjalne scenariusze rozwoju*, [w:] *Osvita dlâ sučasnosti = edukacja dla współczesności: zbirnik naukovih prac' = zbiór prac naukowych*, t. 1, Vidavnictvo NPU imeni M.P. Dragomanova, Kiiv 2015.
18. Weick K.E., *Enactment and the boundaryless career: organizing as we work*, [in:] M.B. Arthur, D.M. Rousseau (Ed.), *The boundaryless career: a new employment principle for a new organizational era*, Oxford University Press, New York 1996, pp. 40-57, za: P. Bohdziewicz, *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 3-4.

**Słowa kluczowe:** edukacja, przyszłość, zmiana, metafora, trzecia rewolucja przemysłowa.

**Streszczenie:** Jak wskazuje Komisja Europejska, czasy, kiedy konkurencyjne były głównie państwa, które oferowały jedynie pracę wymagającą niskich kwalifikacji, skończyły się. Dlatego coraz większy nacisk kładzie się na jakość edukacji i jej nieustanne reformowanie, doskonalenie, zmienianie. Mimo wielu pozytywnych edukacyjnych tendencji większość systemów na świecie nadal boryka się z licznymi problemami związanymi z kształtowaniem umiejętności zarówno o charakterze zawodowym, jak i ogólnym. Wydaje się także, iż jeszcze niedostatecznie wykorzystywana jest rola edukacji w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy, społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa uczącego się; w zbyt małym też stopniu dostrzega się, iż obecne systemy oświatowe kształcą na potrzeby pierwszej i drugiej rewolucji przemysłowej, zamiast wychodzić naprzeciw potrzebom rewolucji trzeciej, a nawet i czwartej. Zasygnalizowanym zagadnieniom poświęcono rozważania przedstawione w artykule.

### **Education for the future: towards the metaphor for growth and development**

**Keywords:** education, future, transformations, metaphor, third industrial revolution

**Abstract:** As the European Commission indicates, the times when the countries that offered jobs requiring low skills were seen as the more competitive ones, are over. Thus, an increasing emphasis has been put on the quality of education and its constant reforming, improving and changing. Despite many positive educative tendencies, most systems in the world struggle to shape people's skills, both the job-related and general ones. It also seems that the role of education in building the knowledge-based economies, knowledge societies and learning societies has not been utilised sufficiently enough; one also tends not to notice that contemporary educational systems educate for the needs of the first and second industrial revolutions, instead of facing up to the needs of the third and fourth ones. The article ponders on the aforementioned issues.



**II**

**EDUKACJA A RYNEK PRACY**

**ОСВІТА І РИНОК ПРАЦІ**



Ryszard Gerlach

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **Edukacja zawodowa w kontekście dyskursu o przyszłości**

### **Wprowadzenie**

Rozważania na temat przyszłości prowadzone są od zawsze. Zastanawiano się, jaka będzie nasza przyszłość, ta najbliższa i ta dalsza. Dotyczy to różnych sfer naszego życia, zarówno osobistego, jak i społecznego, dotyczy to zagadnień związanych z przygotowaniem człowieka do życia i pracy w prawdopodobnie innych warunkach. Formułowane są pytania, czy i w jakim zakresie jesteśmy w stanie przygotować się do tego, co nas czeka za lat kilka czy kilkanaście. Kto powinien uczestniczyć w tym przygotowaniu i jaka powinna być rola edukacji w tym zakresie? I jak się wydaje, pytanie kluczowe, czy w ogóle jesteśmy w stanie przewidzieć naszą przyszłość? Niewiara w możliwość przewidywania przyszłości nie może zwalniać z podejmowania w tym zakresie rozważań, co też czynię w niniejszym opracowaniu.

### **Próby antycypowania przyszłości**

Na temat przyszłości formułowanych jest wiele przepowiedni, często mało realnych, fantastycznych, a nawet dziwnych. Piszą na ten temat dziennikarze, pisarze, socjologowie, artyści, filozofowie. Mając wątpliwości, czy w ogóle jest możliwe precyzyjne przewidywanie przyszłości, przyjąć można, że najbardziej trafne są prognozy formułowane przez współczesnych naukowców. Są one zdaniem M. Kaku „solidniej oparte na rzeczywistej wiedzy niż wyobrażenia humanistów, czy nawet przewidywania dawnych uczonych, którzy nie znali jeszcze wszystkich najważniejszych praw natury”<sup>1</sup>. Zdaniem tego autora

---

<sup>1</sup> M. Kaku, *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2011, s. 20.

„na tym właśnie polega istotna różnica pomiędzy Wizjami, w których wzięto pod uwagę, iż można mówić o dość zgodnym stanowisku uczonych co do przyszłych wydarzeń, a prezentowanymi w mediach przewidywaniami pisarzy, dziennikarzy, socjologów, autorów książek fantastycznonaukowych i innych konsumentów techniki, czyli ludzi, którzy nie wpływają na jej kształt, ani jej nie tworzą”<sup>2</sup>.

Pisząc na temat przyszłości, często posługujemy się pojęciem nietrwałości lub przejściowości. Już ponad 40 lat temu A. Toffler zwracał uwagę, że „wielu z nas doznaje dziwnego uczucia, że wszystko wokół nas porusza się szybciej”<sup>3</sup>. W podobnym tonie wypowiada się F. Mayor, który pisze, że dwa wstrząsy zmieniły widzenie świata i strukturę społeczeństw:

- „Naukowa rewolucja naszych czasów, która przeniosła nas z epoki pewności i dogmatyzmu na ocean niepewności i wątpliwości”;
- Trzecia rewolucja przemysłowa, „oparta na rewolucji cybernetycznej i porządku kodów, już dzisiaj informatyczna, a jutro genetyczna, trzecia rewolucja przemysłowa nagina społeczeństwo produkcji materialnej do praw nowego, już niematerialnego, imperium znaków «społeczeństwa programowanego»<sup>4</sup>.

Kontynuując omawianie zagadnienia przejściowości, odwołać się warto do rozważań Z. Baumana, który zwraca uwagę, że „w świecie płynnej nowoczesności trwałość rzeczy, podobnie jak trwałość więzi międzyludzkich, traktuje się zwykle z niechęcią, widząc w niej zagrożenie”<sup>5</sup>. Już dzisiaj coraz rzadziej oczekujemy, że raz nabyte rzeczy będą nam służyć przez wiele lat, a może nawet do końca życia. Zgodzić się raczej należy z cytowanym autorem, który stwierdza, że „zdolność trwania „po wieczne czasy” nie przemawia już na korzyść rzeczy ani ludzkich więzi. Rzeczy i więzi mają służyć tylko przez pewien określony czas, a kiedy przestaną być przydatne – co musi kiedyś nastąpić – należy je zniszczyć, odrzucić lub w inny sposób usunąć z pola widzenia. (...) Dzisiejszy konsumeryzm nie polega na gromadzeniu rzeczy, lecz na czerpaniu z nich błyskawicznych i doraźnych przyjemności. Dlaczego więc taki towar jak wiedza, uzyskiwana podczas pobytu w szkole lub na uniwersytecie, miałyby być wyjątkiem od tej powszechnej reguły”<sup>6</sup>. To też prawdopodobny obraz, jeśli nie jeszcze teraźniejszości, to z pewnością niedalekiej przyszłości.

---

<sup>2</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>3</sup> A. Toffler, *Szok przyszłości*, Wyd. Kurpisz, Przeźmierowo 2007, s. 21.

<sup>4</sup> F. Mayor, *Przyszłość świata*, Wyd. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 12.

<sup>5</sup> Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012, s. 149.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 151.

Odnosząc się do pojęcia przejściowości, cytowany A. Toffler podkreślał, że należy oswoić się z tym pojęciem w odniesieniu do wszystkiego, co nas otacza<sup>7</sup>. W innym z kolei miejscu pisze, że dzisiaj nie wystarczy zrozumienie przeszłości ani teraźniejszości. Teraźniejszość ma bowiem charakter przejściowości. Dzisiaj należy umieć prognozować przyszłość<sup>8</sup>. Czy jest to jednak możliwe, mieć należy co do tego wątpliwości. Powstają one szczególnie, jeśli uzmysłowimy sobie, że zjawiskiem, które już dzisiaj stało się powszechne, a w przyszłości będzie prawdopodobnie normą, jest zmiana. *Zmiana* jest jednym z obecnie najczęściej używanych terminów, za pomocą którego próbuje się opisywać, charakteryzować, analizować czy wyjaśniać szereg zjawisk, jakie dokonują się we współczesnym świecie. Problematyka z nią związana jest przedmiotem zainteresowania wielu środowisk i przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Zwłaszcza wśród socjologów czy filozofów problem zmiany oraz jej implikacje dla sposobu i jakości życia społeczeństw czy jednostek są ze szczególną wnikliwością rozpatrywane, definiowane i teoretyzowane. Identyfikując ten problem, przyjmuje się, że aby nadążać za zmianami, trzeba ciągle przyspieszać. Mając na uwadze charakter dokonujących się obecnie przeobrażeń, możemy mówić o rewolucyjnym rodzaju zmiany. Wspomina o tym m.in. A. Giddens, pisząc, że „sposób życia i instytucje społeczne w świecie nowoczesnym i bliskiej nawet przeszłości zasadniczo różnią się od siebie. Tylko w ciągu ostatnich dwustu-trzystu lat – minutowym wycinkiem historii ludzkości życie społeczne człowieka zostało wyrwane z koleiny, jaką toczyło się od tysięcy lat”<sup>9</sup>.

Wagę i rozmiary dokonującej się zmiany opisali również A. King i B. Schneider w Raportcie Klubu Rzymskiego, stwierdzając że „znajdujemy się w okresie powstawania nowego typu społeczności Świata, tak różnej od dzisiejszej, jak społeczność stworzona przez rewolucję przemysłową była różna od społeczności z poprzedzającego ją długiego okresu rolniczego. Zatrudnienie, styl życia oraz perspektywy materialne i wszelkie inne dla każdego mieszkańca Ziemi, będą się różnić od dnia dzisiejszego”<sup>10</sup>.

Z kolei P.F. Drucker podkreśla, że każda zmiana jest bolesna i ryzykowna, a nade wszystko wymaga ciężkiej pracy, trudów i wyrzeczeń. Ale jeśli organizacja – przedsiębiorstwo, uniwersytet czy szpital – nie potrafi zrozumieć, że jej głównym zadaniem jest antycypować i wyprzedzać zmiany, nie ma co liczyć na przetrwanie. W świecie gwałtownych i szybkich zmian strukturalnych

<sup>7</sup> A. Toffler, *Szok...*, s. 35.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 348.

<sup>9</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 64.

<sup>10</sup> A. King, B. Schneider, *Pierwsza rewolucja globalna*, Raport Rady Klubu Rzymskiego, Warszawa 1992, s. 23.

przetrwają tylko liderzy zmian”<sup>11</sup>. Autor ten zwraca uwagę, że „z perspektywy krajów rozwiniętych – i prawdopodobnie całego globu – jedno jest pewne: nadchodzą długie lata głębokich zmian. Nie chodzi tu o zmiany gospodarcze, ani nawet o zmiany technologiczne. Chodzi o zmiany w strukturze demograficznej, polityce, społeczeństwie, filozofii, a przede wszystkim o zmiany w postrzeganiu świata”. I dalej: „ignorowanie zmian i udawanie, że jutro będzie takie jak wczoraj, tylko bardziej intensywne, jest daremnym staraniem. A przecież wiele współczesnych instytucji – i w świecie biznesu, i poza nim – przyjmuje właśnie taką strategię myślenia o przyszłości. W odniesieniu do zagadnienia zmiany używane są różne określenia. I tak np.:

- R. Holden posługuje się pojęciem „maniakalne społeczeństwo”, pisząc m.in.: „nie ma najmniejszej wątpliwości, że żyjemy w szybkim społeczeństwie. Tempo życia i pracy zwiększa się ponad wszelką dotychczasową miarę. Stajemy się pokoleniem «ludzi z pasa do wyprzedzania», którzy sprawdzają możliwości szybkiego życia i szybkich interesów. Równocześnie coraz więcej z nas kwestionuje mądrość takiego działania”<sup>12</sup>.
- U. Beck z kolei używa terminu „modernizacja refleksyjna”, co oznacza, iż zmiana społeczeństwa przemysłowego, „dokonująca się niepostrzeżenie i w sposób niezaplanowany w następstwie zwykłej, autonomicznej modernizacji w ramach niezmiennego, nienaruszonego porządku politycznego i ekonomicznego, wiąże się z radykalizacją nowoczesności prowadzącej do rozpadu założeń i konturów społeczeństwa przemysłowego oraz umożliwiająca powstanie nowej nowoczesności”<sup>13</sup>.
- Z. Bauman natomiast posługuje się pojęciami „płynne życie” i „płynna nowoczesność”, rozumiejąc przez to „społeczeństwo, w którym warunki działania ulegają zmianie, zanim sposoby działania zdążą zakrzepnąć w zwyczajowych i rutynowych formułach”<sup>14</sup>.

Odnosząc problem zmiany do wymiaru jednostkowego, zauważyć można, że w wielu poglądach, zwłaszcza w myśli E. Fromma, wyraźnie widoczny jest pesymizm i brak punktów orientacyjnych współczesnego człowieka. W jego filozofii współczesna cywilizacja stanowi czynnik alienacji, dezorientacji i wykorzenienia człowieka. W jednym ze swoich dzieł<sup>15</sup> pisał, że dzisiejszy człowiek czuje się zdezorientowany, całymi dniami pracuje, mając świadomość

---

<sup>11</sup> P.F. Drucker, *Zarządzanie w XXI wieku – wyzwania*, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2009, s. 83.

<sup>12</sup> R. Holden, *Inteligencja sukcesu*, Wyd. Amber Sp. z o.o., Warszawa 2004, s. 28.

<sup>13</sup> U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, PWN, Warszawa 2009, s. 13.

<sup>14</sup> Z. Bauman, *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 5.

<sup>15</sup> E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, PWN, Warszawa-Wrocław 2000, s. 12-14.

daremności swoich działań. Człowiek, mimo że jest panem przyrody, jest bezsilny w życiu prywatnym i społecznym, stracił samego siebie. Człowiek stanął przed pytaniem: kim jest, jak powinien żyć i jak wykorzystać swój potencjał. Zdaniem filozofa postępujący proces indywidualizacji stawia człowieka przed trudnym obliczem świata i doprowadza do poczucia głębokiej samotności. Dawniej człowiek walczył o wolność, walczył przeciwko dyktatorom i uciskowi, dziś jest niezależny, jest wolny, a tym samym wyizolowany i przerażony. Człowiek w dużym stopniu opanował przyrodę, zbudował fabryki, stworzył swój świat i świat ten stał się jego panem, wobec którego czuje bezsilność. Ta konstatacja kondycji współczesnego człowieka prowadzi do wniosku, że zakorzeniony jest w nim głównie strach przed ustawicznie zmieniającą się rzeczywistością. Już dzisiaj mówi się, że zmiana jest niemożliwa do zatrzymania. Przebiega ona bowiem „w sposób niekontrolowany – coś, co we wcześniejszych okresach wydawało się całkowicie niewyobrażalne i co uważano niemal za bluźnierstwo – teraz stopniowo staje się normą, pewnikiem, który zawsze zasługuje na kwestionowanie; staje się prawem nowoczesności, któremu wszyscy muszą się podporządkować, jeśli nie chcą zaryzykować upadku<sup>16</sup>.

Jeśli tak jest w rzeczywistości, to tym bardziej przyszłość będzie czasem, w którym zmiana będzie codziennością, a tempo dokonujących się zmian będzie niewyobrażalnie szybkie. Próby przewidywania przyszłości głównie w odniesieniu do naszego kraju, chociaż nie tylko zawarto między innymi w Raporcie „Polska 2050”. Jak piszą autorzy tego dokumentu, obraz Świata i Polski w roku 2050 będzie bardziej odmienny niż czasy obecne od tych z roku 1970. Z dużym prawdopodobieństwem można jednak oczekiwać występowania pewnych megatrendów. Wymieniono trzy zasadnicze megatrendy, z którymi będziemy mieć do czynienia z dużym prawdopodobieństwem w najbliższych latach i które będą kształtowały obraz naszego kraju. Są to:

- Demograficzny, starzenie się społeczeństwa (do roku 2050 czas życia w Polsce przedłuży się o kilka, a nawet kilkanaście lat), odkładanie momentu zawarcia związku małżeńskiego i posiadania dzieci;
- Społeczny, dalsze upowszechnianie się szkolnictwa wyższego (liczba studentów na świecie wynosi obecnie ok. 160 mln i podwaja się co 14 lat, do roku 2050 może przekroczyć miliard);
- Gospodarczo-finansowy, to przede wszystkim wirtualizacja gospodarki.

Wymienia się też inne megatrendy, które są jeszcze dzisiaj w załążkowym stadium, ale wystąpić mogą ze sporym prawdopodobieństwem. Są to:

- Dalszy rozwój Internetu;
- Dalszy rozwój telefonii mobilnej wraz z integracją komputera osobistego;

<sup>16</sup> U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja...*, s. 45.

- Dalszy rozwój robotyki;
- Dalszy rozwój inżynierii biomedycznej.

Znacznie mniej przewidywalne są natomiast takie megatrendy techniczne, jak: teleportacja, rozwój nanotechniki, inżynierii materiałowej, intensyfikacja badań kosmicznych<sup>17</sup>. Nie oznacza to jednak, że nie mówi się i nie pisze na temat możliwości ich pojawiania się. Z tymi megatrendami związane są też prawdopodobne konflikty społeczne, jak: konflikt gospodarki wirtualnej i realnej, konflikt o własność wiedzy, konflikt prekaria tu z resztą społeczeństwa, konflikt rewolucji biomedycznej pomiędzy bogatymi i biednymi<sup>18</sup>.

Antycypując przyszłość, warto zastanowić się nad postawami człowieka wobec przyszłości. Michel Godet wskazuje cztery możliwości w tym zakresie:

1. „Pasywność, polegająca na biernym podporządkowaniu się nadchodzącej rzeczywistości.
2. Reaktywność, polegająca na gwałtownych działaniach mitygujących skutki nieoczekiwane go rozwoju wydarzeń.
3. Reaktywność, polegająca na przygotowaniu do przewidywanego biegu wydarzeń.
4. Proaktywność, polegająca na inicjowaniu działań mających wywołać pożądane zmiany”<sup>19</sup>.

Przyjmowanie dwóch ostatnich postaw umożliwi przygotowanie do funkcjonowania w przyszłości, nawet wówczas jeśli nie wiemy jeszcze dokładnie, jak ta przyszłość będzie wyglądać.

Pisząc na temat przyszłości, przypomnieć należy, że dotyczy ona różnych sfer naszego życia. Jedną z nich jest gospodarka i związany z nią rynek pracy. To tam zmiany są najbardziej widoczne. Dlatego warto zastanowić się, jaka może być przyszłość szybko zmieniającego się rynku pracy oraz jaka będzie rola edukacji zawodowej w przygotowaniu do pracy na przyszłościowym, najczęściej nie w pełni przewidywalnym rynku pracy.

## **Przyszłość rynku pracy wyzwaniem dla edukacji zawodowej**

Rozważania na ten temat chciałbym rozpocząć od przypomnienia słów A. Giddensa, który pisze, że „przyszłość przeważającej większości ludzi zależeć będzie bezpośrednio od ich powodzenia w życiu zawodowym”<sup>20</sup>. A powo-

---

<sup>17</sup> Raport: *Polska 2050*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Polska Akademia Nauk, Warszawa 2011, s. 61-64.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 74.

<sup>19</sup> Cyt. za: E. Bendyk, *Foresight. Sztuka i techniki zarządzania przyszłością*. Opracowanie w ramach projektu „Pomorze 2030”, Gdańsk 2013, s. 12-13.

<sup>20</sup> A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 108.



dzenie to z kolei zależy od kwalifikacji i kompetencji przez nich posiadanych. Jeżeli przyjmiemy to stwierdzenie za zasadne, to rozpatrywanie edukacji zawodowej w kontekście dyskursu o przyszłości uznać należy za celowe. Zanim to jednak nastąpi, słów kilka poświęcić warto zmianom dokonującym się i prawdopodobnie będącym się dokonywać w pracy człowieka.

Identyfikując ten problem, najczęściej przyjmuje się, że jedyną stałą, na jakiej opiera się współczesne życie ludzkie, jest *zmiennosc*. Jednym ze sposobów ułatwiających człowiekowi odnajdywanie się w skomplikowanej współczesności, ale także życie w przyszłości, jest edukacja. To edukacja stwarza szanse zrozumienia świata, który nas otacza, zmian, jakie w nim zachodzą i prawdopodobnie będą zachodzić, ale także zmian, jakie dokonują się w nas samych.

Mając na uwadze charakter dokonujących się obecnie przeobrażeń, możemy mówić o rewolucyjnym rodzaju zmian, które nie są chwilowe, ale stają się stałym elementem naszego życia. Często aby nadążyć za zmianami, należy ciągle przyspieszać. Wspomina o tym m.in. A. Giddens, pisząc, że „sposób życia i instytucje społeczne w świecie nowoczesnym i bliskiej nawet przeszłości zasadniczo różnią się od siebie. Tylko w ciągu ostatnich dwustu-trzystu lat – minutowym wycinkiem historii ludzkości życie społeczne człowieka zostało wyrwane z koleiny, jaką toczyło się od tysięcy lat”<sup>21</sup>.

Zastanowić się więc warto, jakie będą wymagania kwalifikacyjne w niedalekiej już przyszłości? Prognozy zmiany zatrudnienia w Polsce w zależności od poziomu wymaganych kwalifikacji 2010-2020 są następujące:

- niskie kwalifikacje                    - 588 tys.
- średnie kwalifikacje                - 1 104 tys.
- wysokie kwalifikacje                + 1 442 tys.<sup>22</sup>

Dopełniając powyższe, przytoczyć warto zestaw 10 kompetencji potrzebnych pracownikom przyszłości. Będą to:

- Zdolność do wyciągania ukrytych sensów, głębszego znaczenia – ta zdolność zyska na wartości, gdy proste powtarzalne procesy będą mogły być wykonywane przez maszyny.
- Inteligencja społeczna – możliwość komunikacji z innymi na poziomie emocjonalnym.
- Myślenie narracyjne i zdolność do adaptacji.
- Kompetencje multikulturowe – zdolność do działania w różnych środowiskach.

<sup>21</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 64.

<sup>22</sup> Cedefop, *Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010.

- Myślenie analityczne – zdolność do łączenia wielkich ilości danych w abstrakcyjne koncepcje.
- Biegłość w obsłudze nowych mediów.
- Transdyscyplinarność – zdolność do rozumienia konceptów obejmujących różne dyscypliny.
- Nastawienie projektowe – zdolność do rozwijania zadań i procesów pracy tak, aby realizować założone cele.
- Zarządzanie poznaniem – umiejętność filtrowania informacji.
- Współpraca wirtualna – umiejętność działania, zaangażowania się w pracę jako członek wirtualnego zespołu<sup>23</sup>.

Kompetencje te już są wymagane na wielu stanowiskach pracy. Przypuszczać więc można, że w przyszłości tym bardziej będą niezbędne. Z kolei cytowany już M. Kaku wymienia następujące zawody z perspektywą:

- rozrywka: pisarze, piosenkarze, muzycy, aktorzy;
- oprogramowanie: programiści;
- nauka i technika (komputery nie potrafią stworzyć nowych teorii naukowych);
- usługi: kierowcy, pokojówki, lokaje, instruktorzy, ochroniarze, portierzy, policjanci, prawnicy, nauczyciele muzyki, prywatni korepetytorzy;
- rzemiosło i zajęcia wymagające wysokich kwalifikacji: wysoko wykwalifikowani fachowcy, pracownicy budowlani, mechanicy, hydraulicy, drogowcy, leśnicy, nauczyciele;
- usługi informatyczne: pracownicy łączności;
- służba zdrowia i biotechnologia: pracownicy pielęgnujący osoby starsze, telemedycyna<sup>24</sup>.

Kluczową kwestią gospodarki XXI wieku jest różnorodność jej form, wysoki stopień złożoności, duża liczba konkurujących ze sobą podmiotów czy też traktowanie wiedzy jako decydującego stymulatora wzrostu i rozwoju, ale także, a może przede wszystkim, jej zmienność. P.F. Drucker pisze, że „w epoce zamętu, w której przyszło nam dziś funkcjonować, zmiany stały się normą”<sup>25</sup>. Mają one charakter ciągły.

Ich tempo powoduje, że:

- przyszłość nie może być traktowana jako przedłużenie teraźniejszości;
- to, co sprawdziło się w przeszłości, nie musi i prawdopodobnie nie będzie mieć zastosowania w przyszłości;

---

<sup>23</sup> A. Davies, D. Fidler, M. Gorbis, *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, Phoenix 2011, za: A. Solak, *Oczekiwania kompetencyjne pracodawców w Polsce*, <http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/wpis.732> (dostęp: 13.11.2013).

<sup>24</sup> M. Kaku, *Wizje...*, s. 175-176.

<sup>25</sup> P.F. Drucker, *Zarządzanie...*, s. 83.

- jednostka musi być przygotowana na stałą reorganizację, to co wcześniej było stabilne, musi zostać zastąpione elastycznością;
- szanse na rynku pracy będą mieli tylko ci, którzy opanują umiejętności korzystania z wiedzy i będą się charakteryzować gotowością do zmian<sup>26</sup>.

Pisząc na temat przyszłości, wielu autorów zwraca uwagę na zmianę form wykonywania pracy zawodowej. Ch. Handy przewiduje stopniowe zmniejszanie się liczby osób zatrudnionych na stałe i w pełnym wymiarze czasu pracy. Będą to głównie osoby o wysokim poziomie wykształcenia. Pozostali należeć będą do jednej z trzech grup:

- grupa pierwsza to zespoły zadaniowe, skupiające osoby współpracujące ze sobą, najczęściej krótko, tylko do wykonania określonego zadania;
- grupa druga to pracownicy sezonowi lub pracujący na niepełny etat, np. praca dorywcza w supermarketach, praca w weekendy czy latem w turystyce;
- grupa trzecia to osoby pracujące indywidualnie lub w zespołach rodzinnych<sup>27</sup>.

Mamy więc już teraz do czynienia ze zmianą sposobów i form zatrudniania pracowników, postrzegania ich kompetencji merytorycznych i osobowościowych. Pierwszą z tendencji w tym obszarze jest niewątpliwie zasygnalizowany odwrót od tak zwanej stałej pracy, zatrudniania na pełen etat, na rzecz elastyczności i płynności zawierającej pierwiastek dezorganizacji. Drugą – określaną przez ekonomistów czy socjologów fakt zapotrzebowania na elastycznych pracowników, których A. Giddens określa jako „pracowników z portfolio”, czyli ludzi posiadających szereg umiejętności zawodowych, rekomendacji z poprzednich miejsc pracy, którymi będą się posługiwać w życiu zawodowym. Zwolennicy tego rodzaju rozwiązań kadrowych wskazują, że pracownik taki może twórczo się rozwijać, nie jest skazywany na długie lata pracy w jednym zawodzie. W ich wypadku „kariera zawodowa”, stabilizacja zawodowa czy rozwój zawodowy należy do przeszłości<sup>28</sup>.

I na koniec tej części postawić warto za F. Mayorem pytania: Czy nowa rewolucja przemysłowa (informatyczna) będzie początkiem „nowej epoki nierówności” i „nowej epoki segregacji”? Czy pogłębi się w skali światowej dystans między krajami bogatymi i krajami rozwijającymi się? Czy przyczyni się do wzrostu drastycznych podziałów wewnątrz społeczeństw i poszczególnych

---

<sup>26</sup> Zob. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 234; W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, *Kreowanie w przedsiębiorstwie organizacji inteligentnej*, [w:] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, red. W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, Difin, Warszawa 2000, s. 75.

<sup>27</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu się*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 69-71.

<sup>28</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 436.

grup społeczno-zawodowych? To tylko przykłady pytań. Ich listę możemy poszerzać, uzyskanie jednoznacznej odpowiedzi jest jednak, jak się wydaje, niemożliwe w dniu dzisiejszym. Drogą do tego, aby odpowiedzi nie były twierdzące, jest w moim przekonaniu edukacja, w tym również zawodowa. Jaka to powinna być edukacja?

W edukacji zawodowej brać należy pod uwagę fakt postępującej erozji jej funkcji adaptacyjnej. Szybkie tempo zmienności świata, które jest szczególnie widoczne właśnie w tej edukacji, sprawia, że człowieka nie ma już do czego adaptować. Konieczne jest edukacja do działania w warunkach nieustającej zmienności i otaczającej nas rzeczywistości<sup>29</sup>. Rezultatem tej edukacji powinny być kwalifikacje i kompetencje dostosowane nie tylko do wymagań terażniejszości, ale także, a może przede wszystkim, przyszłości. Pamiętać bowiem trzeba, że kwalifikacje pracownicze nie mają formy skończonej, podkreślić należy ich procesualność. Jest to związane ze zmiennością sytuacji, w jakich działa współczesny pracownik. Powinniśmy mówić – posługując się językiem Combsa – o procesie stawania się pracownikiem, który polega na uczeniu się, jak dobrze wykorzystać swoje zdolności, kompetencje i wiedzę<sup>30</sup>. Pisząc na temat edukacji zawodowej, warto podkreślić, że jej celem powinno być stworzenie możliwości pełnego rozwoju człowieka sprawcy. Byłby to człowiek zdolny w życiu prywatnym i zawodowym do skuteczności i innowacyjności oraz autokreacji. W naszym kraju działania zastępuje się często werbalnymi deklaracjami. Sprawca to piękne polskie słowo, upowszechnione przez T. Kotarbińskiego. Polsce nic tak nie jest potrzebne, jak – posługując się słowami Józefa Kozińskiego – rzesze sprawców racjonalnych i prospołecznych, innowacyjnych i odpowiedzialnych. Strategiczny cel – kształcić sprawców to nie tylko kosmetyczna zmiana, lecz mała rewolucja w najważniejszej dziedzinie działalności ludzkiej, jaką jest szkoła<sup>31</sup>. Uznać należy, że kształcenie sprawców związane jest nie tylko z oczekiwaniami współczesnego rynku pracy, ale także rynku przyszłego.

Analizując problem funkcjonowania edukacji w warunkach zmian, przytoczyć warto sformułowanie J. Delorsa potwierdzające fundamentalną, jak się wydaje, zasadę mówiącą, że: „edukacja powinna przyczyniać się do pełnego

---

<sup>29</sup> R. Gerlach, *Dylematy kształcenia zawodowego w Polsce na tle porównawczym*, [w:] *Kształcenie zawodowe. Pedagogika i psychologia*, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziazun, N. Nyczkało, Wyd. WSP, Częstochowa-Kijów 2001, s. 187.

<sup>30</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 203.

<sup>31</sup> L. Witkowski (red.), *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, 2(19), Warszawa-Toruń, s. 104.

rozwoju każdej jednostki – umysł i ciało, inteligencja, wrażliwość, poczucie estetyki, osobista odpowiedzialność, duchowość”<sup>32</sup>.

Rozważając problematykę edukacji w aspekcie jednostkowym, zgodzić się należy z następującymi stwierdzeniami:

1. Konieczność nieustannego kształcenia stwarzać będzie „nowych” ludzi, którzy w toku własnego rozwoju przekraczać będą swoje własne osiągnięcia. Kreacja „nowego człowieka” to zobowiązanie wysuwane głównie pod adresem edukacji, której przypada centralna rola w rozwoju jednostek i społeczeństw. Naczelną dewizą edukacji winno być umożliwienie ludziom kierowania swoim rozwojem. Edukacja, przyjmując za podstawę odpowiedzialne uczestnictwo jednostek i wspólnot, powinna umożliwić każdemu człowiekowi decydowanie o swoim losie<sup>33</sup>.

2. Każdy członek zindywidualizowanego społeczeństwa dążący do tego, by stać się jednostką *de facto*, napotyka na swojej drodze jakieś przeszkody. Niełatwo stać się jednostką *de facto*, a jeszcze trudniej nią pozostać. Indywidualność oznacza dzisiaj przede wszystkim autonomię osoby ludzkiej, autonomię będącą jednocześnie prawem i obowiązkiem jednostki<sup>34</sup>.

3. Edukacja staje się wielką nadzieją, która, jak pisze Z. Kwieciński, potrafi w dobie kryzysu sprostać trudnym okolicznościom i ukształtować „człowieka pełnomocnego *potrafiącego* rozwiązywać trudne zadania, mądrego i odpowiedzialnego, współodczuwającego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umięjącego dokonywać świadomych i mądrych wyborów spośród wielorakich ofert, mającego odwagę posługiwać się własnym rozumem”<sup>35</sup>.

Dotyczy to całej edukacji, zarówno tej szkolnej dla dzieci, młodzieży i dorosłych, jak i pozaszkolnej, ogólnokształcącej i zawodowej.

To tylko przykłady sformułowań potwierdzających konieczność rozpatrywania edukacji w wymiarze jednostkowym. Konkludując, uznać należy, że akcentując jej wpływ na rozwój poszczególnych osób w niej uczestniczących, możemy mówić o edukacji jako:

- wspomaganie jednostki w przewidywaniu i radzeniu sobie ze zmianami ogarniającymi miejsca pracy i rynki pracy (podnoszenie i doskonalenie kwalifikacji, przekwalifikowywanie);
- przeciwdziałaniu marginalizacji i wykluczeniu społecznemu;
- inwestycji generującej przyszłe zyski (uzyskanie pracy, wyższe zarobki);

<sup>32</sup> J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Wyd. PWN, Warszawa 1998, s. 95.

<sup>33</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983, s. 38.

<sup>34</sup> Z. Bauman, *Płynne...*, s. 33, 39.

<sup>35</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Humanistyka przemotu wieków*, red. J. Koziellecki, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 5.

- czynnika niwelującym nierówności społeczne (uzupełnianie wykształcenia, wzrost kwalifikacji i pozycji społeczno-zawodowej);
- czynnika umożliwiającym rozwój osobisty, rozwój talentów i umiejętności, kształtowanie prawidłowego stosunku do świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka, samego siebie, świata kultury i przyrody.

To tylko przykłady zadań stojących przed edukacją, a nie pełna ich lista. Pozwalają jednak uświadomić sobie jej kontekst jednostkowy, który, jak można przypuszczać, będzie nie mniej ważny w przyszłości niż obecnie.

Pisząc na temat edukacji dla przyszłości, zastanowić się należy nad wyzwaniem edukacyjnymi. Cytowany F. Mayor już prawie 20 lat temu sformułował wyzwania edukacyjne roku 2020 w następujący sposób:

- 1) dyspozycyjność i ustawiczne aktualizowanie kompetencji nauczycieli na wszystkich poziomach;
- 2) edukacja obywatelska (wartości determinujące kształtowanie właściwych postaw obywatelskich);
- 3) wykorzystanie sieci elektronicznych jako środków ułatwiających naukę;
- 4) tworzenie kontekstów edukacyjnych, uwzględniających nowe elementy wiedzy;
- 5) obserwacja i interpretacja w procesie nauczania dziedzin wiedzy podlegającej szybkiej ewolucji;
- 6) powiązanie okresu poświęconego edukacji i nauce z okresem pracy i wypoczynku (w ciągu całego życia);
- 7) ewolucja instytucji edukacyjnych w kierunku przedsięwzięć bardziej autonomicznych, lecz dysponujących wspólnymi normami edukacyjnymi;
- 8) interwencja władzy publicznej, która powinna wypracować strategię dotyczące systemów edukacyjnych, zarówno publicznych, jak i prywatnych;
- 9) ewolucja instytucji edukacyjnych (edukacji formalnej, nieformalnej, na odległość, przemiennej) w kierunku wykorzystywania różnorodnych rozwiązań dla podjęcia wyzwań związanych z powiększającymi się nierównościami w dostępie do zasobów i nowych technologii<sup>36</sup>.

Autor ten proponuje też uczniom przyszłości siedem mądrości:

- Ufaj ludziom.
- Dbaj o planetę Ziemię.
- Co rozumne, jest piękne.
- Przygotowuj pokój, jeśli chcesz pokoju.

---

<sup>36</sup> F. Mayor, *Przyszłość...*, s. 380-381.

- Dawaj bliźniemu, jeśli chcesz dostawać.
- Dla ogólnoswiatowego Świata, dla światowego rynku – światowa demokracja.
- Nasz przyszłość nie jest nigdzie zapisana; jest w rękach nas wszystkich<sup>37</sup>.

Są to wyzwania stojące przed edukacją, także zawodową. Uwzględnić je trzeba już dzisiaj, aby przygotować obecne pokolenie do życia i pracy w przyszłości.

Omawiając zagadnienie edukacji dla przyszłości, zwrócić należy uwagę, że jak piszą autorzy Białej Księgi, „Społeczeństwo przyszłości będzie więc społeczeństwem uczącym się. (...) Kształcenie i doskonalenie staną się więc w przyszłości głównymi nośnikami tożsamości, przynależności, promocji społecznej i rozwoju osobowego. Dzięki kształceniu i doskonaleniu nabytym w systemie zinstytucjonalizowanym, w przedsiębiorstwie, czy też w mniej formalny sposób, jednostki będą w stanie zaplanować swoją przyszłość i zapewnić sobie własną drogę rozwoju”<sup>38</sup>.

G. Dryden i J. Vos wymieniają 13 kroków prowadzących do stworzenia społeczeństwa ludzi uczących się:

- nowe spojrzenie na edukacyjną rolę elektronicznych środków komunikacji, wynikające z sytuacji, że już dzisiaj każdy może porozumiewać się ze wszystkimi;
- nauka korzystania z komputera i Internetu, wynikająca z faktu, że komputery w XXI wieku stają się ważniejsze niż telefon w ubiegłym wieku;
- nacisk na edukację rodziców, szczególnie tych, którzy nimi niedawno zostali, szczególnie istotna jest edukacja rodzicielska w pierwszych latach życia;
- gruntowna poprawa opieki medycznej we wczesnym dzieciństwie, pozwalająca zapobiec kłopotom z nauką, w tym właściwy dobór diety, odpowiednie odżywianie, regularne badania kontrolne;
- wartościowe programy dla wszystkich pobudzające wczesny rozwój dziecka, powinny być traktowane jako priorytet;
- wprowadzenie we wszystkich szkołach programów pomagających nadrobić opóźnienia w nauce, dotyczy to zarówno dzieci i młodzieży, jak i dorosłych;
- zdefiniowanie indywidualnych stylów uczenia się i dostosowanie nauczania do każdego z nich, indywidualne podejście do uczenia się;

---

<sup>37</sup> Ibidem, s. 39.

<sup>38</sup> *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do społeczeństwa uczącego się*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997, s. 16-17.

- uczenie, jak się uczyć i jak myśleć, stać się to powinno podstawą nau- czania;
- określenie na nowo, czego powinna nauczać szkoła;
- czteroczęściowy program nauczania, w którym podstawa powinno być kształtowanie szacunku dla siebie i ćwiczenie umiejętności życiowych, ważne jest także nauczanie, jak się uczyć oraz rozwijanie konkretnych zdolności naukowych, fizycznych i artystycznych;
- trzy powody, by się uczyć, aby nabyć wiedzę i umiejętności w konkretnej dziedzinie i dowiedzieć się, jak to zrobić lepiej, szybciej i łatwiej, aby rozwinąć ogólną umiejętność myślenia, aby rozwijać indywidualne umiejętności i postawy;
- znalezienie poza szkołą miejsc najbardziej sprzyjających nauce, uczymy się nie tylko w szkole;
- otwarty umysł i jasne wyrażanie myśli, należy przekazywać treści w spo- sób jasny, uczciwy i rzeczowy<sup>39</sup>.

Dochodzenie do społeczeństwa uczącego się to cel edukacji dla przy- szłości.

Postawić należy pytanie, czy kształcenie dla przyszłości to kształcenie profesjonalisty, ale tylko wykonawcę przypisanych mu zadań, czy też czło- wieka twórczego, aktywnego, samodzielnie myślącego, niezależnego, odpo- wiedzialnego, otwartego na zmiany i gotowego do zmian? Odpowiedź wydawać by się mogła oczywista. Pamiętać jednak trzeba, jak pisze R. Sennett, że oczekiwanie od pracowników, żeby byli elastyczni, gotowi na nowości, podejmowanie ryzyka, pozostaje w sprzeczności z lojalnością, wytrwałością w dążeniu do celu, poświęceniem, zaufaniem. A to są podstawowe cechy sil- nego charakteru. Od pracowników nie oczekuje się wytrwałości w realizacji kariery zawodowej. Bardziej chodzi o wchodzenie i pracę w płynnych zespo- łach, a także odchodzenie z nich oraz podejmowanie ciągle nowych zadań. Po- woduje to, że znikają dalekosiężne cele, nie nawiązują się więzi społeczne, ulotne staje się zaufanie<sup>40</sup>. Czy zatem w takim kierunku powinno zmierzać kształcenie dla przyszłości. Czy może jednak bardziej zasadne jest stwierdzenie A. Tofflera, który pisze, że „Ludzie, którzy będą zmuszeni do życia w społe- czeństwach superprzemysłowych, muszą opanować umiejętności w trzech zasadniczych dziedzinach: uczenia się, nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi i dokonywania wyboru”<sup>41</sup>. A może da się pogodzić prezentowane sta- nowiska. Dyskusję na ten temat warto podejmować.

---

<sup>39</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja...*, s. 84-109.

<sup>40</sup> Cyt: za A. Giddens, *Socjologia...* (2007), s. 436.

<sup>41</sup> A. Toffler, *Szok...*, s. 357.



## Refleksja końcowa

Antycypując przyszłość, konieczne jest dokonywanie bieżących zmian w systemie edukacji, w tym szczególnie edukacji zawodowej. Z kontroli przeprowadzonej przez NIK wynika, że „system szkolnictwa zawodowego nie jest w pełni skuteczny. Świadczy o tym zarówno wysoki poziom bezrobocia wśród absolwentów szkół zawodowych (41%), jak również negatywna ocena ich umiejętności ze strony pracodawców”<sup>42</sup>. Z badań ManpowerGroup wynika też, że pracodawcy coraz częściej sygnalizują kłopoty ze znalezieniem odpowiednio wykwalifikowanych specjalistów do pracy. Raport „Niedobór talentów” wskazuje, że w Polsce 33% firm odczuwa niedobór pracowników o odpowiednich kwalifikacjach (w skali globalnej jest to 36%). Najtrudniejszą do obsadzenia grupą zawodową są wykwalifikowani pracownicy fizyczni. W dalszej kolejności są to: inżynierowie, operatorzy produkcji, menedżerowie ds. sprzedaży, kierowcy, pracownicy działów IT. Wśród przyczyn niedoboru talentów w 2013 roku wymieniano: brak umiejętności technicznych (50%), brak kandydatów (30%), brak doświadczenia (15%), brak umiejętności komunikacyjnych (kompetencji miękkich – 5%), zbyt wysokie oczekiwania finansowe (18%)<sup>43</sup>. Zastanawiając się nad przyszłością i podejmując próby określenia prawdopodobnych zmian na rynku pracy, wymienić można za W. Kołodziejczyk i M. Polak, następujące wyzwania dla polskiej edukacji, również zawodowej:

- Indywidualizacja i personalizacja nauczania.
- Edukacja przez całe życie.
- Kształcenie praktycznych umiejętności (edukacja pod kątem rynku pracy).
- Edukacja obok i poza szkołą.
- Edukacja informacyjna – alfabetyzm medialny.
- Zmiana roli nauczyciela i społeczności osób uczących się (nauczyciel jako mentor, przewodnik).
- Tworzenie zasobów edukacyjnych w Internecie.
- Rozwój edukacji na odległość.
- Przygotowanie nauczycieli do zawodu jako ekspertów do spraw uczenia się (bardziej do roli mentora, partnera, trenera, coacha niż wykładowcy i egzaminatora)
- Rozwój szkolnictwa niepublicznego<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> System szkolnictwa zawodowego. Informacja NIK, Warszawa 2016, s. 9.

<sup>43</sup> ManpowerGroup, *Jeden na trzech pracodawców w Polsce nie może znaleźć pracowników o odpowiednich kompetencjach*, <http://www.hrnews.pl/Artykul,3937,Jeden-na-trzech-pracodawc%C3%B3w-w-Polsce-nie-mo%C5%BCe-znale%C5%BA%C4%87-pracownikow-o-odpowiednich-kompetencjach.aspx> (dostęp: 21.05.2017).

<sup>44</sup> W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011, s. 25.

Patrząc na te wyzwania, uznać można, że to nic nowego, nic odkrywczego. A jednak, biorąc pod uwagę funkcjonowanie współczesnej szkoły, pod adresem której formułuje się szereg uwag, ważne jest uświadomienie ich sobie przede wszystkim przez osoby odpowiedzialne za kształt edukacji, a także ją realizujące. Ale sama świadomość to zbyt mało, konieczne są konkretne działania, jeśli chcemy żyć i pracować w przyszłości. Rację ma J. Jull, że dzisiejsza szkoła do złudzenia przypomina fabrykę z pionierskich czasów industrializacji. Mówiono wtedy, że trzeba pracować, a nie myśleć. Pytanie tylko, czy nasze społeczeństwo rzeczywiście potrzebuje dzieci, które funkcjonują jak posłuszni robotnicy i robią wszystko, co im szef każe? Czy naprawdę zależy nam, żeby wchłonęły jak najwięcej wiedzy, która potem na komendę „wyplują” z siebie na teście, a następnie zapomną? Jeśli zapytamy specjalistów od zasobów ludzkich w firmach, okaże się, że tacy ludzie nie są już dzisiaj potrzebni. Firmy nie chcą posłusznych wykonawców rozkazów, ale odpowiedzialnych i silnych osobowości. Potrzebują pracowników, którzy potrafią myśleć samodzielnie i niestandardowo i nie wtapiają się w tłum<sup>45</sup>. Tylko tacy ludzie, w moim przekonaniu, mają szansę sprostać wyzwaniom, jakie przyniesie przyszłość, niezależnie jaka by ona była.

## Bibliografia

1. Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012.
2. Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
3. Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna*, PWN, Warszawa 2009.
4. Bendyk E., *Foresight. Sztuka i techniki zarządzania przyszłością*. Opracowanie w ramach projektu „Pomorze 2030”, Gdańsk 2013.
5. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do społeczeństwa uczącego się*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
6. Cedefop, *Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010.
7. Davies A., Fidler D., Gorbis M., *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, Phoenix 2011, za: A. Solak, *Oczekiwania kompetencyjne pracodawców w Polsce*, <http://www.rynekpracy.pl/artykul.php/wpis.732> (dostęp: 13.11.2013).
8. Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Wyd. PWN, Warszawa 1998.
9. Drucker P.F., *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2009.

---

<sup>45</sup> J. Jull, *Kryzys szkoły*, MiND, Podkowa Leśna 2014, s. 16-17.

10. Dryden G., Vos J., *Revolucja w uczeniu się*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003.
11. Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, PWN, Warszawa-Wrocław 2000.
12. Gerlach R., *Dylematy kształcenia zawodowego w Polsce na tle porównawczym*, [w:] *Kształcenie zawodowe. Pedagogika i psychologia*, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziazun, N. Nyczkało, Wyd. WSP, Częstochowa-Kijów 2001.
13. Giddens A., *Socjologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, 2007.
14. Giddens A., *Europa w epoce globalnej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009
15. Grudzewski W.M., Hejduk I.K., *Kreowanie w przedsiębiorstwie organizacji inteligentnej*, [w:] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, red. W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, Difin, Warszawa 2000.
16. Holden R., *Inteligencja sukcesu*, Wyd. Amber Sp. z o.o., Warszawa 2004.
17. Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
18. Jull J., *Kryzys szkoły*, MiND, Podkowa Leśna 2014.
19. Kaku M., *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2011.
20. King A., Schneider B., *Pierwsza rewolucja globalna*, Raport Rady Klubu Rzymskiego, Warszawa 1992.
21. Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
22. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
23. Kwiecieński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Humanistyka przelomu wieków*, red. J. Koziński, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
24. ManpowerGroup, *Jeden na trzech pracodawców w Polsce nie może znaleźć pracowników o odpowiednich kompetencjach*, <http://www.hrnews.pl/Artykul,3937,Jeden-na-trzech-pracodawc%C3%B3w-w-Polsce-nie-mo%C5%BCe-znale%C5%BA%C4%87-pracownikow-o-odpowiednich-kompetencjach.aspx> (dostęp: 21.05.2017).
25. Mayor F., *Przyszłość świata*, Wyd. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
26. Raport: *Polska 2050*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Polska Akademia Nauk, Warszawa 2011.
27. Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
28. *System szkolnictwa zawodowego*. Informacja NIK, Warszawa 2016.
29. Toffler A., *Szok przyszłości*, Wyd. Kurpisz, Przeźmierowo 2007.
30. Witkowski L. (red.), *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, 2(19), Warszawa-Toruń

**Słowa kluczowe:** przyszłość, zmiana, dyskurs, edukacja zawodowa.

**Streszczenie:** Na temat przyszłości formułowanych jest wiele przepowiedni, często mało realnych, fantastycznych, a nawet dziwnych. Piszą na ten temat dziennikarze, pisarze, socjologowie, artyści, filozofowie. Mając wątpliwości, czy w ogóle jest możliwe precyzyjne przewidywanie przyszłości, przyjąć można, że najbardziej trafne są prognozy formułowane przez współczesnych naukowców. Do funkcjonowania w przyszłości, bez względu na to, czy potrafimy precyzyjnie określić, jaka ona będzie, czy też nie, należy podejmować próby przygotowania współczesnego człowieka. Rolę decydującą odgrywa w tym względzie edukacja, a w przygotowaniu do pracy zawodowej – głównie edukacja zawodowa. Jak bowiem zauważa A. Giddens, „przyszłość przeważającej większości ludzi zależeć będzie bezpośrednio od ich powodzenia w życiu zawodowym”. A jeśli tak, to powodzenie to z kolei zależy od kwalifikacji i kompetencji przez nich posiadanych. Opis ich uzyskiwania, w kontekście dyskursu o przyszłości, omówiono w niniejszym artykule.

### **Vocational education in the context of the discourse on the future**

**Keywords:** future, change, discourse, vocational education.

**Abstract:** The many predictions that one makes for the future are often unreal, fantastic or even simply strange. Journalists, writers, sociologists, artists and philosophers – they all have written on this subject. Being in doubt whether it is possible to predict the future in a precise way, one may assume that the predictions made by the contemporary scientists are the most accurate ones. One must try to prepare the contemporary human for functioning in the future, despite the fact whether one can precisely predict it or not. In this respect, education is of the decisive role and as regards preparing for professional work, it is mainly professional education that matters. As A. Giddens noticed, “the future of the vast majority of people will directly depend on their being successful at work life”. And if it is going to be so, then being successful depends on one’s qualifications and competences one possesses. The process of gaining them, in the context of the discourse on the future, has been discussed in the following article.

Іван Грищенко

Київський національний університет технологій та дизайну, Київ

## **Інноваційні підходи до забезпечення взаємодії науки з бізнесом і вищою освітою**

### **Вступ**

Модернізацію суспільства, впровадження інновацій та технологій не можна розглядати без контексту підготовки кадрів для економіки, а отже розвитку сфери освіти. Незважаючи на те, що якість освіти в Україні проголошено національним пріоритетом, чимало українських філософів, педагогів, соціологів, психологів, а також економістів, що вивчають освітянські процеси, зазначають, що серйозних зрушень у цій сфері наразі не відбулося<sup>1</sup>. Попри всі зусилля, наша освіта й досі залишається відірваною від життя, науки та бізнесу. Навчальний процес здебільшого носить репродуктивний характер. Проте у сучасній вищій освіті України останніми роками відбуваються кардинальні зміни, пов'язані з пошуком нового ефективного формату взаємовідносин між наукою, системою вищої освіти та наукоємним бізнесом. Передові освітні практики нині впроваджують інноваційні моделі забезпечення взаємодії за так званою схемою «трикутника знань»: дослідження – освіта – бізнес.

Важливе місце в інноваційній діяльності вищих навчальних закладів (ВНЗ) займає їх взаємодія із роботодавцями. Слід зазначити, що взаємозв'язок вищої освіти із потребами ринку праці – одна із найактуальніших проблем розвитку вищої освіти на сучасному етапі.

Проблемам формування, функціонування та розвитку інтегрованих науково-виробничих об'єднань, інноваційних систем в різних галузях економіки, присвячено праці вітчизняних і зарубіжних науковців: М. Войнаренка, О. Папковської, М. Портера, О. Романовського, С. Соколенка,

---

<sup>1</sup> Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382.

Л. Федулової, Дж. Хамфріта та інших. Разом з тим, мало вивченими залишається низка питань теорії та методики формування та функціонування кластерів як специфічної форми організації освітніх науково-виробничих та інноваційно-інтегрованих структур. До теперішнього часу недостатньо напрацьований теоретико-понятійний і методологічний апарат досліджуваної проблеми, не визначені специфічні особливості і чинники формування кластерів в Україні.

За результатами проведеного аналізу визначено, що в умовах розвитку сучасного суспільства основним чинником, який визначає конкурентоспроможність держави, стає зростання ступеня інноваційності економіки. Причому, збільшення цього ступеня вимагає набагато більше часу, фінансових і організаційних ресурсів, інституційних та структурних змін, ніж інших чинників конкурентоспроможності. Більше того, таке зростання відбувається на всіх рівнях ієрархії управління економікою, у тому числі на рівні бізнесу, освіти і науки, які є ключовими ланками національної інноваційної системи. У Аналітичній доповіді до Щорічного Послання Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2015 році» підкреслюється, що «Подальший розвиток науки можливий лише на шляху її конвергенції з освітою і підприємництвом. Державна політика у науковій сфері має створювати умови для заохочення активної участі бізнесу у фінансуванні інноваційних наукових розробок та їх впровадженні»<sup>2</sup>.

Інновації та інформаційна революція потребують навчання людини впродовж життя, що своєю чергою вимагає тісної співпраці та взаємодії всіх зацікавлених сторін. Визначальним чинником економічного зростання держави є створення та примноження людського капіталу, ефективне використання робочої сили, кадрового потенціалу у всіх сферах економіки.

За останні роки втрачено повноцінний зв'язок освітнього процесу з практичною діяльністю, внаслідок чого рівень і зміст освіти перестали відповідати сучасним вимогам економіки та завданням забезпечення конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

## **Підходи до взаємодії науки і бізнесу**

Серед основних аспектів сучасних змін, або за словами Й. Шумпетера «нових комбінацій», які зараз називаються інноваціями, у сучасному

---

<sup>2</sup> Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2015 році Аналітична доповідь до Щорічного Послання Президента України до Верховної Ради України: [Текст]. – К.: НІСД, 2015. – 684 с.

розвитку взаємовідносин науки, освіти й бізнесу простежуються наступні ознаки<sup>3</sup>.

По-перше, це відсутність у випускників вищої школи достатніх практичних знань, вмінь, навичок, досвіду, критичного мислення і творчого підходу, а також розчарування самих випускників своїми «незатребуваними» дипломами. Це змушує підприємства витратити кошти і час на повторне навчання молодих фахівців, «доведення» випускників до необхідного рівня компетентностей. Кращим рішенням цієї проблеми є партнерство між навчальними закладами і роботодавцями. Сутність партнерства полягає в тому, що програми навчальних закладів мають розроблятися спільно з представниками бізнесу, експертами, науковцями сфери освіти і праці. Це надасть можливість випускникам відразу приступити до повноцінної роботи. Нині це не «компанійщина», а системний підхід до нового формування навчального процесу з метою забезпечення підготовки якісного фахівця, який володітиме набором сучасних компетентностей. В основі сучасного освітнього процесу повинні бути компетентності, заявлені роботодавцем до фахівця з вищою освітою.

По-друге, це усвідомлення того, що навчання і розвиток персоналу є головним чинником розвитку бізнесу. Керівники компаній починають виявляти інтерес до співробітництва з вищими навчальними закладами, в яких зосереджена не лише освіта, а й наука. Таке партнерство дає ВНЗ можливість поглянути на певні процеси з іншого боку, провести аналіз сильних і слабких сторін освітнього процесу. Це дуже важливе і корисне співробітництво для обох сторін під гаслом «Навчаючись ми працюємо, а працюючи – вчимось». Молодим фахівцям сьогодні потрібно бути готовим до того, що доведеться все життя оволодівати все новими і новими вміннями і навичками, постійно розвиватись та навчатись.

По-третє, економіка і технології зараз розвиваються надзвичайно швидко. Це одна із важливих рис сучасного розвитку, яка визначає необхідність модернізації освіти, пов'язана з тим, що терміни оновлення технологій стають коротшими за строки підготовки відповідних кадрів. Виникає потреба у підготовці з випередженням, оскільки програми розробки нових технологій, як правило, не включають одночасно підготовку кадрового забезпечення.

Динамічний розвиток ринкових відносин в економіці обумовлює зміни в розвитку самих ВНЗ і потребу в постійному вдосконаленні зав-

---

<sup>3</sup> Шумпетер Й. Теория экономического развития (Исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры): пер. с англ. – М.: Прогресс, 1982. – 455 с.

дань і цілей освітнього процесу з урахуванням потреб держави, галузі, бізнесу, ринку праці. Необхідне постійне вдосконалення методів і методик підготовки високопрофесійних фахівців на основі модернізації навчального процесу та вирішення практичних завдань, адекватних сучасній моделі розвитку соціально-економічного середовища. Роботодавці, зацікавлені у кваліфікованих кадрах, готові інтегруватися у систему освіти різнотипними способами, зокрема, через присутність в наглядових радах університетів, складання навчальних програм, участь в розробці професійних стандартів, організацію виробничої практики та підтримку професійної освіти. Важливим їх завданням є потреба пояснити, які саме знання потрібні на практиці, на робочому місці. Основними формами співпраці між навчальними закладами і бізнес-середовищем (роботодавцями) є:

- організація стажувань науково-педагогічних працівників та практики студентів на підприємствах;
- спонсорська допомога в модернізації навчального обладнання;
- участь фахівців-практиків безпосередньо в процесі навчання – проведення гостьових курсів (тренінгів) для обраного ВНЗ;
- програми спільної підготовки фахівців в рамках програм корпоративного навчання;
- участь підприємств у розробці професійних стандартів освіти;
- формування галузевих рад для розробки професійних стандартів освіти, які ґрунтуються на компетентностях та визначенні реальної галузевої потреби у фахівцях різних спеціальностей;
- формування системи взаємної відповідальності в ланцюгу «ВНЗ – студент – роботодавець», тощо.

Реалізація цих принципів у системі вищої освіти України сприятиме досягненню основної мети – підготовки висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці<sup>4</sup>.

По-четверте, актуалізується потребою в досягненні спільних інтересів бізнесу й освіти: підготовка творчих і професійно грамотних, мобільних, які легко адаптуються до умов конкретного ринку, фахівців. Як свідчить досвід, переважна більшість роботодавців мріє про фахівця розумного, компетентнісного, розвиненого, креативного тощо. Якщо проаналізувати на стратегічні завдання системи вищої освіти, то можна переконатись, що завдання сучасної вищої освіти спрямовані саме на роз-

---

<sup>4</sup> Кузнецов С.В. Кластерный подход в модернизации региональных систем профессионального образования: [Текст] / С.В. Кузнецов, Л.Д. Толичева // Экономика и управление. – 2013. – № 3. – С. 59-63.



виток цих якісних характеристик особистості. Отже, і роботодавець, і система освіти цілком єдині в своїх цілях. Відтак, стабільне майбутнє вони можуть побудувати лише разом, розмовляючи «однією мовою» і рухаючись разом до однієї мети. Це і дає підстави для початку конструктивного діалогу між освітянами, науковцями і бізнесом. Результатом діалогу повинні стати програми співпраці, на заміну старої практики «шефських відносин». У вищих навчальних закладах повинно сформуватись бажання розвивати у студентів здатність до творчості, до генерації нових знань.

Проте в умовах фінансової нестабільності, наявності різних форм власності держава намагається перекласти вирішення завдань на роботодавців – власників, хибно вважаючи, що працівники потрібні переважно приватним підприємцям. І останні, на думку державних чиновників, повинні допомагати навчальним закладам оновлювати матеріальну базу, брати студентів на практику і роботу, спільно розробляти програми підготовки фахівців і т. ін. Такий помилковий підхід суперечить практиці, оскільки потреба в кадрах виникає у роботодавців лише тоді, коли їх галузь розвивається і не знаходиться поза увагою держави.

По-п'яте, інноваційним формуванням, яке об'єднує науку, вищу освіту та бізнес, є кластер. Останніми роками в Україні активно впроваджується у професійний дискурс поняття освітніх кластерів. Цей термін давно використовується в теорії та практиці, де під кластерами розуміють об'єднання господарюючих суб'єктів, які, як правило, функціонують в межах певної території. За аналогією з економічним кластером освітній кластер частіше за все трактується як сукупність територіально локалізованих взаємопов'язаних закладів професійної освіти, які здійснюють професійну підготовку із споріднених професій/спеціальностей і пов'язані партнерськими відносинами одне з одним, а також з роботодавцями галузі.

Кластери сприяють активізації інноваційної діяльності, розвитку науки і освіти. Кластери як форма співпраці університетів з підприємствами та організаціями регіону дають змогу підвищити ефективність використання виробничого, торговельного, трудового, інвестиційного потенціалів учасників і регіону в цілому.

Зазвичай головними учасниками кластерів виступають підприємства і організації відповідного профілю, об'єкти інформаційно-телекомунікаційної структури, науково-дослідні й освітні заклади та організації, об'єднання підприємств і т. ін.

Як складова виробничого кластера навчальні заклади зобов'язані ефективно виконувати перш за все свою економічну функцію – готувати кадри, які б відповідали потребам роботодавців, створювати «острівці» робочої сили в регіоні з необхідними професійно-кваліфікаційними характеристиками, орієнтуючись на регіональні пріоритети інноваційної економіки.

Крім кадрової, не менш важливою є соціальна функція, яка пов'язана з культурним розвитком населення, вихованням молоді, її соціалізацією тощо.

Як свідчить досвід, освітній кластер функціонує не лише як добровільне об'єднання організацій, а як адміністративна структура з певними ресурсами, що може виконувати частину важливих організаційних функцій, таких, як:

- моніторинг потреб роботодавців, стану ринку праці;
- участь у корегуванні освітніх програм;
- організація освітньої діяльності у відповідності до вимог системи менеджменту якості;
- підвищення ефективності освітньої діяльності на основі інтеграції теоретичних знань і інноваційних технологій;
- організація роботи науково-методичних семінарів з участю суб'єктів кластера;
- розвиток системи додаткової професійної освіти (перепідготовка, підвищення кваліфікації, стажування викладачів на базових підприємствах, в зарубіжних університетах і т. ін.);
- проведення спільних заходів і конференцій, ділових зустрічей, екскурсій, що буде розвивати атмосферу взаємного співробітництва;
- спільні наукові дослідження, розробки тощо.

У ході взаємодії вирішуються такі завдання:

- здійснюється спільна взаємовигідна діяльність з метою розвитку і вдосконалення професійної освіти;
- відбувається удосконалення інфраструктури ВНЗ, підприємства чи організації, в якій це оздоровлення відбувається;
- розробляються механізми та інструменти взаємодії ринку освітніх послуг та ринку праці;
- спрощується доступ до інформації на ринку праці;
- забезпечується облік вимог роботодавців до підготовки фахівців;
- розширюються контакти для організації практики;
- зростають можливості стажування викладачів з метою ознайомлення з новітнім обладнанням і технологіями на виробництві;
- розширюються можливості працевлаштування випускників;
- реалізуються нові спільні комерційні проекти з метою поповнення коштів спеціального фонду ВНЗ.

Прикладом такої взаємодії є освітній інвестиційно-технологічний кластер легкої промисловості у м. Києві за участю Київської міської держадміністрації (КМДА). Предметом кластерної угоди є формування освітнього інвестиційно-технологічного кластеру легкої промисловості

як дієвого інструменту інноваційного розвитку його учасників через більш ефективне використання науково-інвестиційного потенціалу.

КМДА, в межах наданих повноважень, сприяє залученню інвестицій, забезпечує інформаційну підтримку заходів та проектів в рамках цієї угоди та залучає до реалізації міських цільових програм. В свою чергу Київський національний університет технологій та дизайну є джерелом знань і технологій, забезпечує відповідний науковий супровід діяльності кластеру, здійснює розробку наукових, інноваційних та освітніх проектів на базі підприємств-учасників. Підприємства-учасники Кластеру реалізують спільні проекти для одержання конкурентних переваг шляхом впровадження сучасних технологій у виробництво.

Значний внесок у формування кластеру зроблено ПАТ «Чинбар» в особі генерального директора Віктора Ліщука. Саме на цьому підприємстві останнім часом впроваджено найбільш наукоємні розробки вчених університету<sup>5</sup>.

Комунікація «бізнес-влада-наука» дає змогу ефективно долати перепони сьогодення. Разом з КМДА, Київським національним університетом технологій та дизайну, ПАТ «Чинбар», учасниками Кластеру стали: ТОВ «Науково-виробнича компанія «Гідростиль» (директор О. Півовар), ТОВ «Дана-мода» (директор Л. Іванова), ТОВ «РА.ДА» (директор А. Прохоровський), Черкаський державний бізнес-коледж (директор О. Куклін), ТОВ «Український взуттєвий альянс» (директор Г. Тютюнник).

Кластерні проекти стосуються виробництва одягу та взуття спеціального призначення, засобів індивідуального бронезахисту, спеціального одягу для рятувальних та інших робіт на водоймах, підвищення енергоефективності технологічних процесів виробництва шкіри, взуття, трикотажних та швейних виробів. Розвивається співпраця підприємств-учасників кластеру з міжнародними програми розвитку підприємництва: COSME, European Enterprise Network (EEN), HORIZON-2020, тощо.

Кластерний підхід сьогодні змінює акценти у визначенні традиційних завдань вищої освіти. Наприклад, корегування освітніх професійних програм (ОПП), існуючі протиріччя між змістом освіти та кваліфікаційними вимогами роботодавців.

По-шосте, у сфері вищої освіти з'являється ще один напрям розвитку фінансових механізмів функціонування ВНЗ, пов'язаний з розвитком різних типів партнерських структур і здійсненням на їх основі спільної комерційної діяльності. Цей напрям включає:

- створення стратегічних об'єднань (союзів) з бізнес-партнерами;
- залучення партнерів для здійснення освітньої діяльності;

<sup>5</sup> Від Кожум'яки до кластера / Газ. Урядовий кур'єр, 2018. 14 липня 2016. С. 7.

- створення бази практик;
- залучення партнерів для здійснення імідж-проектів ВНЗ;
- створення спільних підприємств або здійснення спільної виробничої діяльності на базі партнера;
- спільну інноваційну діяльність, участь фахівців ВНЗ в інноваційних проектах партнера;
- експертну діяльність.

Більша частина із зазначеного вище не пов'язана з переміщенням фінансових потоків і безпосереднім фінансуванням ВНЗ за рахунок коштів партнера. Однак усі ці проекти здатні вплинути, як на приріст додаткового фінансування ВНЗ, так і на мотивацію партнерів до участі у фінансуванні проектів ВНЗ. Найбільш привабливий напрямок створення партнерських структур пов'язаний з розвитком стратегічних союзів. У таку структуру можуть входити один або кілька взаємозалежних ВНЗ регіону, великі підприємства, що працюють у стратегічно важливій для навчальних закладів сфері професійної діяльності, інші територіальні організації, здатні вплинути на якість підготовки випускників ВНЗ й формування необхідних стратегічним бізнес-партнерам компетентностей випускників.

Створення ендавмент-фондів вищих навчальних закладів<sup>6</sup> і застосування технологій фандрейзингу тісно пов'язані із сформованими вищими навчальними закладами партнерськими структурами. Ендавмент фактично являє собою спеціальний фонд ВНЗ, формований за рахунок засобів його партнерських організацій. ВНЗ не має права розпоряджатися засобами цього фонду на власний розсуд<sup>7</sup>. Засоби ендавменту передаються керуючій компанії з метою одержання доходу від вкладеного капіталу, з якого фінансуються певні проекти ВНЗ.

Фандрейзинг – це мистецтво залучення фінансових коштів однодумців установи суспільного сектору економіки. У цей час процедура фандрейзингу проводиться у формі технології, що має ключові стадії, свої закономірності й методики реалізації. У результаті застосування технології фандрейзингу ВНЗ здатний не тільки акумулювати додаткові фінансові ресурси для забезпечення своєї поточної діяльності й проведення конкретних заходів, але й продемонструвати свою цінність для суспільства або конкретної економічної сфери своїм потенційним спонсорам і, що навіть важливіше, потенційним партнерам. Тим самим у результаті правильного застосування технології фандрейзингу ВНЗ може створити

---

<sup>6</sup> Про вищу освіту: Закон України: [офіц. текст]. – К.: ПАЛИВОДА А.В., 2014. – 100 с.

<sup>7</sup> Кузнецов С.В. Кластерный подход в модернизации региональных систем профессионального образования: [Текст] / С.В. Кузнецов, Л.Д. Толичева // Экономика и управление. – 2013. – № 3. – С. 59-63.

стійку партнерську структуру, яка надалі буде приносити йому в тому числі й додаткові фінансові кошти<sup>8</sup>.

В умовах модернізації та формування інноваційної економіки в Україні, потребують інтенсифікації наукові дослідження в університетах. Інтеграція на практиці означає об'єднання двох і більше суб'єктів з метою реалізації наукового, освітнього та промислового потенціалу кожного з учасників співтовариств.

Ідея інтеграції освіти, науки і виробництва не нова. В ХХ столітті в СРСР був накопичений значний досвід з інтеграції освіти і виробництва (система «завод-втуз»), а також освіти і науки (система «фізтех»). Ретроспективний аналіз особливостей інтеграції освіти, науки і виробництва дозволяє зробити висновок, що сьогодні в Україні отримали свій розвиток різні організаційні форми цієї інтеграції: технопарки, кафедри на підприємствах, інтегровані освітні та науково-освітні комплекси, університетські комплекси (бізнес-інкубатори, центри трансферу та комерціалізації технологій і т. ін.). Інтеграція освіти, науки і бізнесу є добровільною справою. Із трьох партнерів по інтеграції, саме освіта розглядається як ключова ланка впливу на інтеграцію.

Прикладом співпраці в стратегічному партнерстві освіти і бізнесу та взаємодії на кластерних засадах є співробітництво КНУТД та ПАТ «Володарка» (голова Гавриш Л.). Поліпшення внутрішньоекономічної інтеграції та зростання конкурентоспроможності учасників конкретних ринкових процесів базується на стратегічному партнерстві, реальним результатом якого є створення сучасного студентського навчально-наукового центру «Експрес Ателье» в університеті<sup>9</sup>. У центрі створено комфортне середовище для розвитку інновацій, реалізуються ідеї та задуми студентів, він є джерелом надходження додаткових коштів, сприяє підвищенню соціального статусу співробітників, підтримує імідж обох учасників партнерства.

## Висновки

Відносини між ВНЗ, ринком і державою останніми роками змінюються на користь ринку. Розвиток сучасного ринку освітніх послуг значною мірою залежить від розбудови різноманітних «політичних відносин». Одним з актуальних підходів до вирішення таких взаємовідносин є за-

<sup>8</sup> Куц С. Фандрейзинг АВС: Посібник для початківців. – Київ: Центр філантропії, 2008.

<sup>9</sup> Офіційний сайт Київського національного університету технологій та дизайну. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://knutd.com.ua/>.

безпечення взаємодії освітніх закладів з наукоємним бізнесом, як чинником підвищення якості освіти.

Багатогранне співробітництво ВНЗ з промисловими підприємствами сприяє модернізації та підвищенню конкурентоспроможності учасників за рахунок забезпечення раціонального використання виробничого, ресурсного та науково-освітнього потенціалу.

## Бібліографія

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: [Текст] / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
2. Від Кожум'яки до кластера / Газ. Урядовий кур'єр, 2018. 14 липня 2016. С. 7.
3. Єрмошенко М. М. Механізм розвитку інноваційного потенціалу кластерооб'єднаних підприємств: [моногр.] / М.М. Єрмошенко, Л.М. Ганнушак-Єфіменко. – К.: Національна академія управління, 2010. – 236 с.
4. Кузнецов С.В. Кластерный подход в модернизации региональных систем профессионального образования: [Текст] / С.В. Кузнецов, Л.Д. Толичева // Экономика и управление. – 2013. – № 3. – С. 59-63.
5. Куц С. Фандрейзинг АВС: Посібник для початківців. – Київ: Центр філантропії, 2008.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні: [Текст] // Матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К.; Чернівці: Букрек, 2011. – 400 с.
7. Офіційний сайт Київського національного університету технологій та дизайну. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://knutd.com.ua/>.
8. Про вищу освіту: Закон України: [офіц. текст]. – К.: Паливода А.В., 2014. – 100 с.
9. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2015 році: Аналітична доповідь до Щорічного Послання Президента України до Верховної Ради України: [Текст]. – К.: НІСД, 2015. – 684 с.
10. Романовський О. О. Феномен підприємництва в університетах світу: монографія / О. О. Романовський – Вінниця: Нова книга, 2012. – 504 с.
11. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382.
12. Соколенко С.І. Кластери в глобальній економіці. – К.: Логос, 2004. – 848 с.
13. Федулова Л.І. Економіка знань: підруч. / Л.І. Федулова; НАН України; Ін-т екон. та прогноз. НАН України. – К, 2009. – 600 с.
14. Шумпетер Й. Теория экономического развития (Исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры): пер. с англ. – М.: Прогресс, 1982. – 455 с.

**Ключові слова:** партнерство у підготовці кадрів, співробітництво навчальних закладів із роботодавцями, спільні інтереси бізнесу й освіти, кластер, вища освіта.

У статті проаналізовано сучасні інноваційні зміни в інтеграції науки, освіти та бізнесу. Розглянуто деякі аспекти освітньої практики взаємодії ВНЗ із промисловими підприємствами, пов'язані з пошуком нового ефективного формату взаємовідносин між наукою, системою вищої освіти та бізнесом в Україні.

### **Innovative approaches to cooperation of science, education and business**

**Keywords:** partnership in staff preparation; cooperation of universities and employers; joint interests of business and education; cluster; higher education.

The article analyses the current innovative changes related to the integration of science, education and business. Specific aspects of educational institutions' cooperation with industrial enterprises are considered in the context of searching for new efficient ways of cooperation within the Science – Education – Business “innovative triangle” in Ukraine.

### **Innowacyjne podejścia do współpracy nauki, edukacji i biznesu**

Валентина Радкевич

Institute of vocational educational and training of the National academy  
of educational science of Ukraine, Kyiv

## **Market fundamentals of vocational education reforming in Ukraine**

### **Introduction**

Social and economic development of society, dynamic changes in labor market, integration of Ukraine into the European and world community staticizes problem of forming of highly skilled labor potential. Respectively, the need of modernization of system of professional education directed to creating favorable conditions for high-quality training of workers and junior specialists, highly skilled and competitive in labor market, is caused. In this context need of ensuring changes in the field of employment, and also coordination of labor market with education market increases.

The main indicator of labor market is the employment level and unemployment of economically active population. According to data of public service of statistics in 2016 in Ukraine there were 18 million economically active population aged from 15 up to 70 years. Among them, 16 million 334 thousand people of busy and 1 million 662 thousand jobless citizens<sup>1</sup>. However, despite improvement of situation in labor market, nevertheless the population employment level, and especially youth is insufficient. There are possible reasons:

- unsatisfactory forecasting and strategic planning of labor market;
- imperfect system of social guarantees;
- the low level of efficiency of state programs in the field of work and employment, etc.

---

<sup>1</sup> Економічна активність населення [Електронний ресурс] / Державна служба зайнятості. – Режим доступу: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=350796> – Назва з екрану.



It leads to increase in quantitative and vocational disproportions of demand and proposals of labor power, youth unemployment, insufficient reproduction of labor power.

## Statement of a problem

According to methodology of the International Labour Organization, in Ukraine in 2016 there were 22,8% of the unemployed among those who have reached age of 25-29 years, 37% – young people from 15 to 29 years, every fifth unemployed – aged from 40 up to 49 years made, every fourth – from 30 to 39 years<sup>2</sup>.

It should be noted that in 2016 in public service of employment 5,3 thousand graduates of higher educational institutions have been registered. Among them 45,1% had the educational and qualification level of the junior specialist, 14% – the specialist, 13,9% – the master, 16% – the bachelor. Most of them have got education in such directions: „social sciences, business and right”, „engineering”, „health protection”, „humanities and art”, „education”.

From 1,1 thousand graduates of the professional educational institutions registered in public service of employment in 2016 of nearly 40% – skilled workers with the tool, the third part – technical workers, and also workers of the sphere of trade of services, 10% – skilled workers on service, operation and control of operation of processing equipment, cars, devices<sup>3</sup>.

These and other factors unsatisfactorily affect employment of graduates of professional educational institutions, and especially, in the specialty. In this context need of carrying out reforms for the social and labor sphere and professional education is staticized.

## Analysis of researches and publications

Significant amount of works of domestic and foreign scientists is devoted to research of different aspects of labor market, employment of the population, the social and labor relations. Among them: O. Grishnova, V. Bliznuk, O. Dobrenko, T. Dudar, T. Kiryan, A. Kiryanov, L. Koleshnya, A. Kolot, E. Libanova, L. Lisogor, Yu. Marshavin, V. Savchenko, A. Cherep, G. Shchokin etc.

---

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Пропозиція робочої сили і попит на неї [Електронний ресурс] / Державна служба зайнятості. – Режим доступу: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=350800> – Назва з екрану.

Theoretical bases of development of professional education and training are provided in works X. Bednarchik, R. Gurevich, A. Gurzhiya, G. Vasyanovich, V. Kremenya, V. Lugovoi, P. Luzan, N. Nichkalo, V. Orlov, V. Radkevich, A. Shklyara, F. Shlyoseka, O. Shcherbak etc. In too time not opened there are questions concerning reforming of professional education taking into account work market requirements.

## Statement of the main material

Important indicator which characterizes labor market is the amount of the vacancies offered by employers. So, at the beginning of 2017 the number of employers who look for themselves has increased by 35%; for 32% has increased the number of people provided with employment; for 48% – vacancies. Respectively for 16% the number of the unemployed, applicants for one vacancy – has decreased (from 16 by 9 people)<sup>4</sup>.

Every fifth vacancy has been offered by the enterprises of processing industry; 16% – trade; 9% – transport, the agricultural industry, post and express activity; 8,7% – public administration and defense, compulsory social insurance.

The increase in amount of vacancies was observed in all types of economic activity and professional groups. The greatest number of vacancies was offered for:

- skilled workers with the tool (11,6 thousand odes.), (drivers, seamstresses, mechanic, turner, welders);
- workers on service, operation and control of operation of processing equipment, cars, mechanisms (8,2 thousand odes.), (repair of electric equipment, sellers, cooks, hairdressers, waiters, security guards and others);
- workers of the simplest professions (ancillary workers, cleaners, janitors, storekeepers, loaders)<sup>5</sup>.

Most of all vacancies were offered in the cities of regional value. It is explained, first of all, by increase in the foreign investments in development of economy of regions. That is, if in 2016 increase in vacancies happened due

---

<sup>4</sup> Ситуація на ринку праці поступово поліпшується [Електронний ресурс] / – Режим доступу: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/situaciya-na-rinku-praci-postupovo-polipshuyetsya/> – Назва з екрану.

<sup>5</sup> Пропозиція робочої сили і попит на неї [Електронний ресурс] / Державна служба статистики. – Режим доступу: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=350800> – Назва з екрану.

to development of domestic small and medium business, then in 2017 to this process the foreign investments will be involved.

As experts note, for foreign investors the currency investment in production of certain types of products is very profitable<sup>6</sup>.

Let's notice that modern labor market evolves and turns into the market of hired employees. In these conditions applicants for employment to themselves choose the employer in compliance with certain criteria: salary level, working conditions, conditions for continuous professional development, benefits package etc.

In this context the activity of the employment services directed to assistance to the population in search of jobs for employment is staticized. For example, in 2016 public service of employment has helped with search of new work of 746 thousand to Ukrainians, using:

- remote and online training taking into account opportunities of the educational Prometheus project;
- free-of-charge learning English;
- implementation of the special platform allowing future entrepreneurs to study and receive funds for opening of corresponding business;
- implementation of video of the summary, online interview, video of revue of vacancies which facilitate job search for the people living near the anti-terrorist operation zone.

Besides, increased the number of employed unemployed completed the course of professional training in the Centers of vocational training of public service of employment. So, in 2016 the indicator of employment of such applicants for new jobs has grown to 96%<sup>7</sup>.

For increase in level of employment of the unemployed in 2017 opening of the centers of development of entrepreneurship, strengthening of cooperation with the greatest employers of the country is provided. In too time for obtaining new quality of economic, social and cultural development of society, need of carrying out anti-recessionary actions in labor market is caused. For this reason, important priority in activity of the Government of Ukraine in 2017 is liberalization of labor market and creation of the corresponding system of regulation of policy in the field of the social and labor relations. Introduction of amendments to the legislation of the sphere of employment of the population

---

<sup>6</sup> Коваль Л. На ринок праці України очікують великі зміни [Електронний ресурс] / – Режим доступу: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/na-rinok-praci-ukrayini-ochikuyut-veliki-zmini/> – Назва з екрану.

<sup>7</sup> Економічна активність населення [Електронний ресурс] / Державна служба зайнятості. – Режим доступу: <http://www.dcz.gov.ua./statdatacatalog/document?id=350796> – Назва з екрану.

and compulsory insurance on the occasion of unemployment is provided. In particular, review of requirements to suitable work and the insurance principle of purpose of the help with unemployment is staticized.

Special value has adoption of the Labor Code of Ukraine, creation of Fund of guaranteeing payments as effective remedy of protection of the substantive rights of workers in case of insolvency of employers. The course towards reforms provides: simplification of system of creation of own business; decrease in tax pressure upon managing subjects; implementation of preferential crediting; grants for creation of new jobs, the enterprises, employment of the unemployed.

The course of Ukraine towards European integration demands review of the national legal system in the field of labor safety, professional development of workers, social dialogue and its approval of the legislation of the countries of the European Union.

In particular, development of the social and labor relations at the national, regional, industry levels, and also at the level of the enterprises causes elimination of formal character of employment contracts. Creation of National employment agency is provided. It will promote improvement of quality of service offering on employment, professional training, confirmation of results of informal training etc<sup>8</sup>.

On the other hand, under the influence of globalization modern labor markets I am more and more characterized by sub-contracting, outsourcing, transaction, adaptation to changes in world economy, high mobility of skilled labor force. And it demands, in turn, and essentially new professions, specialties, and workers whose level of professional competence meets international standards. In this context particularly important the reforms directed to modernization of system of training of personnel for modern labor markets become. It is about training of specialists of innovative type with the high level of professionalism, the intellectual, cultural and physical development capable to work in technology changed conditions in different spheres of employment.

About need of modernization of system of professional education, improvement of mechanisms of professional development of specialists for all spheres of life activity of the country it is emphasized in a number of national strategy. In particular, in the Sustainability strategy Ukraine-2020 on vector

---

<sup>8</sup> Напруженість на ринку праці України: чинники, соціальні наслідки та шляхи подолання [Електронний ресурс] / Національний інститут стратегічних досліджень. – Режим доступу: [http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/runok\\_prasi-83d61.pdf](http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/runok_prasi-83d61.pdf) – Назва з екрану.

responsibility is provided guarantees of availability of citizens of the country to high-quality education including to professional<sup>9</sup>.

According to the Strategy of the state HR policy, for 2012-2020 development will be provided: Concepts of national standard classification of education on the basis of competence-based approach; professional standards for the economy industries; complex of actions for improvement of the organization of industrial practice of pupils, students of professional educational institutions<sup>10</sup>. About ensuring quality, competitive professional education, according to requirements of innovative development of economy, it is emphasized in the National strategy of development of education in Ukraine for the period till 2021<sup>11</sup>.

Respectively, the role of reform of the existing system of vocational training consists in its transformation into professional education as effective system of training of future skilled workers and junior specialists, necessary for labor market (masters, technicians); retraining and advanced trainings of personnel of the enterprises. In this system professional education provides entry into the market of work of future specialists with the high level of professional competence, and professional training – their continuous professional development on extent of all labor activity<sup>12</sup>.

Duality of the purpose of professional education as system which integrally combines professional and general education training of the identity of future specialist is respectively staticized. It is about training of the personality in which pride, civic consciousness, tolerance, orientation to professional self-determination and self-realization, and on the other hand – professionalism, readiness for accomplishment of adjacent types of activity, improvement and mastering new core and professional competencies is inherent.

---

<sup>9</sup> Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України: офіційний веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/5/2015>. – Назва з екрану.

<sup>10</sup> Про Стратегію державної кадрової політики на 2012-2020 роки [Електронний ресурс] / Верховна Рада України: офіційний веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/45/2012> – Назва з екрану.

<sup>11</sup> Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] / Указ Президента України від 25.06.2015 р. № 344 / 2013 / Верховна Рада України: офіційний веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> – Назва з екрану.

<sup>12</sup> Радкевич В.О. Теоретичні та методичні засади розвитку професійної освіти і навчання: результати, проблеми, перспективи / В.О. Радкевич // Наук. вісник Ін-ту проф.-тех. освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. пр. – Київ, 2016. Вип.11 – С. 5-22.

An accounting stated, professional education has to become diverse. It will promote each graduate of professional educational institution in the future to be intellectual, socially and professionally mobile in labor market. Such specialists call „flexible” which own three and more qualifications. It gives them the chance to quicker find to itself work, even in other sphere of employment. On such specialists special demand of employers of the high-tech, innovation-active enterprises, working at outsourcing basis, etc.

Important problem of professional education in the conditions of informational society and intellectual economy is broadcast of knowledge, their converting in competence. Respectively, the leading methodological basis of design of content of professional education is competence-based approach according to which requirements of professional and educational standards, provision of the principles of fundamental nature, universality, integrity, variability and practical orientation of training material are considered. In implementation of competence-based paradigm of professional education the role of the theory of context training which value is that the maintenance of subject is projected not as sign system, and as object of activity of pupils is staticized.

In ensuring interrelation of labor market and education market, increase in level of competitiveness of professional education institutions the importance of project and target approach is staticized. According to it the purposes, contents, technologies of management of professional education are considered as the applied innovative activity based on integrative basis. That is, training of specialists on the basis of project and target approach is the joint activity of subjects of professional education, professional societies, etc. directed to the solution of intermediate and perspective tasks in the field of forming of labor potential of national economy<sup>13</sup>.

Project and target approach is the development of regional systems of professional education conducting in management taking into account provisions of such principles as: as integration of formation of science and production, the theory with practice; general management according to which there is possible attraction to management of professional education of social partners, etc. Means and methods of achievement of effective management of development of regional systems of professional education is significant amount of pragmatic educational programs, projects, technologies, including, oriented to online – training.

---

<sup>13</sup> Програма гідної праці МОП для України на 2016-2019 роки [Електронний ресурс] / Міністерство соціальної політики України. – Режим доступу: <http://mlsp.kmu.gov.ua/document/189004/1.doc/>. – Назва з екрану.

In forming of regional systems of professional education, the important part is assigned to professional colleges which number grows in Ukraine due to change of functions, opportunities and conditions of already existing technical schools, the highest professional schools, the centers of vocational training. Professional colleges as multi-level and multipurpose organizations of life-long professional education have to become territorial industrial practice complexes, the centers of welfare development of regions, cities, villages in which they function.

In the context of the concept of life-long professional education designed to promote development of post-industrial society and intellectual economy possibilities of open access to professional education for all categories of citizens are provided, benefits formal, informal and non-formal education throughout life will be used.

Respectively, the financial model of development of professional education will change, the role of the private funds allocated for its modernization will increase. At the same time the state will provide financing of training of specialists by professions of nation-wide value (their list has to be evidence-based). It will promote sale of the mechanism of social responsibility for financing of professional education and equitable distribution of resources for training of qualified specialists.

In modern conditions, the considerable attention is paid to development of the relations of professional education institutions with business structures. Regional educational and professional clusters which participants will get advantages from effect of the synergy arising in the course of consolidation of efforts in professional training of future qualified specialists by rational use of personnel, material and financial resources, implementation of innovative systems of professional training including dual will be the most demanded.

Need of implementation of modern marketing approaches to management of development of professional education, creation of regional and industry systems of demand forecasting on personnel of different categories will increase in the short-term and long term. Creation in professional education institutions of marketing services will promote implementation of demand forecasts and proposals of labor power in labor market, to obtaining information on possible volumes and structure of demanded professions and specialties, and also adoption of qualitative management decisions.

We focus attention that now labor markets gradually turn into the markets of intellectual labor power, and it demands new approaches to forming and development of labor capacity of the country. We consider that the new bill „About Professional Education” initiated by the Ministry of Education and Science of Ukraine and National academy of pedagogical sciences of Ukraine will allow to change philosophy of working profession, will increase its

prestigiousness in society, will modernize contents and will provide the proper level of financing of professional education.

## **Conclusions**

The existing system of training of future skilled workers and junior specialists in professional educational institutions has to be modernized taking into account the real and advancing requirements of national economy. It is about consolidation in one system of professional education of all types of professional and higher educational institutions I-II of levels of accreditation which provide educational services for the studying youth based on the 9th and 11th classes for the purpose of mastering working profession and specialty at the level of „junior specialist”. It will promote elimination of disproportions and excessive duplication of their preparation; optimization of the list of educational professions; to carrying out structural changes in network of the state professional educational institutions taking into account the regional needs for qualified specialists in certain directions of professional training.

According to the author, in system of professional education it is reasonable to depart from the considerable list of types of educational institutions. There have to be one or two types. These are, first of all, professional colleges which have to provide professional orientation, profile training of the studying senior classes, and also forming of the corresponding qualification of future specialists. Therefore, training programs, different on terms, have to be used: of three days – up to three years and more.

Need of creation of professional colleges for system of professional education is caused also by the fact that soon use of the latest technologies on production will purchase global character, and, therefore, production processes and functions of workers will cardinally change. They will have to combine in themselves qualities of the skilled worker and the manager capable to design and provide with resources labor process, to independently perform work, to estimate its quality, being guided by the maximum satisfaction of interests of customers and own. In turn, professional colleges have to react quicker to challenges of modern labor market, being guided by needs of specific customers of personnel, dynamic technical and technology changes in economy, to transfer new qualifications to format of new competences.

On the basis of stated we will note that reforming of professional education in Ukraine proceeds from need of ensuring shared responsibility and the state, both local government bodies, and employers, and actually providers of educational services, and teachers, and pupils for its modernization, improvement of quality of preparation of innovative type of specialists. It will allow to make



domestic professional education also attractive, flexible, available and more oriented to requirements of labor market. Such professional education will become basis of professional success of the identity of future specialist, necessary condition of sustainable development of society.

## Bibliography

1. Економічна активність населення [Електронний ресурс] / Державна служба зайнятості. – Режим доступу: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=350796> – Назва з екрану.
2. Коваль Л. На ринок праці України очікують великі зміни [Електронний ресурс] / Урядовий кур'єр. – Режим доступу: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/narinkok-praci-ukrayini-ochikuyut-veliki-zmini/> – Назва з екрану.
3. Напруженість на ринку праці України: чинники, соціальні наслідки та шляхи подолання [Електронний ресурс] / Національний інститут стратегічних досліджень. – Режим доступу: [http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/runok\\_prasi-83d61.pdf](http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/runok_prasi-83d61.pdf) – Назва з екрану.
4. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] / Указ Президента України від 25.06.2015 р. № 344 / 2013 / Верховна Рада України: офіційний веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> – Назва з екрану.
5. Про Стратегію державної кадрової політики на 2012-2020 роки [Електронний ресурс] / Верховна Рада України: офіційний веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/45/2012> – Назва з екрану.
6. Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України: офіційний веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/5/2015>. – Назва з екрану.
7. Програма гідної праці МОП для України на 2016-2019 роки [Електронний ресурс] / Міністерство соціальної політики України. – Режим доступу: <http://mlsp.kmu.gov.ua/document/189004/1.doc/>. – Назва з екрану.
8. Пропозиція робочої сили і попит на неї [Електронний ресурс] / Державна служба зайнятості. – Режим доступу: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=350800> – Назва з екрану.
9. Радкевич В.О. Теоретичні та методичні засади розвитку професійної освіти і навчання: результати, проблеми, перспективи / В.О. Радкевич // Наук. вісник Ін-ту проф.-тех. освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. пр. – Київ, 2016. Вип.11 – С. 5-22.
10. Ситуація на ринку праці поступово поліпшується [Електронний ресурс] / Урядовий кур'єр. – Режим доступу: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/situaciya-narinku-praci-postupovo-polipshuyetsya/> – Назва з екрану.

**Keywords:** labour market, employment, professional education, reforming, professional competence, national economy.

In the article the problem of employment of the population in labour market and especially the youth is considered. Statistics of level of unemployment of economically active population of Ukraine are directed. The attention is paid to the availability of vacancies in labour market in different spheres of economic activity and in all professional groups. New forms of work of public service of employment with applicants for receiving new work are provided. The need of carrying out anti-recessionary actions in labour market for the purpose of obtaining new quality of economic, social and cultural development of society is proved. The role of reform of system of vocational training directed to creating favourable conditions for high-quality training of the competitive workers and specialists meeting the requirements of modern labour market, and also to provide equal access to professional education is opened.

### **Ринкові основи реформування професійної освіти в Україні**

**Ключові слова:** ринок праці, зайнятість, професійна освіта, реформування, професійна компетентність, національна економіка.

У статті розглядається проблема зайнятості населення на ринку праці, особливо молоді. Наводиться статистика рівня безробіття економічно активного населення України. Приділено увагу наявності вакансій на ринку праці в різних сферах економічної діяльності та в усіх професійних групах. Представлено нові форми роботи державної служби зайнятості України з претендентами на отримання нової роботи. Обґрунтовано необхідність проведення антикризових дій на ринку праці з метою отримання нової якості економічного, соціального і культурного розвитку суспільства. Розкрито роль реформи системи професійно-технічної освіти, спрямованої на створення сприятливих умов для якісної підготовки конкурентоздатних робітників і фахівців, що відповідають вимогам сучасного ринку праці, а також забезпечення рівного доступу до професійної освіти.

### **Podstawy rynkowe reformy edukacji zawodowej na Ukrainie**

Anna Pogorzelska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Suwałkach

## **Edukacja zawodowa wpleciona w lokalne konteksty – między nadzieją a możliwościami**

### **Wprowadzenie**

Jeden z wersów Talmudu mówi o tym, że świat jest podtrzymywany oddechem dzieci spieszących do szkoły. Wydaje się, że i współczesność obdarza edukację wielkim zaufaniem, wiąże z nią ogromne nadzieje, ale i składa w jej ręce dużą odpowiedzialność. Wartość edukacji postrzegana jest na ogół jako pozytywna obietnica rozwoju społeczeństw, gospodarek i przede wszystkim jednostek. Jak pisze Agnes Heller: „Istnieje jedna dominująca, imaginacyjna instytucja lub wykładnia świata w nowoczesności, i jest nią nauka”<sup>1</sup>. Podobne stanowisko zajmuje Aleksander Solżenicyn, którego zdaniem, wiedza człowieka, jak jego umiejętności, nie mogą i nie powinny przestać się rozwijać. Opinię tę łączy jednak z wieloma wątpliwościami, np.: „Wykształcona ludność natychmiast uwierzyła w postęp. I jakoś nikt nie zapytał – ale właściwie jaki, czego dotyczący?”<sup>2</sup>. Dalej A. Solżenicyn pisze: „Mimo gwałtownego tempa postępu techno-centricznego, oceanu płytkich informacji i widowisk wątpliwej jakości, dusza ludzka nie rośnie, lecz karłowacieje, a życie duchowe podupada. (...) Zwycięska cywilizacja zaszczepiła w nas duchową niepewność. Prezenty, które nam ofiarowuje, są nie tylko dobrodziejstwem, ale i zniewoleniem”<sup>3</sup>.

Dlatego wydaje się, że aktualne są pytania sformułowane przez Immanuela Kanta: „Co mogę wiedzieć?”, „Co powinienem czynić?”, „Na co wolno mi mieć nadzieję?”, „Jakie możliwości ma człowiek?”. Na poszukiwaniu odpowiedzi winno upływać życie człowieka.

---

<sup>1</sup> A. Heller, *Eseje o nowoczesności*, Wyd. UMK, Toruń 2012, s. 170.

<sup>2</sup> A. Solżenicyn, *Przemówienie na Międzynarodowej Akademii Filozofii*, „Dialogi Polityczne. Polityka i Filozofia” 2009, nr 12, s. 204.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 206.

Widoczna przepaść pomiędzy życiem ludzi, ich światem, alternatywnymi sposobami postrzegania rzeczywistości, modelami strategii życiowych sprawia, że katalog powyższych pytań powinien być nieustannie poszerzany. Z jednej strony bowiem współczesna edukacja daje niezliczone możliwości dla rozwoju, realizacji własnych ambicji, sposobów kreowania wizji rzeczywistości, z drugiej zaś trwają wewnątrzedukacyjne dyskursy o przyszłości, o to, by jej działania nie były przypadkowe i krótkotrwałe, towarzyszy jej nieustannie uczucie chaosu, sprzeczności, niedogodności, braku stałych punktów odniesienia.

Pytania o edukację, jej rolę, koncepcję czy cele opisywane są w literaturze przedmiotu, artykułowane w naukowej czy publicystycznej debacie. Ważne wydają się m.in. spory o model ideologii edukacyjnej czy edukacyjnych celów. Czy chodzić ma w niej tylko o pragmatyczny wymiar funkcjonowania człowieka, oparty na racjonalistycznym nurcie oświecenia, czy też koncentrować się ma na holistycznej koncepcji rozwoju człowieka i być sprofilowana podmiotowo, o czym wspominali przedstawiciele romantycznego nurtu oświeceniowego. O dylemacie tym wspomina m.in. Micheal Sandel w wywiadzie na temat urynkwienia edukacji: „Jeśli powiemy, że celem edukacji jest lepsze ustawienie się w życiu i bycie bardziej produktywnym członkiem społeczeństwa, to płacenie dzieciom za czytanie może mieć sens. Jeśli jednak prawdziwym celem nie jest tylko umożliwienie zdobycia dobrej pracy, lecz także rozwinięcie właściwych istocie ludzkiej zdolności do refleksji, myślenia krytycznego, kontemplacji sztuki, to czytanie staje się celem samym w sobie, którego nie powinno wypaczać się gratyfikacją pieniężną”<sup>4</sup>.

Zdaniem Jurgena Habermasa współczesna zmiana cywilizacyjna zmierza w kierunku racjonalności instrumentalnej i ekonomiczno-administracyjnej. Jej bezpośrednim następstwem staje się „upowszechnienie w świadomości zbiorowej struktur i schematów myślenia celowo-wartościowego, występujących w powiązaniu z wartościami pochodzącymi z tzw. światopoglądu konsumpcyjnego. Ubocznymi skutkami tego procesu są: upieniężnienie i biurokracja stosunków międzyludzkich, alienacja jednostek, poddanie się wszelkich dziedzin życia społecznego wymogom racjonalności i wąskoempiryczności”<sup>5</sup>.

Instrumentalne cele z ogólnorozwojowymi próbują łączyć Gordon Dryden i Jeannette Vos, pisząc, m.in.: „Warto, by każdy, kto kończy szkołę, potrafił czytać, pisać, literować oraz znał podstawy matematyki, historii, geografii, fizyki, muzyki i wielu innych dziedzin. Nadal trzeba kształcić wielkich badaczy

---

<sup>4</sup> M. Sandel, *Nie daj się urynkwować*, „Gazeta Wyborcza”, 5-6 lipca 2014.

<sup>5</sup> M. Szczepański, *Typy ideologii i ich status*, [w:] *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją. Z recepcji Jurgena Habermasa w Polsce*, red. L. Witkowski, Wyd. UMK, Toruń 1990, s. 210.

i naukowców. Jednak biorąc pod uwagę ciągłe zmiany dokonujące się w społeczeństwie, jeszcze ważniejsze jest, by każdy wychodził ze szkoły z umiejętnością samodzielnego działania, samokształcenia i samodzielnego kierowania własną przyszłością”<sup>6</sup>. Dalej wspomniani autorzy piszą, że aby zaszczerpić uczniom umiejętność rodzenia sobie w różnych sytuacjach, potrzebny jest taki program nauczania, w którym zaakcentowane będą: szacunek dla siebie i troska o rozwój osobisty, doskonalenie umiejętności życiowych, na przykład poprzez rozwijanie indywidualnych umiejętności i postawy, nauczanie, jak się uczyć i jak myśleć, na przykład poprzez rozwijanie ogólnych umiejętności myślenia, rozwijanie konkretnych zdolności naukowych, fizycznych, artystycznych<sup>7</sup>.

Zauważyć jednak można, że proponowane obecnie zmiany w systemie edukacji coraz silniej koncentrują się wokół takich pojęć, jak: wydajność, opłacalność, konkurencyjność, kalkulacja kosztów i zatrudnialność. Zadania tworzenia warunków rozwoju sił twórczych uczniów, otwartych postaw, aktualizowania ukrytych możliwości, autonomii i niezależności traktowane są raczej drugoplanowo. W sytuacji gdy szkoła uzależnia własną aktywność edukacyjną tylko od potrzeb gospodarki rozumianej jako swobodna gra sił rynku, interes jednostek podporządkowany zostaje interesowi rynku. Ten wyraźnie widoczny trend analizowany jest przez wielu badaczy. Na przykład A. Heller stwierdza, że w nowoczesnych społeczeństwach to, jaką pozycję zajmuje dana osoba w hierarchii społecznej, uzależnione jest od jej umiejętności i wykształcenia: „W rezultacie wykształcenie oraz instytucje edukacyjne „wkuwają” zdolność osoby do zajmowania takiego lub innego miejsca w strukturze. Nie jest wymagalne ogólne wykształcenie, ale specjalistyczna edukacja. (...) celem nie jest to, aby ktoś mógł cieszyć się z wykonywania jakiejś czynności, ale to, aby czynił to, co społecznie pożądane”<sup>8</sup>. Pod tego rodzaju presją znajdują się przede wszystkim szkoły zawodowe.

Wydawałoby się, że obszar edukacji zawodowej z racji swej specyfiki i wewnętrznego zróżnicowania pozwalającego na dość dokładne wpisywanie się w lokalne konteksty, a także bezpośrednich odniesień do problemu pracy rozumianej jako wartość, może w zasadniczy sposób wpływać na twórczy rozwój, kreatywność postaw, budzenie niepokoju poznawczego uczniów. Znane są od szeregu lat teorie kształcenia zawodowego przełamujące stereotyp sytuujący je głównie w sferze instrumentalnej. Znaczący przedmiot postulat kształcenia pragmatycznego i racjonalnego zastępują postulatem profesjonalizmu rozumianego nie tylko jako wiedza i umiejętności, ale jako dyspozycje

<sup>6</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 107.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 107-109.

<sup>8</sup> A. Heller, op. cit., s. 177.

twórcze, umiejętność wyrywania się ze schematów i rutyny, akceptowanie norm i wartości zawodowych, przekładanie abstrakcyjnej wiedzy na działania praktyczne. Za dewizę edukacji zawodowej przyjmuje się holistyczną koncepcję człowieka. Ale trzeba też mieć na uwadze, że szkoły zawodowe, zwłaszcza na poziomie lokalnym, znajdują się pod swego rodzaju presją organów prowadzących i nadzorujących, nadmiernych oczekiwań środowisk gospodarczych i społecznych na ustawiczne podnoszenie „jakości” i „efektywności” utożsamianej głównie ze zdawalnością przez absolwentów zewnętrznych egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, na uzyskiwanie natychmiastowego zatrudnienia czy na szybki zwrot zainwestowanych w nią środków. W sytuacji wzrastającej konkurencyjności na rynku edukacyjnym, malejącej populacji młodzieży wchodzącej w system edukacji ponadgimnazjalnej, nieczytelnych sygnałów wysyłanych przez lokalny rynek pracy, szkoły postawione zostały przed dylematami: Czy koncentrować się w procesie kształcenia na ściśle wyspecyfikowanej dziedzinie, czy też dążyć do kształtowania „mobilnego dytanta” potrafiącego szybko dostosowywać się do określonych sytuacji? Czy szkoła ma selekcionować i profilować swoją działalność na ściśle określone potrzeby grup zawodowych, czy też mieć na uwadze szeroko pojęty interes jednostek, dbać o ich rozwój i możliwości rozwojowe? Czy ma być zorientowana perspektywicznie i patrzeć w przyszłość w sytuacji, gdy specyfiką współczesnych systemów gospodarczych jest koncepcja „Nic na długo”? Czy podnoszone obecnie kwestie ekonomiczne, „orientacja na klienta” czy „wynik” oraz działania skierowane głównie na unikanie „strat” i „niepowodzeń” opierają się na etycznych fundamentach i podlegają moralnej ocenie, która powinna towarzyszyć wszelkiej aktywności w obszarze edukacji i wreszcie czy taka wizja edukacji nie doprowadzi do ukształtowania się społeczeństwa ludzi zaleźnionych i niespokojnych, ludzi tak bojących się o własne odniesienie sukcesu lub porażki, zbyt zaleźnionych o swój osobisty los, że stracą z oczu problemy ogólnoludzkie, o czym wspomina m.in. Erich Fromm<sup>9</sup>.

Zasadne wydaje się w tym miejscu powołanie się na raport przygotowany za zlecenie OECD pod polską nazwą „Rozwiązania rynkowe w systemie edukacji”<sup>10</sup>. Autorzy dokumentu analizowali ok. 200 badań publikowanych na całym świecie na temat urynkwienia edukacji. Przeprowadzone w ramach projektu badania odnosiły się do kwestii wpływu mechanizmów rynkowych m.in. na jakość wyników osiąganych przez uczniów, na efektywność rozumiana w tym wypadku jako zależność między osiągnięciami uczniów a po-

---

<sup>9</sup> E. Fromm, *O byciu człowiekiem*, Znak, Kraków 2013, s. 36.

<sup>10</sup> Raport w oryginale funkcjonuje pod nazwą: *Markets In Education: An Analytical Review of Empirical Reserch on Market Mechanisms in Education*, S. Waslander, C. Pater and M. van der Weide, OECD Publishing 2010, przekł. ORE, Warszawa 2010.

czątkowym poziomem ich wiedzy oraz wysokością środków przeznaczonych na ich kształcenie czy na poziom innowacyjności. Na podstawie przeprowadzonych analiz autorzy raportu sformułowali tezę ogólną, że nie ma dowodu, iż wprowadzanie rozwiązań rynkowych w obszar edukacji pozwala uczniom osiągać lepsze wyniki. W konkluzji omawianego raportu autorzy napisali: „W zestawieniu z oczekiwaniami władz państwowych wobec wdrożenia mechanizmów rynkowych w systemie edukacji oraz zapalczywością towarzyszących temu procesowi debat politycznych i akademickich, skutki wprowadzonych zmian są, jak pokazują wyniki badań empirycznych, w najlepszym razie skromne. (...) Po dwóch dekadach badań empirycznych najbardziej interesującym zagadnieniem okazuje się kwestia niewielkiego obserwowanego wpływu mechanizmów rynkowych na systemy edukacji”<sup>11</sup>.

Problemem otwartym pozostaje nadal kwestia, czy „uczyć wszystkich wszystkiego”, czy też sankcjonować edukacyjne „progi” selekcyjne. Postulaty równościowe swoimi korzeniami sięgają oświeceniowej myśli i wyrosłych na niej ideologii egalitarnych przyjmujących meliorystyczną wersję człowieka.

Ale wszelkie działania mające na celu zapewnienie równości szans w dostępie do edukacji nie powinny sprowadzać się do utopijnej myśli równości wszystkiego dla wszystkich, niezależnie od zdolności, zainteresowań, predyspozycji, wkładanego wysiłku. Prawdziwe rozumienie równości szans edukacyjnych to stwarzanie jednakowych szans rozwoju indywidualnych właściwości jednostek, gdzie nikt nie będzie miał powodu, by bać się, że zostanie odepchnięty przez tych, którzy prą do przodu<sup>12</sup>.

W naukach społecznych szanse edukacyjne stanowią jeden z elementów określających szanse życiowe, składających się z trzech kategorii rozwojowych: „wyłonienie się (*emergence*) szans życiowych, ich spotęgowanie się (*enhancement*) lub ich rozwój oraz ich poszerzenie (*extension*)”<sup>11</sup>. W tym rozumieniu edukacja traktowana jest jako przykład wyłonienia się nowej szansy życiowej, którą następnie rozwinięto i uczyniono dostępną dla dużej grupy ludzi – edukacja jest prawem obywatelskim, wymagającym objęcia największą możliwą liczbę ludzi<sup>13</sup>.

Praktyka równościowa oświaty sprowadzać się winna także do aktywizacji i podnoszenia dobrostanu środowisk i grup społecznych zamieszkujących regiony zaniedbane, usytuowane peryferyjnie, pozbawione szans na rozwój.

---

<sup>11</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>12</sup> J.S. Mill, *Zasady ekonomii politycznej*, [w:] E. Fromm, *Rewolucja nadziei*, Wyd. Znak, Kraków 2013, s. 37.

<sup>13</sup> R. Dahrendorf, *O pojęciu szans życiowych*, [w:] *Socjologia*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Wyd. Znak, Kraków 2006, s. 434.

W sytuacji „płynności” i ubytku stabilizacji w życiu społecznym edukację traktować można jako ramę scalającą wszelkie zmiany zachodzące w polu jednostkowo-strukturalnym. Aktywności edukacyjnej w perspektywie społecznej nadaje się szereg, mniej lub bardziej precyzyjnie zdefiniowanych, znaczeń. W kontekście instrumentalnym wykształcenie we współczesnym społeczeństwie traktowane jest jako mechanizm awansu społecznego i ekonomicznego. Choć osiągnięcia edukacyjne nadal znajdują się pod znaczącym wpływem przypisanego statusu społecznego czy czynników tzw. „tła” życia ludzkiego, to coraz wyraźniej widoczny jest trend ku wyswobodzeniu edukacji spod ich wpływu. Dlatego też, jak pisze Amitai Etzioni, „jak zmieniał się wzorzec dostępu do edukacji, zwiększał się także stratyfikacyjny wpływ edukacji (...) edukacja nadal wydaje się mieć rosnące znaczenie w determinowaniu statusu ekonomicznego. Wzrosło także normatywne znaczenie i prestiż edukacji. Zwiększyła się zatem rola edukacji jako ogólnej podstawy statusu i stratyfikacji”<sup>14</sup>. Zatem widoczne staje się przejście od edukacji jako odbicia stosunków ekonomicznych do edukacji jako determinanty tych stosunków. Wydaje się jednak, że dotychczas edukacyjne dyskursy nie stworzyły ram scalających potrzeby i oczekiwania jednostek, grup społecznych czy gospodarki. Brak związku pomiędzy tymi kwestiami szczególnie wyraźnie widoczny jest na poziomie lokalnym, gdzie w edukacji pokładane są wielkie nadzieje, niewspółmierne do możliwości realizacji. Lokalność, peryferyjność w naszym kraju oznacza głównie negatywne naznaczenie.

### **Edukacja zawodowa wpisana w kontekst lokalnej gospodarki – przykład województwa warmińsko-mazurskiego**

Powyższe rozważania stanowią punkt odniesienia dla problemów związanych z funkcjonowaniem edukacji, w tym przede wszystkim edukacji zawodowej, w realiach regionu, który z racji swego usytuowania geograficznego, zasłóci historycznych, niskiego potencjału ekonomicznego, nosi miano peryferyjnego. Peryferyjna przestrzeń nie odnosi się tylko do wielkości geograficznych, ale dotyczy również obszarów symbolicznych, tj. życia społeczno-kulturowego, edukacji czy gospodarki. Życie na peryferiach na ogół opatrzone jest brakiem bezpieczeństwa, niestabilnością, brakiem pewności jutra, które zagraża dobrostanowi ludzi tam mieszkających.

Województwo warmińsko-mazurskie praktycznie od transformacji 1989 roku boryka się z poważnymi problemami społeczno-gospodarczymi. Jak piszą

---

<sup>14</sup> A. Etzioni, *Aktywne społeczeństwo*, Wyd. NOMOS, Kraków 2012, s. 196.



autorzy Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Warmińsko-Mazurskiego<sup>15</sup>, w regionie nie ma wyraźnie wiodących branż gospodarczych. Większość przedsiębiorstw potrzebuje natomiast pomocy w nadążaniu za otoczeniem i dostosowywaniu się do zmieniających się warunków gospodarczych i wyzwań rynkowych. Tymczasem unowocześnianiu przedsiębiorstw województwa nie sprzyja spadający poziom nakładów inwestycyjnych. Łącznie w 2013 r. regionalne przedsiębiorstwa zainwestowały tylko 2,2% ogółu wydatków inwestycyjnych przedsiębiorstw w kraju. Wskaźniki innowacyjności przedsiębiorstw stawiają region na ostatnich miejscach w kraju. Trudną sytuację gospodarczą woj. warmińsko-mazurskiego obrazują również m.in. dane GUS, z których czytamy, że udział województwa w tworzeniu PKB od lat nie przekracza 3% minimalnego progu i oscyluje w granicach 2,7% średniej określonej dla całego kraju. Stawia to województwo na przedostatnim miejscu w kraju. Siła gospodarki tego regionu oszacowana została przez ekspertów na poziomie Gruzji<sup>16</sup>. Nasycenie podmiotami gospodarczymi w przeliczeniu na 10 tys. ludności w regionie także jest zdecydowanie niekorzystne i wynosi niewiele ponad 80% średniej krajowej w 2012 r. Niezadowalający jest również poziom przedsiębiorczości, mierzony liczbą osób fizycznych prowadzących działalność gospodarczą na 100 osób w wieku produkcyjnym, która w 2012 r. wyniosła 9 osób wobec 12 w kraju<sup>17</sup>.

Związki i współzależności pomiędzy edukacją zawodową a gospodarką podnoszone są w literaturze przedmiotu dość często. W nawiązaniu do wielu opinii na ten temat można m.in. zauważyć, że im wyższy jest poziom rozwoju gospodarczego, tym wyższy i efektywniejszy jest poziom edukacji zawodowej, i na odwrót. Wzajemność relacji edukacja zawodowa – gospodarka jest zauważona przez autorów raportu UNDP<sup>18</sup>. Piszą oni, że zagadnienie to było przedmiotem licznych badań, na podstawie których można argumentować, że relacje są obustronne, tzn. z jednej strony zamożna gospodarka umożliwia większe nakłady na edukację, co przekłada się zarówno na dostęp, jak i jej jakość i w rezultacie na osiągnięte efekty. Z drugiej strony dobrze funkcjonujący system edukacji przekłada się na wyższy poziom kapitału ludzkiego, co z kolei stwarza podstawy do rozwoju gospodarczego i zwiększania dobrobytu.

---

<sup>15</sup> *Regionalny Program Operacyjny Województwa Warmińsko-Mazurskiego na lata 2014-2020*, Olsztyn, marzec 2015.

<sup>16</sup> Ł. Piechowiak, *PKB województw, średnia płaca w Polsce*, <http://www.bankier.pl> (dostęp: 02.02.2017).

<sup>17</sup> Dane pochodzą z RPO Woj. Warmińsko-Mazurskiego, op. cit.

<sup>18</sup> UNDP, *Krajowy Raport o Rozwoju Społecznym. Polska 2012. Rozwój regionalny i lokalny*, Warszawa 2012.

Gospodarka o niskim potencjale i poziomie innowacyjności potrzebuje kadr o szczególnym wysokim poziomie przygotowania zawodowego. Lokalne szkoły zawodowe nie są w stanie sprostać tym wyzwaniom, ponieważ same są niedoinwestowane i pozbawione wsparcie ze strony gospodarki, chociażby w tak prozaicznych kwestiach, jak możliwość odbywania jakościowo dobrych praktyk i staży zawodowych czy doinwestowania zaplecza dydaktyczno-technicznego.

Jak stwierdzają autorzy RPO Województwa Warmińsko-Mazurskiego, poziom kształcenia zawodowego w regionie odbiega od wyzwań współczesnej gospodarki, co przekłada się na duży odsetek bezrobotnych wśród absolwentów szkół zawodowych. Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy jest zarówno niedopasowanie lub zdezaktualizowanie wiedzy i umiejętności nauczycieli w obszarze kształcenia praktycznego, jak i niedostosowanie infrastruktury szkół do rzeczywistych potrzeb, w tym w sprzęt TIK.

Sytuacja ta zapewne znajduje przełożenie m.in. na takie sfery, jak poziom bezrobocia, który w 2016 r., pomimo zauważalnych w kraju pozytywnych tendencji, na Warmii i Mazurach w dalszym ciągu utrzymał się na trudnych do zaakceptowania poziomach. We wszystkich powiatach województwa jest ono dwucyfrowe, a w powiatach północno-wschodniej części regionu sięga powyżej 25-27%. Niezbyt wysoka efektywność kształcenia zawodowego znajduje również swój wyraz w zdawalności egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. W 2016 r. w sesji letniej do egzaminu przystąpiło 512 absolwentów zdających egzamin w 54 zawodach. Egzamin zdało 50,6% (średnia w kraju 41,46%) absolwentów technikum oraz 25% (średnia w kraju 77,05%) absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej<sup>19</sup>. Dane te wskazywać mogą na niską efektywność kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych. Nadmienić można, że województwo warmińsko-mazurskie zajmuje siódme miejsce w kraju pod względem liczby uczniów w zasadniczych szkołach zawodowych. Druga kwestia warta podkreślenia to bardzo rozproszona liczba zawodów, w jakich kształcą się uczniowie. Rozproszenie to z jednej strony wskazuje na brak w regionie silnych dominujących branż, które stanowiłyby podstawę gospodarczego rozwoju, z drugiej zaś uświadamia, że szkoły zawodowe nie mogą liczyć na poważne wsparcie swojej działalności, gdy w ich otoczeniu funkcjonują jedynie przedsiębiorstwa o średnim czy wręcz niewielkim potencjale, prowadzące mocno zróżnicowaną działalność. Niska przedsiębiorczość mierzona liczbą osób prowadzących działalność gospodarczą

---

<sup>19</sup> OKE Łomża, *Sprawozdanie z osiągnięć zdających egzamin potwierdzających kwalifikacje w zawodzie w roku szkolnym 2015/2016*, Łomża, sierpień 2016.

(14. miejsce w kraju) dopełnia obrazu warunków funkcjonowania szkół zawodowych w województwie.

Mając to na uwadze, autorzy programu regionalnego *Strategia rozwoju społeczno-gospodarczego województwa warmińsko-mazurskiego do roku 2025* sugerują, że należy kłaść duży nacisk na kształcenie zawodowe uwzględniające inteligentne specjalizacje i potrzeby przedsiębiorstw. Wskazują przede wszystkim na takie specjalizacje, jak: ekonomia wody, drewno i meble oraz żywność wysokiej jakości<sup>20</sup>. Wydaje się, że jest to dobre rozwiązanie, ponieważ w województwie istnieje kilka ośrodków zajmujących się tymi gałęziami działalności. Pytanie tylko, co z pozostałymi obszarami? Trudno bowiem prognozować przyszłość edukacyjno-gospodarczą w sytuacji, gdy nie istnieje żadna przewodnia branża, poziom bezrobocia sięga 25%, a lokalne samorzady nie są w stanie znacząco wspierać inwestycji oświatowych.

Kolejne odsłony reformy edukacji zawodowej operują hasłami zbliżania przedsiębiorstw i szkół zawodowych, podejmowania współpracy na zasadzie obopólnych korzyści. W ośrodkach wielkomiejskich zapewne jest to realne i nietrudne do wprowadzenia. Natomiast lokalna rzeczywistość mówi o braku zainteresowania przedsiębiorców sprawami edukacji, a tym bardziej inwestowania w nią. Przykładem na to jest powracający ciągle problem praktyk zawodowych. Dotychczasowe doświadczenia w tym zakresie, szczególnie w lokalnym wymiarze, nadal wskazują na niewielkie kontakty pracodawców ze szkołami zawodowymi, dość przypadkowy wybór miejsca na praktyki zawodowe, ograniczony przepływ informacji między tymi podmiotami, co powoduje ogólny brak zadowolenia.

Wskazują na to m.in. dane z przeprowadzonego w 2010 roku sondażu wśród uczniów szkół zawodowych z powiatów gołdapskiego, oleckiego, ełckiego i piskiego, odbywających praktyki zawodowe u pracodawców. Syntetycznie je ujmując, doświadczenia badanych uczniów wyniesione z praktyk zawodowych są mocno zróżnicowane. Część uczniów dobrze oceniła swój pobyt z zakładowie pracy, pisząc m.in.: „nauczyłem się dekretacji dokumentów i tego, jak wygląda praca w biurze”, „nauczyłem się murować, tynkować, sumienności i dokładności”. Ale spora grupa uczniów była nimi rozczarowana. Świadczą o tym następujące wypowiedzi uczniów: „na praktykach nauczyłem się obsługiwać ksero i parzyć kawę”, „przez pierwszy tydzień układałam zaświadczenia o dochodach, a potem miałam wolne”, „nie nauczyłem się niczego, bo już wszystko umiałem” czy „nauczyłem się sprzątać stanowisko pracy”, „do końca życia będę pamiętał jak się numeruje kartoteki”, „nauczy-

---

<sup>20</sup> PR: *Strategia rozwoju społeczno-gospodarczego woj. warmińsko-mazurskiego do roku 2025*, Olsztyn, styczeń 2013.

łem się stawiać pieczętki, chociaż każdy to umie”<sup>21</sup>. W takiej sytuacji trudno mówić o jakościowo dobrym przygotowaniu do zawodu.

Kolejna odsłona zmian w edukacji zawodowej mówi o powoływaniu do życia tzw. szkół branżowych oraz o tym, że tylko szkoły zawodowe, które będą odpowiedzią na potrzeby lokalnego rynku pracy, będą mogły liczyć na centralne finansowe wsparcie. Co z rejonami i szkołami zawodowymi, gdzie nie uda się wyłonić dominującej(cych) branży, a rynek pracy jest niestabilny i różnorodny? (Polska Klasyfikacja Działalności podaje, że w 2016 roku w gospodarce funkcjonowało ponad 370 branż). Czy nie doprowadzi to do dalszego pogłębienia nierówności pomiędzy regionami i między ludźmi w nich mieszkającymi? Czy nie warto zastanowić się nad koncepcją tzw. „pozytywnej dyskryminacji”<sup>22</sup>, a więc udzielania niezbędnego ściśle sprofilowanego i ukierunkowanego wsparcia tym obszarom i ludziom, którzy znajdują się w szczególnie niekorzystnym położeniu.

Zarysowane ledwie problemy szkół zawodowych wpisane w „trudne” otoczenie prowokują do refleksji, że skalę nierówności odnoszącą się do jakości funkcjonowania szkół zawodowych pozbawionych należytego wsparcia traktować można jako szkielet, który obrasta różnicami w dostępie do wiedzy i umiejętności, do sprawności zawodowych, do nowoczesnych technologii, co w konsekwencji prowadzi do różnic w dostępie do pracy, do osiągnięcia dochodów, do karier zawodowych czy wręcz poczucia własnej wartości.

## **Edukacja zawodowa w lokalnych relacjach społecznych**

Wydaje się, że miarą rozwoju społecznego jest nie tylko ilościowy rozwój gospodarczy, ale również stopień uczestnictwa społeczeństwa w procesie tego wzrostu. W zasadzie im bogatszy jest region, tym więcej środków przeznacza się na finansowanie sfery społecznej, na rozbudowę infrastruktury społecznej oraz na takie inwestycje, których efekty widoczne będą w dłuższej perspektywie, np. w obszarze edukacji.

Region Warmii i Mazur należy do najmniej zasobnych w naszym kraju. Stąd też dobrostan jego mieszkańców uznawany jest za jeden z najgorszych. Świadectwem na to są m.in. wskaźniki podawane od szeregu lat w Diagnostyce Społecznej. W edycji z 2015 roku czytamy, że województwo warmińsko-mazurskie charakteryzuje się największym odsetkiem gospodarstw domo-

---

<sup>21</sup> A. Pogorzelska, *Praktyki zawodowe uczniów i rola pracodawców w ich realizacji*, „Problemy Profesjologii” 2010, nr 1.

<sup>22</sup> *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do społeczeństwa uczącego się*, Wyd. PWN, Warszawa 1997, s. 49.

wych znajdujących się w sytuacji skrajnego ubóstwa, jego największą głębokością i intensywnością. Chodzi tu nie tylko o ubóstwo monetarne, ale również niemonetarne. „Największe odsetki gospodarstw domowych ubogich w marcu/czerwcu 2015 r. obserwujemy w województwach warmińsko-mazurskim i świętokrzyskim. Także głębokość ubóstwa była w tych województwach największa (indeks głębokości ubóstwa przyjął w nich odpowiednio wielkości 39,5 proc. i 35,1 proc.). Również intensywność jak i dotkliwość ubóstwa były najwyższe, podobnie jak zasięg i głębokość ubóstwa, w województwach warmińsko-mazurskim i świętokrzyskim”<sup>23</sup>. Dodać jeszcze można, że mieszkańcy województwa osiągają najniższe w kraju dochody z pracy (wg GUS w 2016 r. płaca średnia płaca wynosiła 2418 zł, a np. w woj. mazowieckim – 3870 zł).

Literatura przedmiotu daje wiele dowodów na to, że życie w biedzie nie koreluje pozytywnie, jeżeli chodzi o rozwój dotyczący szeregu kontekstów życia. Konsekwencją niskiego poziomu życia często staje się skracanie perspektyw życiowych, rozluźnienie świadomości, przyjmowanie fatalizmu, braku wiary i bezczynności, jako filozofii życiowej. Uczniowie wychowujący się w takim środowisku i atmosferze często zostają negatywnie „naznaczeni”, nie mają ani motywacji, ani ambicji, ani wiary, że mogą sami zmieniać swoje niekorzystne położenie. W takich sytuacjach motywacja i mobilizacja do zdobywania wykształcenia nie jest sprawą tylko indywidualną, jest ona również przedmiotem regulacji kulturowej, akcentami kładzionymi w rodzinach na naukę i wykształcenie. To z kolei jest ściśle skorelowane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodzin. Jak piszą Richard Wilkinson i Kate Pickett, „dobre radzenie sobie w życiu czy też sukces są nieomal tożsame z ruchem w górę drabiny społecznej. Wyższy status prawie zawsze kojarzy się z większymi osiągnięciami. (...) Im wyższe miejsce na drabinie społecznej zajmuje dana osoba, tym łatwiej odczuwać jej dumę, mieć poczucie godności i pewności siebie”<sup>24</sup>. Natomiast niskie statusy nieść mogą ze sobą poczucie nieadekwatności, niezręczności, bezbronności i niepewności. Wiadomo, że problemy te szczególnie dotyczą młodych ludzi, którzy znajdują się w okresie, gdy poczucie własnego ja jest najbardziej kruche i niestabilne. Analizując współczesne społeczeństwa, A. Etzioni pisze, że pomimo zachodzących wielu w jego obrębie zmian, „edukacja nadal wydaje się mieć rosnące znaczenie w determinowaniu statusu ekonomicznego. Wzrosło także normatywne znaczenie i prestiż edukacji. Zwiększyła się zatem rola edukacji jako ogólnej podstawy statusu stratyfikacji”<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> J. Czapiński, T. Panek, (red.), *Diagnoza społeczna*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015, s. 128 i in.

<sup>24</sup> R. Wilkinson, K. Pickett, *Duch równości*, Wyd. Czarna Owca, Warszawa 2011, s. 57.

<sup>25</sup> A. Etzioni, op. cit., s. 198.

Rozpatrując sytuację mieszkańców Warmii i Mazur, nie jest łatwo dostrzec warunki, które pozwolą na kreację kapitału społecznego i kapitału biograficznego, dających podstawę szeroko rozumianego „wzrostu”.

Edukacja jest jedną z pierwszych sfer, w której zaobserwowano funkcjonalność kapitału społecznego. Szersze spojrzenie na edukacyjną rolę kapitału społecznego, jak pisze Maria Theiss, pozwala dostrzec jego związki z kształtowaniem i utrwalaniem obywatelskich postaw osób i grup społecznych. Kapitał społeczny odgrywa szczególną rolę edukacyjną, rozwijając określone wzory zachowań i instytucje społeczne adekwatne do demokratycznej organizacji społecznej. Jest więc niezbędnym czynnikiem, który powoduje, że charakterystyczne dla demokracji uprawnienia osób i grup oraz formy organizacyjne tworzą demokratyczny ład społeczny<sup>26</sup>. Kłopot polega na tym, że działania prowadzone tylko w obrębie strategii edukacyjnych niewiele pomogą w tym zakresie. Jak pisze Michel Foucault: „To świat na zewnątrz budynku szkolnego stał się zupełnie różny. (...) W tym nowym świecie ludzie mają szukać indywidualnych rozwiązań problemów, jakie stwarza społeczeństwo, a nie społecznie wypracowanych rozwiązań dla swoich prywatnych problemów”<sup>27</sup>.

Niska jakość życia mieszkańców regionu uwidacznia się m.in. w szkole zawodowej, gdzie niemały odsetek uczniów wywodzi się z obszarów wykluczenia i biedy odnoszącej się nie tylko do aspektu materialnego, ale również kulturowego, ze wsi i osiedli popegeerowskich, gdzie stagnacja, bierność i życie z państwowych subsydiów jest codziennością. Bagaż negatywnych doświadczeń wyniesionych ze środowisk rodzinnych przenoszą na środowisko szkolne. Rodzaj, zasięg i głębia zachodzących procesów desocjalizacyjnych w środowiskach uczniów uświadamia fakt, że system oświatowy nie wypracował dotychczas modelu wspierania i kompensowania u uczniów braku pozytywnych wzorców i zachowań rozwojowych. Dowodem na to są m.in. wyniki badań przeprowadzone w 2013 r. wśród uczniów szkół zawodowych z północno-wschodniej części Warmii i Mazur<sup>28</sup>:

- obserwowana, co najmniej od kilku lat, niska frekwencja w szkole; wyniki badań wskazują na 70-60% obecność uczniów w szkole;
- symboliczny udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę (tylko ok. 6% uczniów zasadniczej szkoły zawodowej

---

<sup>26</sup> M. Theiss, *Kapitał społeczny – znaczenie i wybrane funkcje w sferze edukacji. Perspektywa polityki społecznej*, [w:] *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red. W. Danilewicz, Wyd. Żak, Warszawa 2009, s. 93-95.

<sup>27</sup> M. Foucault, *Szaleństwo i społeczeństwo*, [w:] *Filozofia. Historia. Polityka. Wybór pism*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 83-84.

<sup>28</sup> A. Pogorzelska, *Aktywność uczniów szkół zawodowych – świat wizji i realiów*, „Szkola – Zawód – Praca” 2013, nr 5-6.

i ok. 28% uczniów technikum.); przy czym największym zainteresowaniem cieszyły się zajęcia sportowe;

- częste niezadowolenie z dokonanego wyboru szkoły i zawodu – w roku 2013 swoje niezadowolenie wyraziło 26% uczniów zasadniczej szkoły zawodowej i 15% uczniów technikum. Największy odsetek badanych uczniów był w zasadzie niezdecydowany w swoich opiniach;
- symboliczny udział uczniów w pracach na rzecz szkoły i środowiska szkolnego, np. pomocy kolegom w nauce, udział w organizacji szkolnych uroczystości.

Powyższe dane wskazują, że motywacja do osiągnięć badanych uczniów jest niewielka. W konsekwencji prowadzić to może do reprodukcji negatywnych wzorców środowiskowych. Te z kolei sprawić mogą, że sama szkoła zawodowa stanie się odbiciem tego środowiska.

## Refleksja końcowa

Powyższe rozważania zawierają w sobie całą gamę pytań i problemowych kwestii odnoszących się do edukacji w ogóle, jak i edukacji zawodowej, funkcjonującej w szczególnych lokalnych warunkach. W chwili obecnej trudno szukać pełnoprawnych odpowiedzi. Bowiem, jak pisze Zbyszko Melosik: „Edukacja jest dyskursem, o kształt którego toczy się permanentna walka – walka o zdefiniowanie, jaka edukacja jest *odpowiednia*, a jaka *nie*, co należy włączyć do edukacji, a co z niej wykluczyć, co można *wypowiedzieć*, a co musi pozostać *niewypowiedziane*”<sup>29</sup>. W jaki sposób decydować, co ma mieć w edukacji trwałą i uniwersalną wartość, jeżeli rzeczywistość dokoła jest niecierpliwa i skoncentrowania głównie na bieżącej chwili. Jak podążać ze odległymi celami, gdy wszystko wokół się zmienia, a „niepewność” jest jedynie pewna?

Niepewność ta dotyczy boleśnie edukację zawodową w warunkach lokalnych. Pomimo formułowanych od wielu lat szumnych zapowiedzi i haseł dotyczących rozwoju edukacji zawodowej, ta na poziomie lokalnym nie doczekała się ukierunkowanych na jej problemy i specyfikę działań. Być może wśród decydentów oświatowych nadal pokutuje mit, że szkoła zawodowa jest szkołą dla „dzieci innych ludzi” i pomimo wielu zapewnień, jak ważna jest edukacja zawodowa, w dalszym ciągu brakuje merytorycznej dyskusji dotyczącej modelu i roli szkół zawodowych, w kontekście lokalnych wyzwań.

---

<sup>29</sup> Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wyd. UMK, Toruń-Poznań 1995, s. 58.

## Bibliografia

1. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do społeczeństwa uczącego się*, Wyd. PWN, Warszawa 1997.
2. Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2015*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015.
3. Dahrendorf R., *O pojęciu szans życiowych*, [w:] *Socjologia*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Wyd. Znak, Kraków 2006.
4. Dryden G., Vos J., *Revolucja w uczeniu*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003.
5. Etzioni A., *Aktywne społeczeństwo*, Wyd. NOMOS, Kraków 2012.
6. Fromm E., *O byciu człowiekiem*, Wyd. Znak, Kraków 2013.
7. Foucault M., *Szaleństwo i społeczeństwo*, [w:] *Filozofia. Historia. Polityka. Wybór pism*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000.
8. Heller A., *Eseje o nowoczesności*, Wyd. UMK, Toruń 2012.
9. Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wyd. UMK, Toruń-Poznań 1995.
10. Mill J.S., *Zasady ekonomii politycznej*, [za:] E. Fromm, *Revolucja nadziei*, Wyd. Znak, Kraków 2013.
11. OKE Łomża, *Sprawozdanie z osiągnięć zdających egzamin potwierdzających kwalifikacje w zawodzie w roku szkolnym 2015/2016*, Łomża, sierpień 2016.
12. Piechowiak Ł., *PKB województw, średnia płaca w Polsce*, <http://www.bankier.pl> (dostęp: 02.02.2017).
13. Pogorzelska A., *Praktyki zawodowe uczniów i rola pracodawców w ich realizacji*, „Problemy Profesjologii” 2010, nr 1.
14. Pogorzelska A., *Aktywność uczniów szkół zawodowych – świat wizji i realiów*, „Szkola – Zawód – Praca” 2013, nr 5-6.
15. PR: *Strategia rozwoju społeczno-gospodarczego woj. warmińsko-mazurskiego do roku 2025*, Olsztyn, styczeń 2013.
16. *Regionalny Program Operacyjny Województwa Warmińsko-Mazurskiego na lata 2014-2020*, Olsztyn, marzec 2015.
17. Raport: *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*, S. Waslander, C. Pater and M. van der Weide, OECD Publishing 2010, przekł. ORE, Warszawa 2010.
18. Sandel M., *Nie daj się urynkować*, „Gazeta Wyborcza”, 5-6 lipca 2014.
19. Sołżenicyn A., *Przemówienie na Międzynarodowej Akademii Filozofii*, „Dialogi Polityczne. Polityka i Filozofia” 2009, nr 12.
20. Szczepański M., *Typy ideologii i ich status*, [w:] *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją. Z recepcji Jurgena Habermasa w Polsce*, red. L. Witkowski, Wyd. UMK, Toruń 1990.
21. Theiss M., *Kapitał społeczny – znaczenie i wybrane funkcje w sferze edukacji. Perspektywa polityki społecznej*, [w:] *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red. W. Danilewicz, Wyd. Żak, Warszawa 2009.
22. Wilkinson R., Pickett K., *Duch równości*, Wyd. Czarna Owca, Warszawa 2011.



**Słowa kluczowe:** problemy edukacyjne, edukacja zawodowa, lokalność, jakość życia

**Streszczenie:** Współczesna edukacja postawiona została przed wieloma problemami i dylematami, których rozstrzygnięcie wydaje się bardzo trudne. Ale równocześnie stawiane są przed nią ogromne wyzwania związane z poprawą jakości życia jednostek oraz efektywnością struktur społeczno-gospodarczych. Tekst poświęcony jest rozważaniom na temat funkcjonowania edukacji w warunkach trudnej rzeczywistości lokalnej, gdzie kumuluje się wiele problemów społecznych, w tym m.in. bieda, bezrobocie, wykluczenie, brak motywacji do osiągnięć.

### **Vocational education woven in into local contexts – between hope and possibilities**

**Keywords:** educational problems, vocational education, localness, quality of life

**Abstract:** Contemporary education is stated before many problems and dilemmas, which solution seems to be very difficult to find. At the same time education faces enormous challenges which are associated with the improvement of quality of life of individuals and the effectiveness of social-economic structures. The text is devoted to deliberations about functioning of the education in conditions of difficult local reality, where many social issues are intensifying, in it among others poverty, unemployment, ruling out, the lack of motivation for achievements.

Микита Жмурко

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ

## **Психологічна модель стратегічного мислення особистості в процесі професійного самовизначення**

### **Вступ**

На глобальному рівні ефективно професійне самовизначення молоді є запорукою того, що в майбутньому робочі місця займуть внутрішньо мотивовані спеціалісти з необхідними професійними якостями та здібностями, а це в свою чергу є важливою умовою розвитку держави.

В умовах євроінтеграції України та демократизації суспільства проблема професійного самовизначення набуває особливого значення, адже все більше актуалізується проблема свободи вибору, у тому числі і майбутньої професії. Зрозуміло, що разом з свободою посилюється і відповідальність за свій вибір. Тому сучасні старшокласники, перед якими постає проблема вибору майбутньої професії, повинні вміти самостійно приймати зважені рішення щодо своєї майбутньої професії.

У системі освіти нашої держави вирішення старшокласниками проблеми свого професійного самовизначення переважно зосереджене на виявленні у них професійних здібностей, навичок та загальних схильностей. Це певною мірою сприяє підвищенню якості професійного самовизначення, хоча в рамках існуючих підходів не повністю розкривається проблема власної інтелектуальної активності учня у процесі обрання майбутньої професії.

Такий стан проблеми профорієнтаційної підготовки вимагає створення нових психологічних засобів, які б формували в учня вміння мислити взагалі, беручи відповідальність за своє майбутнє та мислити наперед, передбачаючи ймовірні варіанти розвитку у випадку обрання тієї чи іншої професії. Таким чином, постає проблема формування в учня стратегічного мислення як фактору ефективності його професійного самовизначення.

## Особливості професійного самовизначення

Узагальнення різних підходів до розумінні процесу професійного самовизначення в сучасній науковій психології надає підставу розглядати його як процес постійного прийняття суб'єктом певних стратегічних рішень від яких буде залежати його майбутнє<sup>1, 2, 3</sup>. Результат та ефективність таких рішень напряму залежать від рівня його когнітивних здібностей та характеру індивідуального стратегічного мислення. Вперше ці стратегії, що відрізняються рівнем складності та ефективності були виділені американськими психологами Брунером та Левіном<sup>4</sup>.

Перша стратегія має назву – випадковий перебір. Ця стратегія характеризується тим, що спочатку особистість формує гіпотезу, або здійснює вибір і лише потім оцінює їх правомірність, і в разі негативного результату є новим припущенням. Так продовжується доти, поки не буде знайдено правильне рішення.

Таку стратегію можна назвати методом проб і помилок. Як правило нею користуються або діти, або суб'єкти зі слабкоструктурованим мисленням. Недоліком такої стратегії є те, що пошук вирішення наявної проблеми відбувається несистематично, вирізняється низькою змістовністю та рівнем контролю ситуації і може призвести до зниження мотивації у суб'єкта, що призведе до відмови від подальших спроб.

Другий вид стратегії – раціональний перебір. Суб'єкт, що користується цим видом стратегії спочатку аналізує нейтральне припущення, а потім, крок за кроком відсікає неправильні напрямки пошуку. За таким принципом працює штучний інтелект комп'ютера. Головною рисою такої стратегії є аналіз даних від загального до більш вузького. Як правило такою стратегією ми користуємось коли шукаємо причину несправності приладу. При послідовному наближенні коло пошуку буде поступово звужуватись доти, поки ми не знайдемо ключовий елемент проблеми.

Третьою, найбільш складною стратегією є систематичний перебір. В рамках цієї стратегії мислячий суб'єкт усвідомлює весь діапазон ймовірних гіпотез, здатен системно проаналізувати їх надавши кожній оцінку та прийняти зважене рішення враховуючи контекст ситуації. Ця стратегія найбільш тривала у часі та потребує більших зусиль. Тому в повсякден-

---

<sup>1</sup> Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 64.

<sup>2</sup> Ретивых М.В. Подготовка школьников к профессиональному самоопределению. Брянск, 1999. С. 48.

<sup>3</sup> Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Москва 2004.

<sup>4</sup> Годфруа Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. Том I. – М., 2005 г. С. 365-363.

ному житті переважною кількістю людей використовується доволі рідко. Проте це єдина стратегія, що дозволяє найбільш змістовно та ефективно розробляти плани довготривалих, або складних дій. Часто нею користуються науковці для того, щоб заздалегідь передбачати всі можливі варіанти розвитку подій у відповідності при застосуванні тих чи інших маніпуляцій. Саме цей тип підходу вирішення задач ми розглядаємо як основу для стратегічного мислення.

Головною рисою стратегічного мислення є його направленість на майбутнє, воно оперує інформацією, абстрактною та невизначеною, залежною від уяви суб'єкта. В цьому випадку доцільно говорити про залежність стратегічного мислення від творчого. Саме творче мислення надає змогу на базі власного досвіду формувати ймовірні варіанти розвитку майбутнього. Так В. Моляко розглядає поняття стратегії як основу творчої обдарованості. «Стратегія як особистісне утворення складає основу творчої обдарованості, тому що конденсує в собі ті структури, які детермінують аналіз ситуацій, оцінки нової інформації, вибір об'єктів дослідження, вибір орієнтирів, планування творчої поведінки, прогнозування розвитку гіпотез і замислів рішення задач, можливості гнучкої переорієнтації в змінах умов діяльності і багато іншого. Саме через це стратегії, які можна передбачити, багато в чому спрямовують свідомість, насичують її конкретним змістом, акумулюють в підсвідомості знання і технології їх використання, які можуть бути реалізовані (зі змінами або ж в «чистому» вигляді) при виникненні нових проблем і рішенні нових задач. Саме стратегіальна організація підсвідомості, передбачає використання аналогів, комбінаторики, реконструювання задає напрямок в діяльності. Це те інтуїтивне почуття, яке «веде» рішення, «веде» суб'єкта до вибору різноманітних напрямів, в його виборах, часто важко пояснюваних. Можна припустити, що звідси виникають інтуїтивні здогадки, передбачення, часткові чи повні рішення»<sup>5</sup>.

Особливої уваги в розгляді проблеми стратегічного мислення заслуговують погляди О. Анісімова. У своїй книзі «Мислення стратега: Стратегічне управління в схемах»<sup>6</sup> він визначає навички, якими володіють і щодня користуються найкращі стратеги:

1. Перш за все, люди, що володіють стратегічним мисленням, мають бачення. Вони чудово вміють, як мислити стратегічними цілями, так

---

<sup>5</sup> Моляко В.А. Техническая творческая одаренность // Обдарована дитина № 4 2002. – С. 27-28.

<sup>6</sup> Анисимов О.С. Мышление стратега: Стратегическое управление в схемах. Выпуск 7 / Сост. В.Н. Верхоглазенко. – М., 2009. – 421 с.

і формувати бачення майбутнього. В їх інструментарії є обидва цих інструменти, де один доповнює інший. Ця форма мислення та уявлення майбутнього створює такий образ мислення і розвиток стратегії, які одночасно є цілеспрямованими, і в теж час широкими.

2. Не поспішають. Ключ до розуміння стратегічного мислення полягає в його описі. Стратегічне мислення не має відношення до сьогодення, завтра або наступного тижня. У тісному поєднанні з наявністю ясного бачення свого майбутнього, ці два елементи визначають усі майбутні «завтра». Не тільки одне «завтра». Це процес формування та налагодження якісних результатів діяльності на багато років вперед. Великі майстри-стратегі виділяють час на те, щоб налагоджувати, переглядати та розробляти якісне майбутнє.

3. Розуміють і приймають до уваги. У будь-якій життєвій ситуації є нитки, часто дуже тонкі, внутрішні й зовнішні, що допомагають керувати майбутнім і виявляти нові можливості. Ефективні стратеги хапаються за всі ці нитки, так щоб в процесі обмірковування стратегії, у них був повний набір необхідної інформації. Іноді, в певний момент часу настає прозріння, щось на зразок моменту «еврика», коли вони помічають щось, що захоплює їх; статися таке може під час ранкової прогулянки, або в той момент, коли хто-небудь їм що-небудь скаже, наприклад, у кафе.

4. Часто перевіряють. Успішні стратегічні мислителі перевіряють, чи було виправдане їх стратегічне мислення. Чи спрацює воно в умовах світу регулярних, постійних й іноді непостійних змін? Ця діяльність виражається активною метою, тому, щоб побудувати більш досконале розуміння, дуже корисними інструментами оцінки спроможності стратегічного мислення є короткі огляди ситуації, еталони і регулярний критичний аналіз.

5. Вчиться на досвіді. З часом, стратеги при обмірковуванні стратегічних питань користуються своїм досвідом, будь він великим або невеликим. Це дозволяє їм найбільш раціонально і ефективно використовувати виділений на стратегічне планування час. Досвід служить свого роду найкоротшим шляхом до більш формалізованого процесу стратегічного планування.

6. Визначають проміжні етапи. Проводячи перевірки стану свого стратегічного мислення, у них є можливість внести в нього корективи. У них є вроджена здібність вловлювати необхідні тонкощі. Так наприклад, 8000-кілометровий політ реактивним літаком досягає місця призначення тільки за умови регулярних та послідовних перевірок і коригувань напрямку польоту.

Таким чином, ми дійшли висновку, що здатність людини мислити стратегічно дозволяє їй ефективно побудувати і організувати свою діяльність, спланувати і розподілити свої можливості, тим самим позитивно вплинути на своє майбутнє.

Відповідно до запропонованої моделі стратегічного мислення ми розглядаємо його як свідомо контрольований процес прийняття рішень, що розгорнутий в часовій перспективі (див. рис. 1). У представленій моделі стратегічного мислення виокремлено чотири компоненти, що визначають його ефективність: пізнавальний, особистісно-регуляторний, поведінковий, досвід та особистісне ставлення до професії.

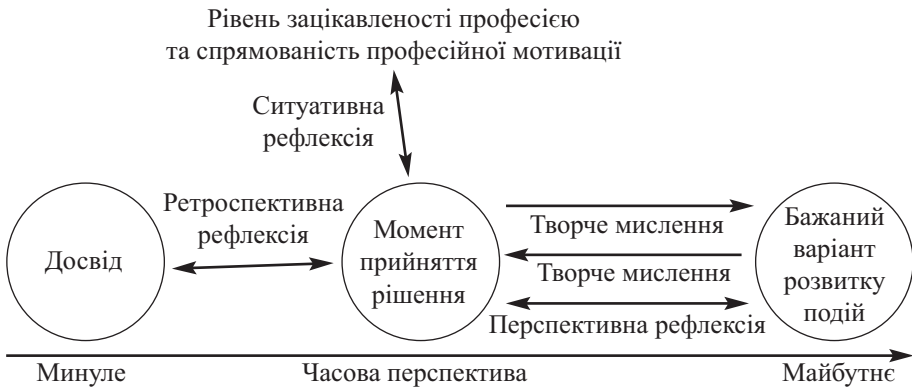


Рис. 1. Модель стратегічного мислення

Пізнавальний компонент стратегічного мислення включає: творче та критичне мислення, а також соціальний інтелект та рефлексію. Творче мислення надає можливість особистості в процесі професійного самовизначення створювати цілий діапазон альтернативних варіантів розвитку власного професійного майбутнього. За допомогою творчого мислення учень може уявити та відчути себе в ролі того чи іншого професіонала. Критичне мислення, у свою чергу, надає можливість оцінити на скільки альтернативний варіант розвитку майбутнього, в ролі певної професії, відповідає внутрішнім та зовнішнім умовам (власним навичкам, інтересам та здібностям, а також економічному та соціальному аспектам середовища в якому відбувається професійне самовизначення). Критичне мислення уможливує обрання найбільш реального та доцільного варіанту розвитку майбутнього серед того діапазону, що визначило творче мислення<sup>7</sup>.

Соціальний інтелект, як компонент у моделі стратегічного мислення, зумовлює можливість адекватно розуміти та розрізняти особливості по-

<sup>7</sup> Халперн Д. Психология критического мышления – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с: ил. – (Серия «Мастера психологии») С. – 22.

ведінки представників різних професій, розуміти, що вони відчують в тій чи іншій ситуації та на основі цієї інформації будувати своє уявлення про професію<sup>8</sup>.

Відповідно до запропонованої моделі рефлексія забезпечує процес стратегічного мислення на трьох рівнях, тому за функціями, які вона виконує, ми поділимо її на три типи: ретроспективна, ситуативна, та проєктивна рефлексія. Ретроспективна рефлексія спрямована на усвідомлення минулого досвіду учня: яка діяльність йому давалась краще, яка приносила задоволення і навпаки, що не вдавалось та викликало лише роздратування. Таким чином, ретроспективна рефлексія структурує мимувий досвід учня та впливає на формування в нього мотивів до вибору певної професії.

Ситуативна рефлексія уможливує усвідомлення рівня зацікавленості професією та спрямованості професійної мотивації. Ситуативна рефлексія також сприяє відчуттю того, наскільки особливості діяльності з бажаної професії узгодженні з власним відчуттям «Я» особистості.

Проспективна рефлексія охоплює роздуми про майбутню професію, планування професійної діяльності, вибір та корегування найбільш ефективних способів досягнення поставлених цілей на професійне майбутнє<sup>9</sup>.

Особистісно-регулятивний компонент стратегічного мислення включає: локус контролю, вольові здібності та орієнтацію особистості в часовій перспективі. Від типу локусу контролю, зовнішнього або внутрішнього, буде залежати ефективність стратегічного мислення особистості та його результативність. При наявності зовнішнього локусу контролю учень в процесі професійного самовизначення схильний приписувати відповідальність за цей процес своєму оточенню, сім'ї, школі. Учень з внутрішнім локусом контролю навпаки розуміє, що його професійне становлення перш за все залежить від власних особистісних та індивідуальних якостей, таких, як компетентність, цілеспрямованість, рівень здібностей, і є закономірним результатом власної активності. Внутрішній локус контролю також зумовлює вищу продуктивність в ситуаціях прийняття рішення і ситуаціях, пов'язаних з ризиком. Учні з внутрішнім локусом контролю проявляють більшу готовність працювати на довгостроковий результат, здатні відмовитись

---

<sup>8</sup> Кинякина О. Супрегинтеллект. Интенсивтренинг для повышения IQ. Издательство: «Эксмо» 2006 г. 416 с.

<sup>9</sup> Ладенко И.С. Интеллектуальные системы и обучение: монография / И.С. Ладенко. – Новосибирск: ИИИиПК, 1993. – 151 с.

від тимчасових легкодоступних задовольень, заради досягнення віддаленого, але більш цінного блага в нашому випадку – професійного становлення.

Рівень розвитку вольових здібності учня, таких, як наполегливість та стійкість визначають здатність досягати поставленої цілі. Наполегливість характеризує силу намірів учня – його прагнення до завершення розпочатої справи – обрання професії та подальшого професійного становлення. Учень, що має достатній рівень наполегливості демонструє високу працездатність, активно прагне до наміченої цілі. Поява перешкоди на шляху професійного становлення не збиває його зі шляху, а навпаки, мобілізує його активність. Слід зазначити, що як низькі так, і занадто високі показники наполегливості знижують ефективність стратегічного мислення, адже гіпертрофована наполегливість призводить до втрати гнучкості поведінки та зумовлює появу маніакальних тенденцій. Низький рівень наполегливості проявляється в підвищеній лабільності, невпевненості, імпульсивності та загальному низькому рівні працездатності. Учні з низьким рівнем наполегливості можуть компенсувати її підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю.

Самовладання учня відображає здатність контролювати власні емоційні настрої та стани. Високий рівень самовладання в процесі професійного самовизначення зумовлює відчуття впевненості в своїх силах, звільняє від відчуття страху та підвищує готовність до сприйняття свого професійного майбутнього. Самовладання також забезпечує здатність учня раціонально та виважено приймати рішення стосовно вибору майбутньої професії.

Оскільки процес професійного самовизначення орієнтований на майбутнє, а рішення, що приймає учень відтермінований результат – важливою складовою ефективності стратегічного мислення стає здатність учня орієнтуватись у часовій перспективі. Збалансована часова орієнтація дозволяє гнучко переключатись від минулого до майбутнього і теперішнього залежно від необхідних умов та подій. Учень, що володіє збалансованою часовою орієнтацією, здатен використовувати досвід, і знання минулого, враховувати бажаннями сьогодення та прогнозувати майбутні наслідки прийнятих рішень. Також збалансована часова орієнтація дає можливість в складних життєвих ситуаціях сприймати минулі досягнення, або майбутні цілі як особистісний ресурс тим самим мотивуючи та підтримуючи учня в реальний час<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / [Пер. с англ. О. Гатановой] – СПб.: Речь, 2010.



Поведінковий компонент стратегічного мислення включає три індивідуальні стилі прийняття рішень, або індивідуальні стратегії якими керується учень в процесі професійного самовизначення. До цих стратегій належать: стратегія вирішення проблем; стратегія пошуку соціальної підтримки; стратегія уникнення. В залежності від того, якій стратегії надає перевагу учень в процесі прийняття стратегічних рішень, буде залежати характер та ефективність його професійного самовизначення. Так стратегія вирішення проблем є активною поведінковою стратегією за якого учень намагається використовувати всі наявні у нього особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного прийняття рішення в процесі професійного самовизначення. Стратегія пошуку соціальної підтримки також є активною поведінковою стратегією, але для прийняття рішень в межах цієї стратегії учень заручається допомогою і підтримкою сім'ї, друзів та інших значущих осіб її ефективність буде напряму залежати від компетентності оточуючих. Стратегія уникнення є пасивною формою реакції на необхідність прийняття важливих рішень, яких учень намагається уникнути контакту з навколишньою дійсністю. Використання цієї стратегії означає втечу від вирішення проблем.

Останнім компонентом стратегічного мислення в нашій моделі є професійний досвід та особистісне ставлення до професії. Цей компонент включає три фактори, що визначають особливості процесу професійного самовизначення. Перший – полягає в наявності, або відсутності зразків для наслідування до яких може схилитися учень в процесі професійного самовизначення. Наявність зразку для наслідування, або досвіду взаємодії з представником певної професії, по-перше впливає на розвиток професійних інтересів учня; по-друге зумовлює більш детальне розуміння особливостей діяльності цієї професії та забезпечує можливість змістовного співставлення їх з власними можливостями.

Другий фактор полягає в наявності, або відсутності власного професійного досвіду. Зрозуміло, що учні які раніше мали досвід взаємодії з майбутньою професійною діяльністю у вигляді хобі, або занять на певних секціях, краще усвідомлюють діапазон своїх можливостей та знають, що у них виходить краще. Таким чином процес професійного самовизначення в учнів, що мають професійний досвід відбувається більш змістовно та раціонально.

Третій фактор полягає в характері особистісного ставлення учня до професії яку він обирає. Від того, наскільки учень зацікавлений бажаною професією, будуть залежати всі подальші кроки його професійного становлення. Якщо учень внутрішньо мотивований до вибору професії, то процес професійного самовизначення буде відбуватися без суттєвих ускладнень.

В подальшому представлена авторська модель стратегічного мислення особистості в процесі професійного самовизначення буде уточнена в ході експериментальних досліджень та використовуватиметься як основа для побудови програми розвитку стратегічного мислення учнів для підняття ефективності процесу їх самовизначення.

## Висновки

Достатній рівень розвитку стратегічного мислення старшокласника що знаходиться в процесі професійного самовизначення зумовлює його здатність мислити наперед, передбачаючи ймовірні варіанти розвитку свого майбутнього. Таким чином він здатен обдуманно та виважено приймати рішення стосовно вибору майбутньої професії. Для підтвердження ефективності професійного самовизначення учня в умовах сучасного освітнього простору доцільним є створення програми розвитку стратегічного мислення. Таким чином, згідно запропонованої нами моделі, розвиток стратегічного мислення повинен відбуватись через розвиток його основних компонентів: пізнавального, особистісно-регуляторного, поведінкового та професійного досвіду.

## Бібліографія

1. Анисимов О.С. Мышление стратега: Стратегическое управление в схемах. Выпуск 7 / Сост. В.Н. Верхоглазенко. – М., 2009. 421 с.
2. Годфруа Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. Том I. – М., 2005 г. С. 365-363.
3. Кинякина О. Суперинтеллект. Интенсивтренинг для повышения IQ. Издательство: Эксмо 2006 г. 416 с.
4. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / [Пер. с англ. О. Гатановой] – СПб.: Речь, 2010. 352 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Москва 2004. 304 с.
6. Ладенко И.С. Интеллектуальные системы и обучение: монография / И.С. Ладенко. – Новосибирск: ИИИиПК, 1993. 151 с.
7. Моляко В.А. Техническая творческая одаренность // Обдарована дитина № 4 2002. С. 27-28.
8. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе // Вопросы психологии. 1996. №1. С – 64.
9. Ретивых М.В. Подготовка школьников к профессиональному самоопределению. Брянск, 1999. С. – 48.
10. Халперн Д. Психология критического мышления – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с: ил. – (Серия «Мастера психологии») С. – 22.

**Ключові слова:** професійне самовизначення, стратегічне мислення, стратегії прийняття рішень, часова перспектива.

У публікації актуалізовано проблему професійного самовизначення в сучасних умовах освітнього простору. Розглянуто значення власної інтелектуальної активності учня в процесі прийняття рішень стосовно вибору майбутньої професії. Виконаний аналіз та узагальнено теоретичні дані сучасних вітчизняних та зарубіжних підходів до розуміння проблеми стратегічного мислення. Визначена роль та місце стратегічного мислення в процесі професійного самовизначення старшокласника. Представлено авторську модель стратегічного мислення особистості в процесі професійного самовизначення.

### **The psychological model of strategic thinking person in professional self-determination**

**Keywords:** professional self-determination, strategic thinking, decision-making strategies, time perspective.

The article looks into the problem of professional self-determination in the present conditions of educational space. The role of the student's intellectual activity in the decision-making process on the future profession choice is considered. The analysis of theoretical data on current domestic and foreign approaches to the understanding of strategic thinking is given. The role and place of strategic thinking in the process of self-determination of senior pupils is shown. The article presents the author's model of strategic thinking identity in the process of self-determination.

### **Model psychologiczny osoby myślącej strategicznie w samostanowieniu zawodowym**

Agnieszka Araucz-Boruc

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

## **Shaping the track career school as the need for modern labour market**

### **Introduction**

The requirements of the modern labour force change in the approach to career planning for young people. Therefore, the changes should be also in subject to the assumptions guidance in Polish schools. The school has become a place where young people get help in making choices about further education or profession carried out in the future, as well as a place that provides access to information, advice and guidance widely understood. The basic normative act adjusting the counselling in Polish educational system is the Law on the Education System<sup>1</sup>, which requires educational institutions to prepare students to the choice of an occupation and the education trend. The realization of this task rests among others schools, psychological-pedagogical clinics and Voluntary Labour Corps.

Contemporary youth is in no hurry to quickly establish his career as a lifelong plan. This is even due to the fact that professional development (career) can be seen in different ways: as an aim in life, as a means of achieving other goals, such as money, power, prestige or as a by-product of everyday work. Young people do not want to take such a decision at this early stage of life. They do not even think about looking for a job, usually do not think about what they would like to do in the future. They even do not think which skills, abilities and personality traits they have. They are not yet aware of the career as a professional development path that the young man should go in his life according to his interests and predispositions. The result of such thinking is

---

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, DzU 2016 poz. 1010.

usually limiting development to perform current tasks during which new skills and qualifications are expanded. Therefore, planning students career should be a priority of the educational activities of the school. Young people must be aware of how important it is to set goals and action by a designated plan. To allow it students, first, should be so direct the education and upbringing of action, so that they can learn as much about themselves as best know their capabilities, abilities, interests. These activities are necessary for the use of advisory assistance in planning their future in the pursuit of professional success, the conscious planning their own development and improve their skills.

## Section home

School is a place where you can perform tasks related to the careers advice with the best result and where students are preparing to perform future socio-professional roles. However, to the school has become a place of professional help in this area, should hire a qualified professional adviser, and thus should have the right to educational activities envisaged infrastructure. School counsellor should regularly interact with students in the frame of the realization of guidelines by the activating and individualized methods of creating a detailed profile of the development of education and training of each student. Clever implementation of tasks will help to increase the accuracy of the election various stages of education and work by students and will reduce the social costs of education in our country.

One of the most important task facing among the many modern schools is the organization of school guidance system of educational and professional. The obligation organizations inside a school advisory system and activities related to the choice of the direction of education and the organization of cooperation with counselling psycho-pedagogical clinics and other institutions providing counselling and professional help students and parents, requires school principals and board of pedagogical Regulation of the Ministry of National Education and Sport of 21 May 2001 within the framework statutes of schools<sup>2</sup>. This task requires support in the form of a professional counsellor who will provide assistance in planning education and career at every stage of life. The school counsellor is a person assisting young people and adults in the choice of occupation, and the direction of education, taking into account their

---

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów szkół, DzU 2001 nr 61 poz. 624.

psychophysical abilities and life situation, as well as the labour market needs and the ability of the educational system. At the same time, counsellor works with parents and teachers in the process of professional orientation of students, using the knowledge on professions, knowledge of psychological and pedagogical techniques, diagnosis of the labour market and the technical means of transmitting professional information.

The main tasks of the school counsellor should be:

- systematic diagnosis of demand of students for educational information and training and to help in the planning of education and career,
- collecting, updating and sharing of education and professional information,
- carrying out information and counselling activity,
- providing individual advice to pupils and their parents,
- conducting group activating classes, preparing students for the conscious career planning and take the professional role,
- cooperation with institutions which support system of vocational guidance inside a school, particularly counselling psycho-pedagogical and other institutions providing counselling and professional help students and parents,
- help and share information about higher education, post-secondary and continuing education,
- cooperation with other teachers in the creation and ensuring the continuity of activities in the field of education and vocational counselling.

In our times, career counselling is based on assumptions of humanistic and cognitive psychology and has got, first of all, counselling non-directive qualities. Serving both informative, as well as therapeutic function, it plays an important role not only in shaping the modern valuable job search skills, but also implies an educational activity of adults. Inspiring to undertake educational activities carried out including through the elimination of barriers incentive, such as a lack of definite interest, lack of self-confidence, lack of information about trends in the development of the local labour market and information about the possibilities and forms of education<sup>3</sup>.

Given that career counselling is a process, not a one-time action, schools should ensure that this process was carried out systematically. Of course, the best solution is to hire a school specializing in the field of vocational guidance. Some schools use other solutions in terms of advisory services, entrusting these tasks schooling educator, psychologist or teacher. Unquestionably, every

---

<sup>3</sup> K.P. Cross, A. Zusman, *The Needs of Nontraditional Learners and the Response of Nontraditional Programs*, [w:] *An Evaluative Look at Nontraditional Postsecondary Education*, C.B. Stalford, Washington 1979.

teacher should support the student, but a special role plays a class tutor. Only the everyday's work of educators and teachers of different subjects can contribute to the realization of a systematic process of counselling at school. The scopes of roles that can act the teacher in relation to their students is very impressive. From the teacher, the mediator, animator and expert interpreter to the critical and audience<sup>4</sup>.

With the establishment of a schools should be prepared to support youth in making key business decisions and actions. Taken decisions should pay off in the form of choices for further education path or professional development. However, the situation on the contemporary labour market in some way negates this assumption, and the high unemployment rate among young people may indicate a mismatch of skills and education to labour market requirements. Also, employers express their dissatisfaction with the lack of skilled workers. The main causes of unemployment is considered, in addition to the lack of new jobs mismatch between workers' qualifications to the needs of employers. As one of the possible solutions is given very efficient counselling at school stage. Providing students to help in the selection of educational and professional path is one of the conditions for future success in the labour market<sup>5</sup>.

The school system of vocational guidance in Poland in a more synthetic way describes the analysis – Why should be increased the effectiveness of counselling in Polish schools?<sup>6</sup> According to the author, the Polish education system, in spite of the relevant provisions, in practice puts too little emphasis on conducting classes with professional counselling. There is too little time spent on this type of class or not carried out at all, lack of professional career counsellors and individual contact teacher – student.

In the school year 2012/2013 came into force on education reform, which resulted in the youth after completing the first class of secondary school is required to choose strictly specialized educational path, while most high school graduates do not even know what he wants to do in life. The prospect of taking such a serious decision even more clearly justifies the need for a substantial increase in the efficiency of school counselling in Poland. Countries where

---

<sup>4</sup> M. Rosalska, H. Dołęga-Herzog, *Wiatr w żagle. Poradnik dla nauczycieli*, Poznań 2011, s. 12-13, [za:] M. Rosalska, A. Wawrzonek, *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*, Wyd. Difin, Warszawa 2012.

<sup>5</sup> Szerzej: *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki III. edycji badań BKL z 2012 roku*, Wyd. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2013.

<sup>6</sup> A. Czepiel, *Analiza Forum Obywatelskiego Rozwoju, Dlaczego należy zwiększyć efektywność doradztwa zawodowego w polskich szkołach?*, „Analiza Forum Obywatelskiego Rozwoju” 2013, nr 9, 29 sierpnia.

career counselling is the most developed, give students great flexibility in the choice of subjects – may be mentioned Cyprus, Finland, Norway and Sweden, where only 1/3 hours of instruction are the compulsory subjects. The huge problem of the Polish economy is a mismatch between education of young people to the labour market needs<sup>7</sup>.

Polish labour market<sup>8</sup> research confirms that in our country there is a surplus of graduates in humanities, while companies seek graduates in science and technicians and vocational schools. And just such information is youth, which tries to determine their own career path education and employment. No less important is the area concerning the recognition of the labour market and the educational services market. The task of the counsellor in this regard should be to examine issues related to competition by excess and scarce, in terms of future professions and occupations of the future, as well as discuss issues of unemployment, the development of application documents and preparing for an interview<sup>9</sup>. The earlier young people get familiar with this area of activity, the easier it will be to them in the future to overcome the difficulties of entering the labor market.

Empirical data show that in countries where school vocational guidance is at a high level, the employment rate among young people is at a higher level than in Poland, which may indicate a greater matching skills to labor market needs<sup>10</sup>. Effective vocational guidance in Poland could cause consistent with the needs of the economy and the distribution of predisposition increased interest in various paths of education, other than those based on secondary school and university humanities.

Another solution could also be advice at an earlier stage of education, because at the stage of primary school know in which direction the child has certain tendencies and predispositions, in the later stages of the consultant would provide more detailed and specific suggestions, but flowing with early elections. And it is not the least is to elementary school student had to determine what the profession wants to do in the future, but is that students have the opportunity to support advisors in subsequent educational choices that will affect their professional profile.

---

<sup>7</sup> Por. M. Juchnowicz, *Polityka edukacyjna wobec potrzeb rynku pracy*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007.

<sup>8</sup> Szerzej: Ministerstwo Gospodarki i pracy, *Zatrudnienie w Polsce 2005*, Departament Analiz i Prognoz Ekonomicznych; Raport z badania: „Potrzeby i oczekiwania pracodawców odnośnie pożądanych kwalifikacji i usług szkoleniowych w województwie lubelskim”, Lubelskie Obserwatorium Rynku Pracy – pilotaż, Olsztyn, luty 2011.

<sup>9</sup> Szerzej: M. Rosalska, A. Wawrzonek, *Między szkołą a rynkiem pracy...*

<sup>10</sup> A. Czepiel, op. cit.



## Conclusion

A counsellor should support the student in making important decisions related to the choice of educational and professional paths. It seems, however, that the statutory recipe is not enforced and Polish students receive only superficial information in scope of career planning. Youth selecting a secondary school or a university must often rely on the advice of senior colleagues, visits within days of open outlets or on a self search information.

Among the indisputable advantages stemming from the professional counselling at school include:

- prepare students to make an adequate educational and professional decisions; impact on their attitudes and thinking about his own career,
- more aware prepare for the role of employee and labour market entry,
- strengthen the conviction of the rightness invest in their own professional development,
- promoting the idea of permanent learning, become more flexible on labour market and responding new challenges,
- prepare parents to effectively support children in their making educational and professional decisions
- to support teachers in the implementation of topics related to career choice<sup>11</sup>.

However, the state education and vocational counselling in Polish educational system is not the best. There isn't a counsellor in most schools, and in many institutions, despite regulatory, counselling is not conducted. Students while willingly would participate in professional counselling process, while often in their schools is not possible. If the elements of counselling are offered on a variety of subjects or during hours of education, they are usually limited to only a few questions from the teacher, that yes, stimulate reflection of students on their future educational and professional, but do not solve the problems and to meet emerging doubts<sup>12</sup>.

No doubt social needs exceed the capabilities of current offer guidance. Reasons can be discerned in the insufficient number of counsellors, low availability of public for this type of services, low investment for the

---

<sup>11</sup> Raport *ABC Poradnictwa zawodowego w szkole*, praca zbiorowa, Wyd. Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2008.

<sup>12</sup> Szerzej: J. Ratajczak, *Stan i perspektywy rozwoju doradztwa edukacyjno-zawodowego*, [w:] *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, red. D. Kukla, W. Duda, Wyd. Difin, Warszawa 2016.

development of vocational guidance, or in the absence of a system of training professional counsellors, but should also pay attention to the poor institutional integration of vocational counsellors, as well as insufficient the level of cooperation and complementary action merits in the field of vocational guidance and information in the ministries of education and labour.

In addition, decision support educational and professional expert advice counsellor could all just pay, young people would not be bound to an independent choice of schools, faculties and finally occupation, they do not fall into the same trap of duplication elect their colleagues and follow fashion. And hence lower could be the level of structural unemployment, mismatches involving the competences of the unemployed to the labour market needs. More people would have satisfying work, corresponding to their skills and predispositions, and employers would benefit from skilled workers.

## Bibliography

1. *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki III. edycji badań BKL z 2012 roku*, Wyd. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2013.
2. Cross K.P., Zusman A., *The Needs of Nontraditional Learners and the Response of Nontraditional Programs*, [w:] *An Evaluative Look at Nontraditional Postsecondary Education*, C.B. Stalford, Washington 1979.
3. Czepiel A., *Analiza Forum Obywatelskiego Rozwoju, Dlaczego należy zwiększyć efektywność doradztwa zawodowego w polskich szkołach?* „Analiza Forum Obywatelskiego Rozwoju” 2013, nr 9, 29 sierpnia.
4. House of Commons Education Committee, *Careers Guidance for young people: The impact of the new duty on schools*, Seventh Report of Session 2012-13, Volume I.
5. Kukła D., Duda W. (red.), *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, Wyd. Difin, Warszawa 2016.
6. Ministerstwo Gospodarki i Pracy, *Zatrudnienie w Polsce 2005*, Departament Analiz i Prognoz Ekonomicznych; Raport z badania: „Potrzeby i oczekiwania pracodawców odnośnie pożądaných kwalifikacji i usług szkoleniowych w województwie lubelskim”, Lubelskie Obserwatorium Rynku Pracy – pilotaż, Olsztyn, luty 2011.
7. *Raport ABC Poradnictwa zawodowego w szkole, praca zbiorowa*, Wyd. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2008.
8. Rosalska M., Wawrzonek A., *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*, Wyd. Difin, Warszawa 2012.
9. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów szkół, DzU 2001 nr 61, poz. 624.
10. Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, DzU 2016 poz. 1010.

11. Wachowiak P., Dąbrowski M., Majewski B. (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007.

**Keywords:** career counselling, counsellor, education, development, career

**Abstract:** School is a place where you can effectively perform tasks related to the careers advice and projects and where students are prepared to perform future socio-union roles. Therefore, among many tasks facing the modern school, the organization of the school system of career counselling is one of the most important. Young people must be aware of the importance of the determining of goals and actions according to an outlined plan. A school counsellor (adviser) first should so direct the socio-educational operations to students could learn about themselves, how best to get to know their capabilities, predispositions and interests. The acts are both necessary when using the help advisory, as well as in the aspiring to make success unions, in the conscious planning their own development and to improve their skills. Accomplishment of tasks in the field of school vocational guidance will help to make improvements to the election of individual stages of education and professional for students and reduce costs for Social Education. In addition, efficiently conducted Vocational Guidance classes motivate to learn and can prevent ill decisions on further education and career paths, which is important with today's mass unemployment among young people<sup>13</sup>.

### **Kształtowanie ścieżki kariery zawodowej w szkole potrzebą współczesnego rynku pracy**

**Słowa kluczowe:** poradnictwo zawodowe, doradca zawodowy, edukacja, rozwój, kariera

**Streszczenie:** Szkoła jest miejscem, w którym z najlepszym efektem można realizować zadania związane z doradztwem zawodowym, chociażby z uwagi na realizację celu związanego z przygotowaniem uczniów do pełnienia przyszłych ról społeczno-zawodowych. Dlatego też, wśród wielu zadań stojących przed współczesną szkołą, organizacja szkolnego systemu poradnictwa edukacyjno-zawodowego stanowi jedno z najważniejszych. Młodzież musi mieć świadomość, jak ważne jest wyznaczenie sobie celów i działanie według wyznaczonego planu, a szkolny doradca zawodowy w pierwszej kolejności powinien tak pokierować działania edukacyjno-wychowawcze, aby uczniowie mogli jak najwięcej dowiedzieć się o samych sobie, jak najlepiej poznać swoje możliwości, predyspozycje i zainteresowania. Są to działania konieczne zarówno przy korzystaniu z pomocy doradczej, jak również w dążeniu do sukcesów zawodo-

---

<sup>13</sup> House of Commons Education Committee, *Careers Guidance for young people: The impact of the new duty on schools*, Seventh Report of Session 2012-13, Volume I.

wych, w świadomym planowaniu własnego rozwoju i doskonaleniu swoich umiejętności. Realizacja zadań z zakresu poradnictwa zawodowego w szkołach przyczyni się do zwiększenia trafności wyborów poszczególnych etapów edukacyjnych i zawodowych przez uczniów oraz wpłynie na obniżenie społecznych kosztów kształcenia. Ponadto skutecznie prowadzone zajęcia z doradztwa zawodowego motywują do nauki i mogą zapobiec nieprzemyślanym decyzjom dotyczącym dalszej ścieżki edukacji i kariery, co ma znaczenie przy dzisiejszym wysokim bezrobociu wśród ludzi młodych<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> House of Commons Education Committee, *Careers Guidance for young people: The impact of the new duty on schools*, Seventh Report of Session 2012-13, Volume I.

Katarzyna Ludwikowska  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **Szkolne doradztwo zawodowe XXI wieku – między konstruktywizmem społecznym a praktyczną działalnością**

Analfabetami w XXI w. nie będą ci,  
którzy nie potrafią czytać i pisać,  
ale ci, którzy nie potrafią uczyć się,  
oduczać i uczyć ponownie.

Alvin Toffler

### **Wstęp**

Szkolnemu doradztwu zawodowemu<sup>1</sup> poświęcony jest szereg opracowań naukowych – prezentujących zarówno rozważania o charakterze teoretycznym, jak i uzyskiwane wyniki eksploracji badawczych czynionych na tym gruncie, a także opracowań praktycznych – m.in. informatorów dla szkolnych doradców zawodowym przygotowywanych przez organy rządowe oraz doniesień z działalności bieżącej. Jeśli jednak za punkt odniesienia w czynionych rozważaniach przyjmiemy aktualny stan doradztwa zawodowego w szkołach w Polsce, można postawić tezę, iż ten obszar funkcjonowania pomocy pedagogiczno-psychologicznej dla uczniów, rodziców i nauczycieli wymaga jeszcze namysłu, wzmoczonego dialogu wspartego rzetelnymi konkluzjami płynącymi z systemowych badań, eksponowania spójnych podejść teoretycznych możliwych do zaadoptowania w płynnej ponowoczesności i poszukiwania innowacyjnych metodyk. Wydaje się, że po długim okresie obudowywania doradztwa zawodowego w fasady normatywne (lektura samych regulacji prawnych w oderwa-

---

<sup>1</sup> Przyjęto się (głównie w następstwie normatywnych zapisów) określać działalność szkolnego doradcy zawodowego w Polsce mianem doradztwa edukacyjno-zawodowego. W mniemaniu autorki dwa wskazane pojęcia, tj. szkolne doradztwo zawodowe i doradztwo edukacyjno-zawodowe, są zakresowo tożsame i w związku z tym będą w niniejszym tekście stosowane zamiennie.

niu od zaangażowanej obserwacji codzienności szkolnej może wprowadzić w stan błęgiego zadowolenia płynącego z przeświadczenia, że doradztwo zawodowe miewa się świetnie), nadszedł właściwy czas na przekucie teorii w praktykę. A jest jeszcze wiele do zrobienia. Zauważmy, iż 5% szkół nie realizuje poradnictwa w ogóle, a jedynie 16% szkół zatrudnia doradcę na etacie (w 74% podmiotów obowiązki doradcze wykonuje osoba, dla której nie jest to podstawowe zadanie)<sup>2</sup>. Potwierdzenie niniejszego stanu rzeczy stanowią wyniki uzyskane przez innych badaczy, m.in. w *Diagnozie stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w województwie pomorskim*. Warto przywołać także wyniki *Badania funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce* przeprowadzonego m.in. wśród ponad 14 tysięcy uczniów zasadniczych szkół zawodowych, w którym – mając możliwość wskazania wielu odpowiedzi – 21% respondentów zaznaczyło, że jednym z powodów zdecydowania się na kształcenie w wybranym zawodzie było to, że szkoła znajduje się w pobliżu miejsca zamieszkania, dla 19% wybór szkoły był konsekwencją namowy rodziców bądź sposobem na kontynuowanie rodzinnych tradycji, a dla 11% respondentów ważną motywacją do wyboru szkoły był fakt, że „kolega/koleżanka wybrał(a) ten zawód”. Jednocześnie warto nadmienić, iż jedynie 8% respondentów zasięgnęło porady nauczyciela/pedagoga/doradcy zawodowego w omawianej kwestii wyboru zawodu/szkoły<sup>3</sup>. Podobne w wydźwięku wyniki eksploracji naukowych uzyskała A. Klementowska, wskazując, iż „w wyborach edukacyjno-zawodowych lubuskich gimnazjalistów uczęszczających do wiejskich i miejskich szkół, analizowane czynniki uplasowały się w następującej kolejności: 1) posiadane zainteresowania, zdolności, umiejętności; 2) bliskie położenie szkoły ponadgimnazjalnej; 3) koledzy/koleżanki; 4) członkowie rodziny; 5) środki masowego przekazu; 6) nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych; 7) doradcy szkolni/pedagodzy szkolni; 8) wychowawcy klas; 9) sytuacja finansowa rodziny; 10) przedstawiciele zakładów pracy; 11) doradcy zawodowi z PPP; 12) „inne” (nie podano czynników dodatkowych); 13) nauczyciele przedmiotowi; 14) lekarze; 15) doradcy zawodowi z OHP, w tym z Mobilnego Centrum Informacji Zawodowej”<sup>4</sup>. Wyniki badań naukowych jasno wskazują zatem na fakt, iż system edukacji wypracował model,

---

<sup>2</sup> K. Podwójcik, *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 5.

<sup>3</sup> *Badania funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce*. Raport końcowy, Wyd. Ministerstwa Edukacji Zawodowej/Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego, Warszawa 2011, s. 148-150.

<sup>4</sup> A. Klementowska, *Czynniki warunkujące podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych przez gimnazjalistów (analiza wyników badań)*, „Problemy Profesjologii” 2016, nr 1, s. 131.

w którym aktywne poszukiwanie porady czy informacji jest rzeczą mało popularną. „Jak wynika z badań wśród uczniów, jedynie co piąty z nich kiedykolwiek zasięgał porady dotyczącej poszukiwania pracy, częściej, bo blisko 40% badanej młodzieży szukało porady dotyczącej dalszego kształcenia. Procesy decyzyjne w tym zakresie w niewielkim stopniu wspomagane są przez szkołę. Uczniowie, szukając porady, na ogół zwracają się do bliskich – rodziców, znajomych, rodzeństwa. Jeśli szukają porady poza kręgiem osób bliskich – zwracają się do osób dostępnych w szkole”<sup>5</sup>. Szkoła zatem ma ogromny potencjał bycia instytucją pierwszego kontaktu w zakresie poradnictwa zawodowego. Potencjał ten jest już silnie ugruntowany na kanwie ustaw i licznych rozporządzeń.

## Podstawy normatywne szkolnego doradztwa zawodowego w Polsce

Opracowanie niniejsze powstaje w istotnym punkcie historii oświaty w Polsce – na progu kolejnej reformy. Reforma ta będzie miała również wpływ na doradztwo edukacyjno-zawodowe, konstytuując je w szkolnej rzeczywistości w paradygmacie ilościowym. Aby móc w pełni zrozumieć kształt tego zapisu, należy przeanalizować podstawy prawne aktualnie obowiązujące, a mianowicie:

1. **Ustawa o systemie oświaty**: zadaniem szkół jest „przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia”; jednocześnie ustawa nakłada także na poradnie psychologiczno-pedagogiczne obowiązek „pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu”.
2. **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach**: jedną z form pomocy jest organizacja zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej – w przypadku uczniów. W rozporządzeniu niniejszym znajdują się także jasne wytyczne dotyczące specjalistów realizujących wskazane zadania, tj. nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści oraz doradcy zawodowi. W przypadku braku doradcy zawodowego w szkole lub placówce dyrektor szkoły lub placówki wyznacza nauczyciela, wychowawcę grupy wychowawczej lub specjalistę planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Doradztwo edukacyjno-zawodowe jest wpisane w zakres pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

---

<sup>5</sup> *Badania funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego...*, s. 150.

3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych: zespół nauczycieli i specjalistów opracowujący dla ucznia wskazanego typu placówki indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny powinien uwzględnić w tym programie także działania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i sposób realizacji tych działań.
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, w którym znajdują się informacje dotyczące wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego oraz współdziałania wskazanych placówek z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc dzieciom i rodzicom<sup>6</sup>.

Zakres powyższych rozważań należy uzupełnić o przywołanie zapisu, którego treść w przekonaniu autorki w sposób zasadniczy wpłynęła na kształt szkolnego doradztwa zawodowego w Polsce, a mianowicie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, w którym to pojawia się zapis, iż w przypadku braku doradcy zawodowego w danej instytucji dyrektor teŝe wyznacza nauczyciela, wychowawcę grupy wychowawczej lub specjalistę planującego i realizującego zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego<sup>7</sup>. Wpływ niniejszego zapisu na wykonawstwo ustawowego obowiązku doradztwa edukacyjno-zawodowe w polskich szkołach uznać można za co najmniej kontrowersyjny. Jak zauwaŝa Anatol Bodanko: „Mimo bogatej tradycji polskiego doradztwa zawodowego, jego dokonania praktycznych, obfitej literatury przedmiotu, wielkich osiągnięć polskiej pedagogiki pracy i sporej ilości wykwalifikowanej kadry doradców, szkolny doradca zawodowy do tej pory nie ma formalno-prawnego statusu, do szkół wchodzi ukradkiem *kuchennymi drzwiami* dzięki wysiłkom pedagogów-społeczników i niektórych samorządów lokalnych. W wielu wyższych uczelniach kształci się duŝo nowych doradców, którzy z trudem znajdują miejsca pracy w resorcie oświaty”<sup>8</sup>. Rozporządzenie niniejsze podaje również, iż wymiar godzin przewidzianych m.in. na zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej dla uczniów gimnazjum i szkół ponad-

---

<sup>6</sup> Treść ustaw i rozporządzeń dostępna jest na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej: [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl) (zakładka: Prawo i legislacja).

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> A. Bodanko, *Problemy szkolnego doradcy zawodowego*, „Problemy Profesjologii” 2006, nr 2, s. 228.



gimnazjalnych ustala dyrektor szkoły. Zapis ten podaje dalej, że dyrektor bierze pod uwagę wszystkie godziny, które w danym roku szkolnym mogą być przeznaczone na realizację wszystkich form udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Kwestia owej dobrowolności w liczbie godzin przeznaczonych na doradztwo ma ulec zmianie. Aktualnie nadzieje sympatyków idei szkolnego doradztwa zawodowego koncentrują się wokół przywołanej wcześniej reformy edukacji i widniejącego w dokumentacji (m.in. projekt ustawy o systemie oświaty i ramowe programy nauczania udostępnione przez MEN na stronie internetowej [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl)) zapisu o obowiązkowych 10 godzinach lekcyjnych. Mając na uwadze wnioski płynące z normatywnych umocowań szkolnego doradztwa zawodowego pochodzących z lat ubiegłych, można postawić tezę, iż owa obligatoryjność jest szansą na uzyskanie przez poradnictwo w polskiej oświacie realnego wymiaru. Bez wątplenia nową propozycję można uznać za krok we właściwym kierunku. Z drugiej strony zakres godzinowy przewidziany na ten rodzaj działalności jest na tyle skromny, iż jedyne działanie poprzedzone pogłębioną refleksją, wsparte rzetelną podbudową teoretyczną i, tym samym, wolne od kompulsywności, schizofrenii i przypadkowości, dać może nadzieję na zapoczątkowanie „złotego okresu” autentycznego doradztwa zawodowego w polskiej szkole.

W dalszej części opracowania autorka podejmie próbę dokonania przeglądu współczesnych ujęć teoretycznych w obszarze orientacji konstruktywistycznej i zestawienia ich z przykładami dobrych praktyk realizowanych w Polsce. Na kanwie wniosków płynących z zestawienia dwóch wyżej wymienionych płaszczyzn, sformułowane zostaną wnioski dotyczące możliwych kierunków rozwoju współczesnego doradztwa edukacyjno-zawodowego.

## **Szkolne doradztwo zawodowe w perspektywie teoretycznej konstruktywizmu społecznego<sup>9</sup>**

W drugiej dekadzie XXI w. w doradztwie zawodowym silnie zaznaczyła się orientacja teoretyczna, jaką jest konstrukcjonizm społeczny/konstruktywizm społeczny. Konstrukcjonizm społeczny zakłada, iż jednostki i zbiorowości ludzkie biorą udział w stawaniu się rzeczywistości, będącej konstruktem wytworzonym przez społeczne interakcje zachodzące pomiędzy nimi. Koncepcja

<sup>9</sup> Inspiracją do podjęcia niniejszej problematyki stało się szkolenie z oferty VIRTUS Centrum Wsparcia Aktywności i Rozwoju – Akademia Webinaru, w których autorka uczestniczyła. Cytowane w podrozdziale treści pochodzą ze szkolenia pt. „Poradnictwo socjodynamiczne Vance’a Peavy’ego – podejście nowożytnego doradcy kariery”. Prowadzącą niniejsze szkolenie i autorką materiałów jest B. Górka – opiekun redakcyjny książki *Poradnictwo socjodynamiczne. Podejście praktyczne do nadawania znaczeń* – pierwszej polskiej translacji dzieła V. Peavy’ego.

ta zakłada, iż każda jednostka ludzka w sposób aktywny i charakterystyczny dla siebie konstruuje swoje rozumienie rzeczywistości. Logiczną konsekwencją tego założenia staje się przekonanie o równorzędnym funkcjonowaniu wielu obrazów świata, których autorami są poszczególne podmioty, będące członkami społeczności i wchodzące w interakcje z innymi. To z kolei sprawia, iż traci na znaczeniu analiza zdarzenia jako takiego, a w epicentrum uwagi jawi się znaczenie, jakie swoim doświadczeniom życiowym nadaje podmiot. Konstruktoryzm zakłada, iż wiedza nie jest przekazywana od doradcy do radzącego się w prosty sposób. To osoby radzące się w wyniku swoich działań i poszukiwań budują własne rozumienie świata poprzez modyfikowanie wcześniejszych doświadczeń. Chodzi zatem o budowanie pomostów między tym, co podmiot już wie, a tym, co dopiero ma poznać<sup>10</sup>. Konieczne staje się uwzględnienie społeczno-kulturowego kontekstu rozwoju kariery, albowiem decyzje jednostki dotyczące kariery nie są w tak wielkim stopniu kształtowane przez jej cechy osobowe, lecz mocno zakotwiczone również w jej środowisku. Konstruktoryzm przynosi, w odróżnieniu od wcześniej dominujących orientacji teoretycznych, docenienie takich czynników, jak: płeć, pozycja społeczna, kontekst środowiskowy, uwarunkowania rodzinne, charakterystyki kulturowe. Przeobrażeniu ulega również rola doradcy zawodowego, który nie tylko współuczestniczy w nazwaniu koncepcji rzeczywistości utkanej przez radzącego się, lecz szczerze otwiera się na odmienność, aktywnie analizując konteksty. A to sprawia, że stale i na nowo musi konstruować i rekonstruować własną praktykę poradniczą.

W orientację konstruktorystyczną wpisuje się kilka teorii, m.in.:

- Teoria konstrukcji kariery Marka Savickasa,
- Koncepcja Jeana Guicharda,
- Koncepcja planowania szczęśliwych zbiegów okoliczności (Mitchell, Krumboltz, Levin),
- Koncepcja konstrukcji życia Marii Duarte,
- Poradnictwo socjodynamiczne Vance'a Peavy'ego.

Wszystkie z powyższych teorii uznać można za godne zainteresowania w perspektywie aplikacji w praktyczną działalność. Charakter niniejszego opracowania uniemożliwia jednak dokonanie szczegółowej analizy każdej z nich. W dalszej części rozważań autorka podejmie się zatem konstruowania refleksji w obszarze wybranej.

W ostatnich latach wzrasta znaczenie poradnictwa socjodynamicznego, czego dowodem mogą być treści publikacji z zakresu doradztwa zawodowego

---

<sup>10</sup> M. Skura, M. Lisicki, *Mniej mówcie – więcej działajcie. Działam – rozumiem – opisuję*, s. 9, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl) (dostęp: 1.05.2017).

oraz tematyka oferty szkoleniowej adresowanej grupie zawodowej – doradcom zawodowym. Celem poradnictwa w ujęciu socjodynamicznym jest wolność wyboru, rozumiana jako zwiększenie zdolności radzącego się do określania ważnych dla niego celów, a także wolność działania, sprowadzająca się do wzrostu umiejętności satysfakcjonującego uczestnictwa w życiu społecznym. Istotna różnica między „poradnictwem socjodynamicznym a wieloma innymi konwencjonalnymi podejściami polega na tym, że perspektywa socjodynamiczna nie odwołuje się do metafory leczenia. Nie jest to forma terapii. Proces poradnictwa socjodynamicznego jest natomiast postrzegany jako proces uczenia się, współkonstruowania (ang. *co-construction*) nowej rzeczywistości i planowania życia, jak również jako środek poszerzający perspektywy, umożliwiający wybory, dający nowe szanse, a zatem zwiększający przestrzeń osobistej wolności”<sup>11</sup>. Podstawowym założeniem jest to o odrębności każdej jednostki – z jej własną koncepcją rzeczywistości. W procesie doradztwa zawodowego spotykają się zatem dwie strony, które w oparciu o zaangażowane współuczestnictwo, analizują ową koncepcję radzącego się wspólnie, nadając znaczenia. Poradnictwo socjodynamiczne ma sprzyjać odkrywaniu przez klienta jego mocnych stron, jego potencjału, co ostatecznie ma go uczynić kreatorem samego siebie, zdolnym do tworzenia i rozumienia znaczeń. Podstawowym założeniem tego ujęcia jest istnienie dynamiki – relacji, kontekstów i działań społecznych, co w sposób bezpośredni odzwierciedla się w procesie poradnictwa. Radzący się obdarzony jest wolnością i osadzony w szerokiej perspektywie życiowej, okraszonej licznymi narracjami.

Poradnictwo socjodynamiczne jako metoda jest tak zaprojektowane, aby:

1. Pomóc ludziom w rozpoznaniu swoich osiągnięć, osobistych mocnych stron i potencjału.
2. Wspierać i prowadzić ludzi w rozwijaniu osobistych zdolności, tak aby umożliwić im życiowe powodzenie poprzez rozszerzenie wachlarza wyborów, umiejętności i celów, które uważają za wartościowe. Socjodynamiczny impuls oznacza rozwinięcie „wewnętrznego przewodnika”.
3. Zwrócić większą uwagę na kontekst, działania społeczne oraz zależności w tworzeniu relacji społecznych i jednostkowych. Problemy często tkwią nie „wewnątrz” umysłu i osobowości danej osoby, lecz sytuują się w relacjach między ludźmi lub w interakcjach między ludźmi i ich otoczeniem. Problemy są często konsekwencją porażki w komunikacji międzyludzkiej, rozpadu relacji lub nadużyć w nich występujących czy

---

<sup>11</sup> V. Peavy, *Poradnictwo socjodynamiczne. Praktyczne podejście do nadawania znaczeń*, Wyd. Zakład Aktywności Zawodowej „Zakład Introligatorsko-Drukarski”, Bielsko-Biała 2014, s. 29.

też niedopasowania między indywidualnymi dążeniami a możliwościami otoczenia. Człowiek jest traktowany jako działający *społecznie* podmiot *moralny*. Terminy „działać”, „działanie” oraz „czynność” mają przewagę nad pojęciem „zachowanie”. „Ja” danej osoby jest konstruowane społecznie za pomocą języka oraz traktowane jako złożony system znaczeń, używanych przez osobę-podmiot sprawczy do negocjowania z innymi, interpretowania świata i działania.

4. Użyć opisów znaczeń i doświadczenia jako elementarnych źródeł motywacji. Idee, perspektywy i znaczenia mają ogromny wpływ na nasze działania i stanowią podstawę do negocjowania i komunikowania się z innymi ludźmi<sup>12</sup>.

Doradca zawodowy poszukuje alternatywnych wyjątków, pomaga innym w precyzowaniu, rozwijaniu i organizowaniu własnych wyobrażeń, np. dotyczących samych siebie. Poradnictwo jest również procesem transformatywnego uczenia się i dlatego cechą konstytutywną radzącego się i doradcy jest otwartość: na uczenie się nowych rzeczy i na zmiany. Doradca wzmacnia podmiotowość klienta, okazując mu szacunek, obdarzając uważnością i akceptacją względem odrębności jego świata. W swej pracy sięga po konstrukty językowe, takie jak: metafory, symbole, modele.

## **Przegląd strategii/przykładów działalności praktycznej**

Przez wiele lat rozważania praktyczne, dotyczące metod i narzędzi pracy doradców zawodowych, wsparte były na inspiracjach płynących m.in. z krajów partnerskich Euroguidance. Aktualnie można postawić tezę, iż polskie doradztwo zawodowe obfituje w wielość autorskich narzędzi rodzimego pomysłu. Wydaje się, że zbliżamy się do momentu (o ile już w nim nie jesteśmy), kiedy to problemem doradców zawodowych nie jest skromna oferta narzędzi pracy, lecz raczej trudności w dokonaniu odpowiedniego wyboru spośród wielu dostępnych możliwości oraz ograniczenia płynące z zasobności budżetu na ich zakup. Podrozdział niniejszy poświęcony będzie eklektycznemu zestawieniu narzędzi pomocnych szkolnemu doradcy zawodowemu, dostępnych aktualnie na rynku oraz realizowanych projektów, w zakresie których dochodzi do wypracowywania nowych strategii, metodyk bądź narzędzi pracy. W analizie owej wykorzystano materiały Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

Wśród narzędzi wykorzystywanych aktualnie przez doradców zawodowych wyróżnić można:

---

<sup>12</sup> Ibidem, s. 35.

- **DIAPREZAMUS:** Narzędzie diagnostyczne umożliwiające badanie predyspozycji oraz zainteresowań zawodowych młodzieży uczącej się (uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych).
- **Labirynt zawodów:** Niewerbalny test predyspozycji i zainteresowań zawodowych (uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych).
- **MŁOKOZZ:** Narzędzie służące do diagnozy i autodiagnozy zainteresowań zawodowych uczniów, a w szczególności – uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej, gimnazjum oraz 18-letniej młodzieży.
- **Rozpoznawanie predyspozycji i zainteresowań:** Pakiet zawierający testy oraz poradniki – metodyczny z przykładowymi scenariuszami lekcji oraz zawierający podstawowe informacje dotyczące planowania kariery i rozpoznawania predyspozycji zawodowych w zależności od etapu rozwoju, na jakim znajduje się uczeń.
- **Vademecum Talentu:** Zintegrowana ocena predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów. Zawiera narzędzia ułatwiające gromadzenie i porządkowanie informacji związanych z rozwojem zawodowym ucznia (szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej) oraz przygotowaniem planów jego kariery zawodowej i kontrolowaniem ich realizacji.
- **Wsparcie metodyczne procesu rozpoznawania predyspozycji zawodowych uczniów:** Narzędzia diagnostyczne umożliwiające badanie predyspozycji oraz zainteresowań zawodowych młodzieży uczącej się (uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych).
- **Opracowanie narzędzi diagnostycznych – wybieram zawód:** Narzędzie wspierające proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Zawiera materiały metodyczne dla uczniów i rodziców, dla doradców zawodowych, pedagogów i nauczycieli.
- **Poznaj swoje zainteresowania i świat szkolnictwa zawodowego:** Pakiet narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych wspierających proces planowania ścieżki edukacyjnej dzieci i młodzieży (od szkoły podstawowej do ponadgimnazjalnej).
- **Talent Game:** Gra przygodowa, nazywana też Tajemnicami Aeropolis, której uczestnicy wędrują przez 6 krain reprezentujących różne grupy zawodowe. Celem gry, dla 3 grup wiekowych: 7+, 12+ i 16+, jest pomoc w wyborze zawodu oraz obranie odpowiedniego kierunku rozwoju.

Należy wspomnieć również o wielu bardzo ciekawych projektach, w wyniku realizacji których stworzono nowe narzędzia, m.in.:

- Projekt „**Perspektywy edukacyjno-zawodowe**” (realizator: Globalfun)  
Aplikacja PERSPEKTYWY to zintegrowane narzędzie składające się z:

- GRY KOMPUTEROWEJ diagnozującej zainteresowania zawodowe, predyspozycje zawodowe i kompetencje przedsiębiorcze uczniów oraz generującej raporty zawierające profile wyników badań i rekomendacje zawodowe. Środowisko tej gry 3D odwzorowuje typowe współczesne miejsca pracy.
- GALERII ZAWODÓW zawierającej filmy i informacje o zawodach oraz kwalifikacjach zawodowych.
- PLANERA KARIERY służącego do planowania i realizacji kariery edukacyjno-zawodowej.
- Projekt „**Mój zawód – moja przyszłość**” (realizator: Syntea)  
Produkty:
  - Informator o wszystkich zawodach z klasyfikacji zawodów,
  - Filmy promujące zawody,
  - Aplikacja multimedialna i ankiety badające predyspozycje uczniów do danego zawodu.
- Projekt „**Kotwice kariery**” (realizator: Lechaa)  
Produkt: kompleksowe narzędzie do diagnozowania predyspozycji uczniów zdolnych.
- Projekt „**Nowoczesne rozwiązania w doradztwie**” (realizator: Fundacja Krzyżowa) Produkt przeznaczony dla uczniów w wieku 13+ i dorosłych  
Produkty: Narzędzie diagnostyczne „Kalejdoskop kariery”:
  - 194 filmy przedstawiające zawody z nowej klasyfikacji zawodowej szkolnictwa zawodowego,
  - Gra multimedialna odwzorowująca typowe współczesne miejsca pracy,
  - Poradnik (opis narzędzia, karty pracy, materiały metodyczne do pracy).
- Projekt „**Wyspa zawodów**” (realizator: WSPA w Lublinie)  
Produkt: Karty zawodów dostępne na stronie internetowej produktu.
- Projekt „**Poznaj swoje predyspozycje zawodowe – Zamek**” (realizator: Nowa Era)  
Produkty: Narzędzia diagnostyczne i materiały metodyczne<sup>13</sup>.

Jak wynika z analizy powyższego zestawienia, współczesny doradca zawodowy ma szeroki zakres możliwości wyboru narzędzi pracy z uczniem. Wśród nich dominują narzędzia typowo diagnostyczne (testy papierowe i elektroniczne) oraz zakładające wykorzystanie w procesie dydaktycznym najnowszych technologii. Wydaje się natomiast, iż niewiele spośród nich wspiera szkolnego doradcę zawodowego w nawiązaniu głębszych relacji z radzącym

---

<sup>13</sup> A. Dziedzic, *Nowe narzędzia w doradztwie edukacyjno-zawodowym*, Maróz 2015; materiał dostępny w wersji elektronicznej na stronie internetowej: [www.edukacja.warszawa.pl](http://www.edukacja.warszawa.pl) (dostęp: 21.04.2017).

się, wzbudzeniu jego refleksyjności, konstruowaniu odpowiedzialności oraz dyspozycji do zachowań wolnościowych. Za retoryczne można uznać pytanie, które ze wskazanych wyżej dyspozycji uczniów: technologiczno-informacyjne czy osobiste wymagają wsparcia, a które spośród nich są już domeną młodych pokoleń XXI wieku.

### **Konstruktywizm w cieniu technokracji, czyli kilka refleksji o doradztwie edukacyjno-zawodowym w drugiej dekadzie XXI wieku**

Dokonując zestawienia dwóch powyżej analizowanych wymiarów doradztwa zawodowego – teoretycznych i praktycznych postulatów/innowacji, nie sposób nie ulec wrażeniu ich funkcjonowania w opozycji względem siebie. Oto bowiem szkolne poradnictwo zawodowe w XXI wieku w soczewce teoretyka powinno zmierzać w kierunku ukonstytuowania partnerstwa, wzmocnienia dogmatu indywidualizmu i koncentracji na budowaniu relacji w zgodzie z twierdzeniami:

- „od poradnictwa cechy i czynników (dopasowania do zawodu) do całozyciowego poradnictwa kariery (konstruowania i rekonstruowania karier);
- od perspektywy doradcy do perspektywy radzącego się;
- od odpowiedzialności doradcy do współodpowiedzialności obu stron spotkania: za proces (doradca) i efekty (radzący się);
- od bierności radzącego się (odbiorca porady) do jego aktywnego udziału w procesie;
- od narzędzi kwestionariuszowych do biografii, narracji i tworzenia znaczeń;
- od «testuj i powiedz» do aktywnego zaangażowania doradcy i radzącego się w proces poradnictwa;
- od wyboru kariery do konstrukcji kariery;
- od koncentracji uczestników procesu poradniczego na optymalizacji działań radzącego się do zwiększania jego refleksyjności;
- od ilościowych podejść cechy i czynnika do podejścia konstruktywistycznego<sup>14</sup>.

Dokonując natomiast analizy trendów pragmatycznych – tematyki realizowanych projektów i powstających narzędzi pracy dedykowanych szkolnemu doradcy zawodowemu, zauważyć można dominację wpływów cywilizacyjnych – koncentracji na nowych technologiach i intensyfikacji ich wykorzysta-

---

<sup>14</sup> VIRTUS Centrum Wsparcia Aktywności i Rozwoju...

nia w pracy z klientem. Narzędzia te wydają się oczywistą odpowiedzią na trend technokracji i styl życia młodych ludzi, będących stale on-line. Wydają się również ogromną szansą dla grup uczniów, dla których, z różnych przyczyn, szkolne doradztwo zawodowe realizowane w placówce jest niedostępne. Jak zauważa Stefan M. Kwiatkowski: „osoby niepełnosprawne, chore, a także niemające czasu i funduszy na uczenie się i korzystanie z różnych usług edukacyjnych, w tym doradczych, poza domem, dostają za pośrednictwem Internetu szansę integracji – dostęp do najnowszych osiągnięć nauki i techniki. Rozproszone i odizolowane od siebie grupy ludzi tworzą społeczność Internetu”<sup>15</sup>. Zastosowanie nowych technologii w szkolnym doradztwie zawodowym ma również potencjał wzbudzenia zainteresowania wśród przedstawicieli najmłodszych pokoleń Polaków, a to z kolei zwiększa szanse na dotarcie do tego grona osób z przekazem o treści edukacyjno-zawodowej. Warto jednak zauważyć, że te same zdobycze techniki, które stają się źródłem wiedzy i rozrywki, niosą ze sobą zagrożenie alienacji w „realu”, pogłębiając odczucie bycia samotnym wśród ludzi i sprzyjając erozji relacji. Jak zauważyli badacze: „Nadmierne korzystanie z Internetu staje się dziś problemem społecznym. Na ryzyko uzależnienia szczególnie narażone są dzieci i młodzież, dla których Internet jest nieodłącznym elementem ich codziennej aktywności, życia społecznego oraz rozrywki. (...) Z ostatniego badania EU Kids Online przeprowadzonego wśród dzieci z 25 państw Europy wynika, że niedojadanie lub niedosypianie z powodu surfowania po sieci deklaruje prawie 20 procent polskich nastolatków, ponad 30 procent z nich, kiedy nie ma dostępu do Internetu, odczuwa dyskomfort, a 35 procent przyznaje, że Internet ma niekorzystny wpływ na ich relacje z rodziną lub przyjaciółmi. Nadmierne korzystanie z Internetu przez dzieci ma również ogromny wpływ na ich rozwój emocjonalny. Znany psycholog Philip Zimbardo wskazuje na uzależnienie od silnych emocji, jakie niesie Internet, w tym przede wszystkim od tempa, w jakim toczą się gry komputerowe i towarzyszącej im adrenaliny”<sup>16</sup>.

Perspektywa wykorzystania komputera i Internetu w szkolnym doradztwie zawodowym wydaje się zasadna, jeśli przyjmiemy tezę, iż sprzyjać mogą one jedynie zachęceniu potencjalnych klientów do zainteresowania się treściami edukacyjno-zawodowymi. Konieczne zatem wydaje się nadanie tego typu działalności jedynie statutu narzędzia, a nie celu, sensu czy podstawy procesu po-

---

<sup>15</sup> S.M. Kwiatkowski, *Elementy strategii rozwoju edukacji ustawicznej*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2003, s. 59.

<sup>16</sup> Fundacja Dzieci Niczyje, Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa, raport: *Nadmierne korzystanie z komputera i Internetu przez dzieci i młodzież. Problem. Zapobieganie. Terapia*, Wyd. Polskie Centrum Programu Safer Internet, Warszawa 2012, s. 3.



radnictwa, choć zauważyć należy, iż uczniowie, którzy wzrastają w warunkach technokracji, a funkcjonowanie w niej daje im poczucie bezpieczeństwa, będą dążyć do jak największego udziału tego typu narzędzi w procesie doradztwa. Trend ten zdecydowanie będzie się wzmacniał, albowiem już coraz młodsze dzieci w sposób systematyczny korzystają z najnowszych technologii. Jak zauważa Ewa Nieroba, „ponad połowa badanych przedszkolaków<sup>17</sup> (54%) korzysta z tej formy rozrywki kilka razy w tygodniu, 38% robi to codziennie”<sup>18</sup>. Mając jednak na uwadze wyzwania XXI w. w perspektywie zarówno rynku pracy, jak i życia społecznego, wydaje się zasadne podjęcie budowania idei procesu szkolnego doradztwa zawodowego na kanwie konstruktywizmu społecznego i we względnej wolności od wpływu technologicznych. Choć działanie takie nosi symptomy wyzwania wymagającego pogłębionej refleksyjności, uwagi i zaangażowania, wydaje się właściwym antidotum na rosnącą alienację i poczucie zagubienia.

Podjmując refleksję na temat kierunku rozwoju doradztwa edukacyjno-zawodowego, warto również przyjąć perspektywę normatywną poprzez odniesienie się do zakresu zadań szkolnego doradcy zawodowego, które przewidział ustawodawca. Wydaje się bowiem, iż ich dogłębna analiza przynosi wyraźną odpowiedź w omawianej przestrzeni. Poniżej przywołano ów ustawowy zakres obowiązków szkolnego doradcy zawodowego<sup>19</sup>:

1. systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej;
2. gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia;
3. prowadzenie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowanie kształcenia i kariery zawodowej;
4. koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę i placówkę;
5. współpraca z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego;
6. wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

<sup>17</sup> Badania zrealizowane w lutym i marcu 2016 r. wśród 198 dzieci i 184 rodziców. W skład grupy dzieci wchodziło 97 chłopców i 101 dziewczynek w wieku 5-6 lat.

<sup>18</sup> E. Nieroba, *Nowe technologie – nowy obraz dzieciństwa. Formy aktywności współczesnego dziecka w wieku przedszkolnym*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2016, nr 2, s. 163.

<sup>19</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013 poz. 532

O ile realne i w pełni zasadne wydaje się realizowanie takich zadań, jak: diagnozowanie, gromadzenie, aktualizowanie i udostępnianie z wykorzystaniem najnowszych technologii, o tyle pozostałe cztery zadania wymagają podjęcia interakcji, wzbudzenia zaangażowania i cierplivej obecności. Wymagają zatem odpowiedzialnej działalności pedagogicznej, a nie wymyślnych technologii i rozwiązań informatycznych. Wymagają przeciwstawienia się neoliberalnemu dogmatowi ilości, zaprzestania mierzenia jakości edukacji przy użyciu kategorii finansowej opłacalności, natychmiastowości występowania profitów i sprowadzania ucznia do miana produktu. Poradnictwo socjodynamiczne wymaga bowiem uważności, głębokiego zaangażowania, uwolnienia procesu spod pręgierza czasu i pieniędzy; wymaga obecności i autentyczności. Czy jesteśmy na to gotowi w doradztwie zawodowym? Wydaje się, że nie. W polskich szkołach nadal funkcjonuje wiele barier, które ograniczają realizację zadań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego. Bariery te mają, stosując nomenklaturę Masłowa, „charakter fizjologiczny” – bez ich usunięcia trudno wyobrazić sobie systemowe dążenie do perspektywy konstruktywistycznej. Uwzględniając wyniki badań<sup>20</sup> zrealizowanych w toku projektu *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w województwie pomorskim*, należy przyjąć, iż najbardziej istotną barierą dla większości gimnazjów (64%) jest brak etatu doradcy zawodowego w ich szkole. Poważną barierą (60%) jest również brak odpowiedniego dofinansowania szkoły przeznaczonego na doradztwo edukacyjno-zawodowe. Bardzo istotnym utrudnieniem dla prawie co drugiej szkoły (44%) jest brak odpowiednio wyposażonych pomieszczeń do prowadzenia zajęć. Dla co trzeciej szkoły (35%) inną barierą był brak warsztatu doradcy zawodowego<sup>21</sup>. Na kanwie przytoczonych badań można również zauważyć, że znaczącą barierą dla rozwoju podejścia socjodynamicznego w szkolnym doradztwie zawodowym jest niedocenienie znaczenia czynnika ludzkiego. Większość gimnazjów wskazała bowiem, że brak zainteresowania doradztwem edukacyjno-zawodowym ze strony rodziców jest nieistotnym problemem (79%); podobnie jak brak zainteresowania ze strony młodzieży (86%). Również niewystarczające zaangażowanie nauczycieli/wychowawców według większości badanych (94%) ma małe znaczenie w realizacji zadań doradztwa edukacyjno-zawodowego<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> Badanie zrealizowane zostało w 2014 r. przez Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Zorganizowane przez Departament Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego i Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Populacja badawcza – 277 szkół i placówek.

<sup>21</sup> *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w województwie pomorskim*. Raport, Gdańsk 2014, s. 25-26, źródło: [www.cen.gda.pl](http://www.cen.gda.pl) (dostęp: 30.04.2017).

<sup>22</sup> Ibidem.

Poradnictwo socjodynamiczne zakłada także przyjęcie odpowiedzialności jednostki za siebie i współtworzoną rzeczywistość, szczerze zaangażowanie w „projekt” rozumiany jako sam podmiot – „ja”: „Perspektywa socjodynamiczna zakłada, że projekt nie jest narzucany ani przekazywany przez doradcę osobie radzącej się. Traktowany jest on przez obie strony jako działanie, w które warto się zaangażować, i często jest tworzony w ramach współpracy. Stanowi rodzaj aktywności, o której radzący się może z przekonaniem powiedzieć: *To zadanie ma dla mnie sens; widzę, że jest ono częścią procesu, w który jestem zaangażowany; czuję, że jestem zarówno jego twórcą, jak i wykonawcą. Zrealizowanie tego projektu ma dla mnie osobiste znaczenie. Jeśli będzie to konieczne, jestem gotowy odsunąć inne sprawy w moim życiu po to, by dokończyć ten projekt*”<sup>23</sup>. Należy zatem postawić pytanie, czy mając na uwadze kondycję współczesnego społeczeństwa, można przyjąć, że jednostki są gotowe do podjęcia takiej odpowiedzialności. Ciekawe odniesienia w analizowanej problematyce czyni R. Tomaszewska-Lipiec, akcentując uwarunkowania społeczno-kulturowe utrudniające podjęcie odpowiedzialności. Do uwarunkowań tych należą m.in.:

1. „Rozwój *kapitalizmu konsumenckiego*, czyli systemu społecznego, w oparciu o który w XXI w. odbywa się produkcja i dystrybucja potrzebnych jednostkom do życia dóbr i usług. U jego podstaw leży dążenie do maksymalizowania zysków i permanentnego rozwoju ekonomicznego oraz koncentrowania się jednostek na własnym interesie. Kapitalizm konsumencki, w porównaniu do kapitalizmu produkcyjnego XX w. nawołującego do rozwijania pracowitości i wstrzemięźliwości, posiłkuje się etosem infantylności odzwierciedlającego niechęć do dorastania i brania odpowiedzialności za siebie i innych.
2. Rozwój *kultury konsumpcji* będącej efektem kapitalizmu konsumenckiego, która opiera się na przekonaniu, że szczęście osiąga się przez kupowanie i posiadanie dóbr, a o wartości osoby stanowi nie to, kim jest, czy jakie posiada cechy, ale to, co ma i za ile. Najważniejszymi zasadami kierującymi zachowaniami społecznymi w kulturze konsumpcji są: obfitość i natychmiastowość gratyfikacji; realizacja celów przy minimum wysiłku; niechęć do autorefleksji i kształtowania własnego charakteru (np. podejmowanie zatrudnienia dla jak najszybszego wzbogacenia się i niechęć ugruntowania potrzebnej do pracy wiedzy) oraz zasada postępu technologicznego („im większy stopień zaawansowania technologicznego, tym lepszy świat”). Tym samym w kulturze tej umacnia się

<sup>23</sup> V. Peavy, *Poradnictwo socjodynamiczne...*, s. 119.

*mentalność prawego kciuka* i przekonanie, że w życiu najlepsze są rozwiązania, które opierają się na minimalizacji kosztów i maksymalizacji zysków – im szybsze, łatwiejsze i prostsze rozwiązanie, tym lepsze. Na podobnej zasadzie dostatnie życie i bezpieczeństwo uważa się za ważniejsze od samodzielności i wolności decyzji podejmowanych przez jednostkę. W efekcie, w kulturze tej, upowszechnia się pewnego rodzaju system psychiczny kierujący zachowaniem ludzi, zwany *merkantylizmem psychicznym*. Dominuje w nim przekonanie, że w relacjach społecznych człowiek powinien działać w odniesieniu do bilansu zysków zewnętrznych.

3. Rozwój zjawiska *narcyzmu kulturowego* objawiającego się przecenianiem siebie i swoich umiejętności; brakiem empatii i przyjęcia perspektywy innej osoby; rozluźnianiem więzi interpersonalnych; dyskredytowaniem innych wartości niż sukces, pieniądze, sława. Źródeł narcyzmu kulturowego (indywidualnego oraz korporacyjnego) upatruje się we współczesnej kulturze, która sprzyja koncentracji na sobie i własnych potrzebach oraz daje obietnicę osobistego spełnienia się. W efekcie, w jednostkach wzmacniają się takie cechy, jak: arogancja, samouwielbienie, zarozumiałość, próżność i egocentryzm<sup>24</sup>.

Wszystkie powyżej przytoczone argumenty sprawiają, że znacznie łatwiejsze wydaje się osadzenie warsztatu szkolnego doradcy zawodowego w konwencji nowych technologii.

## Zakończenie

Jak zauważa R. Gerlach: „Zmiany dokonują się zbyt szybko, wyzwania z nimi związane stają się zbyt nagłe, by człowiek mógł przygotować się na nie jedynie poprzez uczestnictwo w ramach tradycyjnych systemów edukacyjnych, które z racji swej specyfiki nie są w stanie nadążać za intensywnością i złożonością zachodzących wokół zdarzeń”<sup>25</sup>. Realizacja doradztwa edukacyjno-zawodowego w perspektywie socjodynamicznej wydaje się pożądaną alternatywą dla powszechnych praktyk w tym zakresie, albowiem staje się nadzieją na konstytuowanie radzącego się w orientacji podmiotowej – jednostki świadomej złożoności procesów, którym podlega ona sama i otaczająca ją rzeczy-

---

<sup>24</sup> R. Tomaszewska-Lipiec, *Kariera – zdeprecjonowana wartość nowego pokolenia?*, „Problemy Profesjologii” 2016, nr 1, s. 52-53.

<sup>25</sup> R. Gerlach, *Edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014, s. 13.

wistość; jednostki zdolnej do autokreacji; jednostki zdanej do udźwignięcia odpowiedzialności za swój los. Pozostaje jedynie, w cieniu słów A. Tofflera przytoczonych na wstępie niniejszych rozważań, podjąć refleksję, czy polski system oświaty dysponuje doradcami, gotowymi do zaproszenia swoich podopiecznych do wyruszenia w tę niecodzienną podróż w głąb siebie (?).

## Bibliografia

1. Bodanko A., *Problemy szkolnego doradcy zawodowego*, „Problemy Profesjologii” 2006, nr 2.
2. Dziedzic A., *„Nowe narzędzia w doradztwie edukacyjno-zawodowym”*, Maróz 2015, źródło: [www.edukacja.warszawa.pl](http://www.edukacja.warszawa.pl)
3. Gerlach R., *Edukacja w warunkach zmian cywilizacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
4. Klementowska A., *Czynniki warunkujące podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych przez gimnazjalistów (analiza wyników badań)*, „Problemy Profesjologii” 2016, nr 1.
5. Kwiatkowski S.M., *Elementy strategii rozwoju edukacji ustawicznej*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2003.
6. Nieroba E., *Nowe technologie – nowy obraz dzieciństwa. Formy aktywności współczesnego dziecka w wieku przedszkolnym*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2016, nr 2 (16).
7. Peavy V., *Poradnictwo socjodynamiczne. Praktyczne podejście do nadawania znaczeń*, Wyd. Zakład Aktywności Zawodowej „Zakład Introligatorsko-Drukarski”, Bielsko-Biała 2014.
8. Podwójcik K., *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
9. *Badania funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce*. Raport końcowy, Wyd. Ministerstwa Edukacji Zawodowej/Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego, Warszawa 2011.
10. *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w województwie pomorskim*. Raport, Gdańsk 2014, źródło: [www.cen.gda.pl](http://www.cen.gda.pl)
11. *Nadmierne korzystanie z komputera i Internetu przez dzieci i młodzież. Problem. Zapobieganie. Terapia*, Fundacja Dzieci Niczyje, Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa, Wyd. Polskie Centrum Programu Safer Internet, Warszawa 2012.
12. Skura M., Lisicki M., *Mniej mówcie – więcej działajcie. Działam – rozumiem – opisuję*, źródło: [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)
13. Tomaszewska-Lipiec R., *Kariera – zdeprecjonowana wartość nowego pokolenia?*, „Problemy Profesjologii” 2016, nr 1.
14. [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl) (zakładka: Prawo i legislacja)

**Słowa kluczowe:** edukacja, doradztwo zawodowe.

**Streszczenie:** W niniejszym artykule autorka analizuje współczesne ujęcia teoretyczne w doradztwie zawodowym, zestawiając je z aktualnymi trendami w działalności praktycznej, poszukując obszarów wspólnych i na tej kanwie podejmując refleksję na temat kierunków rozwoju szkolnego doradztwa zawodowego w Polsce.

**School career counseling for the 21st century  
– between social constructivism and practical activity**

**Keywords:** education, career counseling.

**Abstract:** In the paper the author analyzes contemporary theoretical approaches in vocational guidance, compiling them with contemporary trends in practical activity, looking for common grounds and, that basis, reflecting on trends in the development of vocational counseling in Poland.

Ewa Krause

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

## **Młode osoby w optyce pracodawców\* O potrzebie przygotowania edukacyjnego młodych**

### **Wprowadzenie**

Na podstawie literatury przedmiotu, w tym dostępnych wyników badań, oraz obserwacji własnych można zauważyć, że wiedza znacznej części młodych osób w Polsce na temat wymagań rynku pracy i oczekiwań pracodawców różni się z rzeczywistością<sup>1</sup>. Dostrzec także można, że młodzi nie doceniają tego, co jest ważne dla pracodawców, którzy coraz częściej narzekają na trudności ze znalezieniem pracowników w ogóle, w tym tych odpowiednich. Obecnie bowiem obserwujemy w naszym kraju zmianę na rynku pracy polegającą na przechodzeniu z rynku pracodawcy na rynek pracownika. Jeśli dodamy do tego fakt starzejącego się społeczeństwem całej Unii Europejskiej, to nale-

---

\* Niniejszy tekst nawiązuje do raportu stanowiącego podsumowanie projektu badawczego *Efektywnie dla młodzieży – nowe standardy na rynku pracy w województwie kujawsko-pomorskim*. Raport z badań prowadzonych w ramach projektu POWR.02.04.00-00-0051/16 realizowanego w partnerstwie: Fundacja Stabilo (lider), Fundacja Aktywizacja, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Powiatowy Urząd Pracy w Chełmnie, opracowanie wspólne, red. F.A. Gołębiewski, Toruń 2016, [http://stabilo.org.pl/upload/file/Raport\\_z\\_badan\\_jakosciowych\\_i\\_ilosciowych\\_prowadzonych\\_w\\_ramach\\_projektu\\_Efektywnie\\_dla\\_mlodzi\\_--\\_nowe\\_standardy\\_na\\_ryнку\\_pracy\\_w\\_województwie\\_kujawsko-pomorskim.pdf](http://stabilo.org.pl/upload/file/Raport_z_badan_jakosciowych_i_ilosciowych_prowadzonych_w_ramach_projektu_Efektywnie_dla_mlodzi_--_nowe_standardy_na_ryнку_pracy_w_województwie_kujawsko-pomorskim.pdf) (dostęp: 06.02.2017).

<sup>1</sup> Wyniki badań projektu badawczego *Efektywnie dla młodzieży – nowe standardy na rynku pracy w województwie kujawsko-pomorskim* wskazują, że badani młodzi ludzie uważają, że podstawowym oczekiwaniem pracodawców względem kandydatów do pracy są tzw. „twarde” wymogi (przede wszystkim doświadczenie zawodowe i wykształcenie). „Miękkie” wymogi uzyskały o wiele niższe rangi. Tymczasem podstawowym i najczęściej wymienianym przez pracodawców (w tym samym badaniu) oczekiwaniem formułowanym w stosunku do kandydatów do pracy są „chęci do pracy”. Kompetencje „miękkie” są zatem zdecydowanie niżej cennie przez osoby młode niż kompetencje „twarde”.

żałoby się spodziewać tego, iż sytuacja ta jest/powinna być komfortowa dla ludzi młodych<sup>2</sup> w kontekście zatrudnienia i jego utrzymania. Mimo to mamy do czynienia ze zjawiskiem określanym jako NEET<sup>3</sup>, które dotyczy generacji młodych osób nieaktywnych na rynku pracy oraz pozostających poza sferą edukacji i szkoleń. W Polsce NEET-sem jest osoba w wieku 15-29 lat, która spełnia łącznie trzy warunki: 1) nie pracuje (jest bezrobotna lub bierna zawodowo), 2) nie kształci się (nie uczestniczy w kształceniu formalnym w trybie stacjonarnym – w systemie szkolnym na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum, szkół ponadgimnazjalnych, na poziomie wyższym w formie studiów wyższych lub doktoranckich realizowanych w trybie dziennym), 3) nie szkoli się (nie uczestniczy w pozaszkolnych zajęciach, które mają na celu uzyskanie, uzupełnienie czy też doskonalenie umiejętności i kwalifikacji zawodowych lub ogólnych potrzebnych do wykonywania pracy)<sup>4</sup>. Jest to zatem szczególna grupa współczesnej młodzieży, która staje się coraz większym wyzwaniem dla rynku pracy i edukacji. Interesujące więc wydaje się, jak kategoria ta postrzegana jest przez pracodawców.

Zjawisko NEET oraz istniejące niedobory i nadwyżki w zakresie poszukiwanych pracowników, a także niedopasowanie kompetencji są faktem. Pracodawcy ciągle wskazują na braki trzech kategorii kompetencji – zawodowych, samoorganizacyjnych i interpersonalnych. O ile podniesienie tych pierwszych wydaje się prostszym zadaniem, to rozwój kompetencji psychospołecznych – tzw. „miękkich” stanowi zmianę nieomal kulturową. Rozwinięcie wszystkich tych kategorii kompetencji nie może i nie powinno się odbywać bez włączenia praco-

---

<sup>2</sup> W niniejszym opracowaniu zamiennie stosowane są terminy: ludzie młodzi, młode osoby, młodzież i odnoszone są one do osób w przedziale wiekowym 15-29 lat (zgodnie z przyjętym kryterium we wskazanym wcześniej projekcie). W prezentowanym artykule każdy młody pracownik to osoba młoda, natomiast nie każda młoda osoba to młody pracownik – jest jednak ona rozpatrywana w kontekście kandydata do pracy, potencjalnego młodego pracownika.

<sup>3</sup> W literaturze przedmiotu wskazuje się, że termin ten jest akronimem pochodzącym od angielskich słów: *Not in Education, Employment, or Training* [zob. M. Szcześniak, G. Rondón, *Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, „Psychologia Społeczna” 2011, nr 3 (18), s. 242] lub *Neither in Employment nor in Education and Training* [zob. S. Saczyńska-Sokół, M. Łojko, *Sytuacja młodzieży NEET na rynku pracy. Situation of NEETs on the labor market*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach”, Seria: Administracja i Zarządzanie 2016, nr 108, s. 98].

<sup>4</sup> Aby zakwalifikować daną osobę jako NEET-sa, weryfikuje się, czy brała ona udział w szkoleniach finansowanych ze środków publicznych w okresie ostatnich 4 tygodni, za: *Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój*, Warszawa, 27.03.2015, s. 14, [https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/1960/SZOOOP\\_PO\\_WER\\_14\\_20.pdf](https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/1960/SZOOOP_PO_WER_14_20.pdf) (dostęp: 06.02.2017).



dawców do procesu ich kształcenia<sup>5</sup>. Liczne badania<sup>6</sup> potwierdzają, że najbardziej pożądane przez nich kompetencje to w przeważającej większości właśnie kompetencje „miękkie”. To niedobory w tym zakresie wśród nowozatrudnionych są stosunkowo najczęstszą przyczyną rozstania się z młodym pracownikiem. Przyczyny lekceważenia oczekiwań pracodawców leżą między innymi po stronie edukacji i wychowania. Dużo się bowiem mówi, jak ważny jest wybór odpowiedniego kierunku kształcenia – oczywiste jest, że jest on istotny. W tym wszystkim jednak „umyka” przekaz o roli kompetencji miękkich (ich kształtowania i rozwijania w toku edukacji i wychowania) i tego, że z punktu widzenia życia zawodowego są one znaczące. Co zatem konkretnie w tym kontekście jest ważne dla pracodawców – jak postrzegają oni młode osoby, w tym również te, które należą do kategorii NEET, jakie mają oczekiwania i zastrzeżenia względem młodych osób, w tym młodych pracowników i wreszcie jak ich oceniają w konfrontacji ze starszymi pracownikami? Ponadto istotne jest rozpoznanie zapotrzebowania oraz stosowanych sposobów rekrutacji i form zatrudniania przez pracodawców. Próbę odpowiedzi na te pytania stanowi niniejszy tekst, który przedstawia wyniki badań<sup>7</sup> w tym zakresie. Istotne jest, aby wiedzę dotyczącą tych aspektów posiadali nie tylko uczniowie czy studenci kończący proces edukacji, ale także inne osoby: wychowawcy, w tym rodzice, nauczyciele, wykładowcy czy do-

---

<sup>5</sup> *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015*, red. J. Górniak, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa-Kraków 2015, s. 99-100, file:///C:/Users/ewakr/Downloads/PARP\_policy%20paper\_srodek.pdf (dostęp: 06.02.2017).

<sup>6</sup> Zob. np. *Polski rynek pracy...*; A. Budnikowski, D. Dabrowski, U. Gąsior, S. Macioł, *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „e-mentor” 2012, nr 4(46), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/946> (dostęp: 06.02.2017); U. Sztandar-Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz, M. Stec, *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy*, Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego, Ośrodek Badań Rynku Pracy, Warszawa 2010.

<sup>7</sup> Szczegółowe wyniki badań znajdują się w raporcie stanowiącym podsumowanie projektu badawczego *Efektywnie dla młodzieży – nowe standardy na rynku pracy w województwie kujawsko-pomorskim* w ramach Osi Priorytetowej II. Efektywne Polityki Publiczne dla Rynku Pracy, Gospodarki i Edukacji oraz Działania 2.4 Modernizacja publicznych i prywatnych służb zatrudnienia oraz lepsze dostosowanie ich do potrzeb rynku pracy, Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020. Badania w ramach projektu były realizowane w okresie od czerwca do września 2016 r. przez Fundację Stabilo w Toruniu (Partnera Wiodącego), Fundację Aktywizacja z siedzibą w Warszawie (Partnera nr 1), Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (Partnera nr 2) oraz Powiatowy Urząd Pracy w Chełmnie (Partnera nr 3). Badania empiryczne zostały przeprowadzone przez zespół badawczy Fundacji Stabilo pod kierownictwem Filipa A. Gołębiewskiego, natomiast analiza i interpretacja wyników badań jakościowych w zakresie opinii pracodawców m.in. dotyczących młodych osób i młodych pracowników została przeprowadzona przez autorkę niniejszego opracowania.

radcy zawodowi. W szczególności ważna jest świadomość co do wymagań pracodawców funkcjonujących na lokalnym rynku pracy (w tym przypadku zostały odniesione do pracodawców działających w województwie kujawsko-pomorskim).

## **Uwagi metodologiczne**

Celem podjętych badań było przede wszystkim poznanie opinii pracodawców funkcjonujących w województwie kujawsko-pomorskim o młodych osobach i młodych pracownikach, a także o osobach należących do tzw. kategorii NEET. W badaniach wykorzystano zarówno metodę jakościową, w ramach której zastosowano technikę wywiadu (In-Depth Interview/IDI – indywidualny wywiad pogłębiony)<sup>8</sup>, jak i ilościową, w której posłużono się ankietą. Pierwszą metodą zbadano 26 pracodawców, drugą natomiast 53 innych pracodawców. Obie grupy swoją działalność prowadziły w następujących powiatach województwa kujawsko-pomorskiego: brodnicki, bydgoski, chełmiński, grudziązki, lipnowski, nakielski, toruński, tucholski, włocławski. Niniejsza analiza opiera się głównie na danych pochodzących z badania jakościowego. Niektóre jednak wyniki zostały uzupełnione danymi z badań ilościowych.

Zebrany materiał badawczy pozwolił na dokonanie analiz w kontekście zgłaszanego zapotrzebowania przez pracodawców z województwa kujawsko-pomorskiego – zatrudniania, w tym ludzi młodych i sposobów rekrutacji stosowanych przez respondentów, oczekiwań i zastrzeżeń wobec młodych osób i młodych pracowników oraz porównania pracowników w wieku 15-29 ze starszymi. Ponadto badani pracodawcy wypowiedzieli się na temat NEET-sów<sup>9</sup>.

## **Pracodawcy o zatrudnianiu, w tym ludzi młodych i stosowanych sposobach rekrutacji**

Badani pracodawcy z województwa kujawsko-pomorskiego zatrudniają głównie wykwalifikowanych pracowników fizycznych (43%), a w drugiej ko-

---

<sup>8</sup> Wywiad prowadzony był z respondentem według wcześniej ustalonego scenariusza z możliwością pogłębienia pojawiających się w rozmowie wątków. Respondent nie wybierał odpowiedzi z przedstawionej mu kafeterii, a był zachęcany przez moderatora do jak najszerszego dzielenia się swoimi przemyśleniami na dany temat. Nie była to zatem weryfikacja wiedzy rozmówców, ale poznanie ich opinii wobec prezentowanych problemów.

<sup>9</sup> W związku z zasadami przygotowania artykułu, z którego wynikają ograniczenia co do jego objętości, autorka zrezygnowała z przedstawienia szczegółowej analizy dotyczącej wszystkich tych zagadnień oraz z cytowania wypowiedzi pracodawców odnoszących się do poszczególnych problemów.

lejności administracyjnych (21%). Najmniejsze zapotrzebowanie zgłaszane jest na tzw. kadre kierowniczą i zarządzającą (po 6%). Zapotrzebowanie to potwierdzają wyniki raportu ManpowerGroup, który wskazuje na to, iż trudności w rekrutacji pracowników o odpowiednich kwalifikacjach deklaruje 41% polskich firm. Najtrudniejszą do obsadzenia grupą zawodową są wykwalifikowani pracownicy fizyczni. Dla prawie połowy badanych przedsiębiorców w Polsce (47%) brak umiejętności technicznych to główny powód trudności w obsadzaniu stanowisk. To grupa zawodowa obejmująca m.in.: mechaników, elektryków, hydraulików, spawaczy, stolarzy, tokarzy, murarzy, cieśli, monterów, elektromonterów, szwaczki, operatorów wózków widłowych, drukarzy, kucharzy. Wyniki raportu wskazują na stałą i istotny problem pracodawców z pozyskiwaniem kandydatów na tego typu stanowiska<sup>10</sup>. Według Iwony Janas (Dyrektor Generalnej ManpowerGroup w Polsce) „pierwszym krokiem, by uporać się z niedoborem talentów, jest dopasowanie właściwej strategii rekrutacyjnej do strategii biznesowej firmy. Stare sposoby rekrutacji i zarządzania pracownikami nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Nadszedł więc czas by opanować nowe metody i odkryć niewykorzystane zasoby talentów”<sup>11</sup>. Stąd też istotne wydaje się rozpoznanie sposobów rekrutacji stosowanych przez badanych pracodawców.

W zakresie sposobów poszukiwania pracowników/metod rekrutacji zdecydowana większość respondentów (na podstawie badań jakościowych) wskazuje na „polecenia” jako najskuteczniejszą i najbardziej pewną metodę pozyskania dobrego pracownika. Pod względem ilościowym rekomendacje innych pracodawców znajdują się na trzecim miejscu (18% wskazań). Poza „poleceniem” badani korzystają z następujących sposobów poszukiwania pracowników: Internet (portale z ofertami pracy, portale społecznościowe – np. FB, OLX, własne strony internetowe), kontakt z PUP. Najwięcej pracodawców z województwa kujawsko-pomorskiego korzysta z pośrednictwa urzędów pracy (27%) oraz ogłoszeń w Internecie (25%). Poza tym wykorzystywane są w tym celu: tradycyjna prasa, radio, ogłoszenia w telewizjach kablowych, telegazeta. Ogłoszenia prasowe stanowią 15% wskazań respondentów. Wydaje się, że badani pracodawcy w większym stopniu powinni stosować takie kanały i narzędzia komunikacji, które wykorzystywane są na co dzień w szczególności przez osoby młode, tj. serwisy społecznościowe (Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat i inne), media elektroniczne (telewizja lokalna, stacje radiowe). W związku z tym, że formy komunikacji zmieniają się bardzo szybko, ważna jest bieżąca aktywność pracodawców w tym zakresie.

<sup>10</sup> *Wykwalifikowani pracownicy fizyczni i inżynierowie. To ich najtrudniej znaleźć w Polsce*, 01.02.2016, <http://www.pulshr.pl/rekrutacja/wykwalifikowani-pracownicy-fizyczni-i-inzynierowie-to-ich-najtrudniej-znalezc-w-polsce,31527.html> (dostęp: 06.02.2017).

<sup>11</sup> *Ibidem*.

Większość badanych pracodawców (biorących udział w badaniu jakościowym) zatrudnia osoby w różnym przedziale wiekowym, wśród których znaczną część stanowią osoby młode do 30. roku życia. Jest też część respondentów, których kadrę tworzą w większości młodzi pracownicy. Zdarza się, że osoby starsze pracują w danej firmie na tzw. stałe, a młodsze zatrudniane są dorywczo. Pojedyncze osoby w wyniku negatywnych doświadczeń zawodowych z osobami młodymi nie chcą i nie planują ich zatrudniać lub ze względu na profil firmy ich nie poszukują. Część jest zadowolona z zatrudniania ludzi młodych i jest w tym kontekście przychylnie nastawiona do tej grupy. Niektórzy pracodawcy zauważają korzyści w zatrudnianiu osób młodych, zwracając szczególną uwagę na staże i różne programy, za pomocą których otrzymują refundację kosztów zatrudnienia. Pracodawców z województwa kujawsko-pomorskiego do zatrudniania młodych zachęciłyby jednak przede wszystkim mniejsze koszty zatrudnienia (35,2%) oraz mniejsze obciążenia ZUS-owskie w ciągu np. pierwszego roku pracy absolwenta (31,3%). Zachętę, choć dużo mniejszą, stanowią również dłuższe programy stażowe oraz dofinansowanie do szkoleń organizowanych dla zatrudnionych absolwentów w celu przystosowania ich do funkcjonowania w biznesie (po 11,7% wskazań).

W zakresie form zatrudnienia stosowanych przez pracodawców z województwa kujawsko-pomorskim dominują umowy o pracę – zatrudnianie na etat (46%), następnie umowy cywilnoprawne – dzieło, zlecenie (27%) oraz staże/praktyki w ramach programów urzędów pracy lub innych projektów (18%). Badanie jakościowe potwierdziło, że pracodawcy w zdecydowanej większości zatrudniają na podstawie umowy o pracę, którą najczęściej poprzedzają umowami na okres próbny (część) lub umowami zlecenia (rzadziej). Z wypowiedzi respondentów wynika, że stosują takie rozwiązania, aby sprawdzić danego kandydata na konkretnym stanowisku w pracy, a także interesuje ich to, czy potrafi on dopasować się i dostosować do innych pracowników. Ponadto w ten sposób mogą zweryfikować zaangażowanie i motywację oraz ocenić wartość osoby, z którą zamierzają związać się umową na czas nieokreślony. Tym samym chcą uniknąć ewentualnego rozczarowania i zatrzymać wartościowego pracownika w firmie. Jest też część pracodawców preferująca zarówno umowy o pracę, jak i zlecenia oraz umowy tylko na czas określony.

W województwie kujawsko-pomorskim wystąpił również problem zatrudniania w szarej strefie. Część badanych, która wzięła udział w badaniu jakościowym, odniosła się do tzw. pracy „na czarno”. Z ich stwierdzeń wynika, że takie zjawisko występuje na rynku pracy, na którym prowadzą swoją działalność. Można też przypuszczać, że znają pracodawców, którzy w ten sposób działają. Część respondentów wyraziła również w tym kontekście swoje negatywne zdanie na temat programu 500+. Zaprezentowane stanowiska świadczą o tym, że badani pracodawcy zwracają uwagę na następujące przyczyny

zatrudniania w szarej strefie: wysokie koszty zatrudniania, zbyt dużą pomoc społeczną, program 500+, nieodpowiedni system ubezpieczeń, a także nieskuteczną kontrolę pracodawców uprawiających ten proceder.

### **Pracodawcy o swoich oczekiwaniach i zastrzeżeniach wobec młodych osób i młodych pracowników oraz o pracownikach w wieku 15-29 lat w porównaniu ze starszymi**

Rezultaty badania jakościowego wskazują, że podstawowym i najczęściej wymienianym oczekiwaniem przez pracodawców sformułowanym w stosunku do osób młodych – kandydatów do pracy są „chęci do pracy”. Można stwierdzić, że najważniejsze jest to, żeby pracownikowi „chciało się chcieć”. Respondenci zwracają również przy tym uwagę na odpowiednie zaangażowanie młodych osób i ich motywację do pracy. Ponadto wymieniają m.in.: uczciwość, lojalność, dyspozycyjność, otwartość, pokorę, szacunek do pracy, systematyczność, cierpliwość, chęć rozwijania się, bystrość, znajomość języków obcych, obsługę komputera. Generalnie wypowiedzi respondentów sugerują, że oczekują oni od młodych pracowników przede wszystkim odpowiedniej postawy – tzw. kompetencji „miękkich”. Wyniki badań ilościowych potwierdzają powyższe, bowiem najwięcej pracodawców z województwa kujawsko-pomorskiego wskazuje na uczciwość (25%), a następnie na dyspozycyjność (19%).

Ogólnie (na podstawie wyników badania jakościowego) należy zauważyć, że zastrzeżenia sformułowane przez pracodawców w stosunku do młodych pracowników są odwróceniem ich oczekiwań. Potwierdzone zostało, że znacznej części osób młodych nie chce się pracować. Wśród zastrzeżeń ze strony respondentów dominuje zarzut dotyczący roszczeniowości młodych. Jako wada wskazywana jest także niestabilność młodych pracowników w kontekście zatrudnienia. Innym dość często przytaczanym zastrzeżeniem jest to, że część potencjalnych kandydatów nie pojawia się w ogóle na rozmowie kwalifikacyjnej, a także to, że do rozmów tych podchodzą jednakowo niezależnie, gdzie aplikują. Ponadto, młodym osobom i młodym pracownikom wytyka się: brak samodzielności, motywacji, niecierpliwość, brak odpowiedzialności, niedyscyplinowanie, brak doświadczenia, niechęć do współpracy, awanturnictwo. Jest też część młodych, która „ubarwia” swoje życiorysy zawodowe (są nieuczciwi). Młodym osobom i młodym pracownikom zarzuca się także to, że są słabo przygotowani do pracy, posiadają braki w umiejętnościach, a winna temu jest edukacja w tym zakresie.

Z opinii badanych pracodawców (na podstawie badania jakościowego) należy wywnioskować, że najwięcej z nich lepiej ocenia pracowników starszych w porównaniu z pracownikami w wieku 15-29 lat. Osoby powyżej

30. roku życia wypadają lepiej w porównaniu z młodszymi, ponieważ ci pierwsi wykazują się: większą chęcią, zaangażowaniem i szacunkiem do pracy, mniejszą roszczeniowością i mniejszymi wymaganiami, większymi umiejętnościami (są lepszymi fachowcami), większą ugodowością. Ponadto są bardziej stabilni, lojalni i lepiej znają firmę i jej potrzeby. Badania ilościowe również to potwierdzają, bowiem 44% pracodawców z województwa kujawsko-pomorskiego wskazuje, że starsi pracownicy w tym porównaniu wypadają korzystniej na tle młodszych. W następnej kolejności znajdują się wypowiedzi świadczące o tym, że pewne dobre i złe cechy charakteryzują zarówno pracowników do 30. roku życia, jak i starszych. Jest to część opinii, która wyraźnie nie eksponuje, kto w tym porównaniu zyskuje – w innych zakresach lepiej wypadają młodszy, a w innych starsi. Różnic między tymi grupami nie ma według 39% pracodawców. Ogólnie zauważanym problemem jest również to, iż osoby młode lepiej radzą sobie w świecie wirtualnym niż w świecie rzeczywistym, a starsi odwrotnie, tzn. poruszanie w środowisku wirtualnym stanowi dla nich pewną trudność w konfrontacji z rzeczywistością. Najmniej jest natomiast ocen wskazujących na to, że osoby młode lepiej sobie radzą w środowisku pracy. Tylko 17% badanych pracodawców twierdzi, że to osoby do 30. roku życia są lepszymi pracownikami. Cechy, które przemawiają na ich korzyść, to generalnie te, które wynikają z lepszej kondycji związanej z wiekiem, czyli większa sprawność i efektywność, ale też większe chęci do nauki i rozwijania się.

### **Pracodawcy o osobach młodych należących do kategorii NEET**

Zdecydowana większość badanych pracodawców, która wzięła udział w badaniu jakościowym, niezależnie od tego, jaki powiat województwa kujawsko-pomorskiego reprezentuje, nie zna definicji NEET, ale po jej wytlumaczeniu przez osobę prowadzącą wywiad wyraża swoje zdanie na temat tej grupy młodych osób. W Polsce można spotkać się m.in. z następującymi zwrotami dotyczącymi tej kategorii: młodzi trzy razy nic, generacja nic, pokolenie „ani-ani”, młodzież beczynna, bierno pokolenie, pokolenie młodych nierobów, młodzi roszczeniowi, pokolenie straconych, pokolenie stracone, młodzież zagrożona wykluczeniem społecznym, młody bezrobotny<sup>12</sup>. W opinii pracodawców (biorących udział w badaniu jakościowym) ludzie należący do tej zbiorowości postrzegani są jako osoby przede wszystkim leniwe, niechzące pracować, wygodne, „pasożyty”, niezaradne życiowo, ale też pragmatyczne.

---

<sup>12</sup> Zob. M. Szcześniak, G. Rondón, *Pokolenie „ani-ani” ...*; D. Witt, *Rośnie nam pokolenie „ani, ani”*. *Ani do pracy, ani do księzek*, 2 października 2016, <http://magazyn.7dni.pl/364433>, [rosnie-nam-pokolenie-ani-ani-ani-do-pracy-ani-do-ksiarek.html](http://rosnie-nam-pokolenie-ani-ani-ani-do-pracy-ani-do-ksiarek.html) (dostęp: 06.02.2017).

Według respondentów jest to bardzo trudna grupa we współpracy. Zdarza się, że część z nich ma przeszłość kryminalną. Opinie pracodawców o osobach z kategorii NEET świadczą, że postrzegają oni tę generację jako zróżnicowaną. Różnorodność tej młodzieży odzwierciedlona jest również w klasyfikacji prezentowanej w unijnych publikacjach<sup>13</sup>. Tę niejednorodną zbiorowość łączy to, że nie zarabia i żyje „na koszt innych” oraz brak motywacji dla kontynuowania formalnej edukacji lub zmiany kwalifikacji i zainteresowania aktywnością zawodową (choć czynione jest to z różnych powodów). Do grupy tej należą zatem młodzi ludzie relatywnie wysoko wyedukowani, niemogący znaleźć pracy stosownie do posiadanych kwalifikacji oraz osoby legitymujące się niskim poziomem kwalifikacji, z powodu zbyt wczesnego przerwania nauki w trybie szkolnym. Wśród NEET-sów są również młodzi sięgający po nieakceptowane społecznie, alternatywne formy uzyskiwania dochodów, które kolidują z prawem<sup>14</sup>, co potwierdziły uzyskane rezultaty niniejszych badań.

Badani pracodawcy podjęli próbę zdiagnozowania przyczyn występowania tego zjawiska, wśród których wymieniają rodziców i ich metody wychowawcze, które spowodowały takie, a nie inne postawy młodych osób do pracy i życia (czynnik zewnętrzny). Winne takiej sytuacji, w ich opinii, są jednak przede wszystkim same osoby z kategorii NEET (czynnik wewnętrzny). W literaturze przedmiotu przyczyny te również są wskazywane. Autorki – Małgorzata Szcześniak i Gloria Rondón podzieliły je na trzy poziomy: mikro (stanowiący odzwierciedlenie cech osobowych), mezo (wskazujący na braki instytucji edukacyjnych, które wpływają na motywację młodych osób oraz ich zaangażowanie) i makro (przedstawiający aspekty społeczno-ekonomiczne bezpośrednio oddziałujące na możliwość znalezienia pracy). Wśród czynników przyczyniających się do występowania zjawiska NEET bardzo ważne są czynniki rodzinne, wśród których znaczenie ma obojętność wychowawcza rodziców, próba kompensacji uczuć rodzicielskich ekonomicznymi dobrami (w konsekwencji czego młodzi wybierają życie bez obowiązków) czy też propagowanie tendencji do długiego zamieszkiwania u rodziców<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Badania Europejskiej Fundacji na rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy (Eurofound) ujawniły, że omawiana kategoria obejmuje przynajmniej pięć subgrup: konwencjonalnie bezrobotni, niezdolni, niezaangażowani, poszukujący/oczekujący; dobrowolni NEET-si [Eurofound, *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012, p. 24, [http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef1254en.pdf](http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1254en.pdf) (dostęp: 06.02.2017).

<sup>14</sup> B. Serafin-Juszczak, *NEET – nowa kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica” 2014, nr 49, s. 47.

<sup>15</sup> Zob. M. Szcześniak, G. Rondón, *Pokolenie „ani-ani”...*, s. 245-248.

Podsumowując rozważania dotyczące NEET-sów, można posłużyć się następującą refleksją wyrażoną przez jednego z pracodawców: „Zastanawiam się na ile w Polsce będzie rosła ta grupa NEET. To co widzę, to jeszcze kilka lat temu więcej osób podejmowało się dodatkowych staży, praktyk, czy działalności w organizacjach. Patrząc po aplikacjach to mniej osób podejmuje się dodatkowych aktywności. Każde takie działanie to dodatkowe doświadczenie i później pomaga takiej osobie wdrożyć się w pracę. A jak jest się praktykantem to też nie ponosi się dużej odpowiedzialności w trakcie pracy. Jeżeli mam osoby o podobnym wykształceniu, ale jedna z nich podejmowała się większej ilości praktyk, przedłużała je to do niej się zwrócę w pierwszej kolejności, ponieważ to pokazuje, że jest to osoba aktywna i że jest zmotywowana. Też jest tak, że rekruterzy zwracają uwagi na wszelkie luki w życiorysie. Nawet jak nie można podjąć pracy to warto pomyśleć właśnie o praktykach, czy nawet działalności w jakimś stowarzyszeniu. To może być wykorzystywane przez niektóre firmy, jako dodatkowa, tania siła robocza, ale jeśli chodzi o osoby młode to warto podjąć się dodatkowych prac, nawet bezpłatnych – lepiej coś robić niż siedzieć w domu i czekać, bo może dostanę pracę (...)” (IDI\_20\_PR\_TOR).

Pracodawcy w wywiadach (w badaniu jakościowym) proponują również sposoby „naprawy” i aktywizacji młodych osób. Wskazują oni w tym kontekście na odpowiedni system kształcenia, w tym przede wszystkim szkolnictwo zawodowe (politykę kształcenia zawodowego), które zostało zaniedbane (może jednak ono w ich opinii pomóc osobom młodym odnaleźć się na współczesnym rynku pracy). Ponadto sugerują m.in.: wprowadzenie całożyciowego doradztwa zawodowego/kariery w system edukacyjny i Instytucje Rynku Pracy, konieczność współpracy różnych instytucji pomocowych i zmniejszenia pomocy społecznej.

## Zakończenie

Wyniki badania jakościowego potwierdzają, że obecnie mamy do czynienia z tzw. rynkiem pracownika. Badani pracodawcy w województwie kujawsko-pomorskim borykają się ze znalezieniem odpowiednich pracowników wśród polskich obywateli i zaczynają zatrudniać obcokrajowców, wśród których przeważają Ukraińcy. Stąd też potrzeba przygotowania edukacyjnego<sup>16</sup> młodych (potencjalnych pracowników), w tym również osób należących

---

<sup>16</sup> Edukacja rozumiana jest jako ogół oddziaływań służących formowaniu/zmienianiu/rozwijaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka [*Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerki, B. Śliwerski, Wyd. PWN, Warszawa 2000, s. 54].



do kategorii NEET w kontekście potrzeb polskiego rynku pracy i pracodawców. Słusznie zwrócono uwagę w rekomendacjach służących aktywizacji osób młodych znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji na rynku pracy w województwie kujawsko-pomorskim na to, iż „pracodawca jako naturalny uczestnik mechanizmów aktywizowania grupy NEET nie ma obecnie wpływu na kształt procesu kształcenia, edukowania, wyposażania w nowe kompetencje grupy młodych bezrobotnych, nie uwzględnia się również jego głosu w procesie tworzenia mechanizmów i form wsparcia dla osób z grupy NEET, których ma w przyszłości zatrudnić, aby można było mówić o skutecznych formach działania podejmowanych przez wszystkich interesariuszy procesu. W rezultacie mogą powstawać projekty nieodpowiadające potrzebom funkcjonującego, lokalnego rynku pracy, a objęty kosztownym, szerokim wsparciem przedstawiciel grupy NEET nie znajdzie zatrudnienia”<sup>17</sup>. Konieczne jest zatem włączenie pracodawców w proces przygotowania edukacyjnego potencjalnych pracowników. Istnieje bowiem potrzeba doskonalenia modelu kształcenia praktycznego w szkołach, w tym prowadzenia studiów dualnych we współpracy z pracodawcami, zapewniających najlepsze praktyczne przygotowanie do zawodu oraz kwalifikacje i kompetencje cenione na rynku pracy. W Polsce (tym samym w badanym województwie kujawsko-pomorskim) największe zapotrzebowanie jest na wykwalifikowanych pracowników fizycznych. Jeśli dodamy do tego braki w kompetencjach „miękkich”, to należałoby pochylić się nad ofertą edukacji formalnej oraz zmodyfikować i udoskonalić ją poprzez realizację adekwatnych dla rynku pracy i pracodawców potrzeb poprzez m.in.: działania o charakterze szkoleniowo-doradczym ze szczególnym uwzględnieniem rozwijania właśnie kompetencji „miękkich”<sup>18</sup>. Tych bowiem, jak wcześniej wspomniano, oczekują pracodawcy od osób młodych i na ich brak narzekają. Narzekanie pracodawców na nieodpowiedni poziom kompetencji u kandydatów wymaga zweryfikowania dotychczasowych programów kształcenia pod tym kątem i ich odpowiednie zmodyfikowanie. Należy jednak przy tym pamiętać, aby nie uczynić ze szkół i uczelni jedynie instytucji szkoleniowych<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> *Rekomendacje służące aktywizacji osób młodych znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji na rynku pracy w województwie kujawsko-pomorskim*. Rekomendacje wypracowane w ramach projektu Efektywnie dla młodzieży – nowe standardy na rynku pracy w województwie kujawsko-pomorskim nr POWR.02.04.00-00-0051/16, red. F.A. Gołębiewski, J.M. Grabowski, Wyd. Fundacja Stabilo, Toruń 2016, s. 24, [http://stabilo.org.pl/upload/file/Zestaw\\_rekomendacji\\_wojewodztwo\\_kujawsko-pomorskie.pdf](http://stabilo.org.pl/upload/file/Zestaw_rekomendacji_wojewodztwo_kujawsko-pomorskie.pdf) (dostęp: 06.02.2017).

<sup>18</sup> *Efektywnie dla młodzieży...*

<sup>19</sup> *Polski rynek pracy – wyzwania...*, s. 99-100.

W przypadku niedoborów kompetencji „miękkich” wyposażenie w takie umiejętności młodych osób – kandydatów do pracy czy też pracowników nie jest jednak łatwe. Związane jest to z tym, że tego typu kompetencje trudno rozwijać w trakcie procesów kształcenia (formalnego czy też nie). Wymagają one bowiem skoncentrowania większej uwagi na np. projektowych metodach nauczania i rozwijania umiejętności rozwiązywania problemów w ramach np. pracy zespołowej. Wskazuje się, że w tym celu należałoby opracować nie tylko odpowiednie materiały, które miałyby służyć nauczycielom, ale także wesprzeć ich i przeszkolić warsztatowo pod tym kątem. Konieczna również jest weryfikacja i ocena tego, w jakim stopniu kompetencje „miękkie” ujmowane są w ramach programów szkolnych. W szczególności chodzi o takie kompetencje, jak m.in.: współpraca w zespołach, komunikatywność, przejawianie inicjatywy, samodzielność, organizowanie swojej pracy, ale także punktualność. Po ewaluacji osiągniętych wyników należałoby zmodyfikować te programy, aby uwzględniały ich kształcenie i rozwijanie<sup>20</sup>.

W procesie odpowiedniego przygotowania edukacyjnego młodych ważne jest również uwzględnienie środowiska rodzinnego. Brak bowiem reakcji rodziców/opiekunów i najbliższych członków rodziny na beczynność edukacyjną czy zawodową młodych osób przyczynia się do wyuczonej bezradności i wzmacnia ją. Stąd też potrzeba motywowania do nauki (już od najmłodszych lat) i tym samym przeciwdziałanie przedwczesnemu jej kończeniu. W tym celu konieczna jest współpraca środowiska rodzinnego i instytucji edukacyjnych. Te dwa środowiska odpowiedzialne są również za kształtowanie i rozwijanie (zaniedbanych) postaw wychowawczych w oparciu o wartość edukacji i pracy<sup>21</sup>. Słusznie zauważa Anna Przećławska, że obecnie dominują wobec instytucji edukacyjnych oczekiwania pragmatyczne, natomiast „jądrem procesu edukacyjnego powinno być rozbudzanie aspiracji aksjologicznych, dzięki którym podmiot wychowania: dzieci, młodzież, ludzie dorośli, chcieliby stworzyć swój własny system wartości i traktować to jako życiowy sukces i osobiste osiągnięcie”<sup>22</sup>. Wówczas jest szansa, że w tym systemie wartości znaczące miejsce zajmie edukacja i praca.

Podsumowując niniejsze rozważania, należy podkreślić, że opinia pracodawców dotycząca młodych osób i młodych pracowników, oczekiwań i zastrzeżeń względem nich jest ważna i należy ją uwzględniać w procesie przygotowaniu edukacyjnego młodych. Aby osiągnąć równowagę pomiędzy

---

<sup>20</sup> Ibidem, s. 22-23.

<sup>21</sup> *Efektywnie dla młodzieży...*

<sup>22</sup> A. Przećławska, *Edukacja – punkt usługowy czy przestrzeń rozwoju człowieka?*, [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, red. I. Wojnar, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2003, s. 203-204.

wymaganiami pracodawców a zasobami obecnymi na rynku pracy (wiedza i umiejętności pracobiorców), należałoby odpowiednio wcześniej (i dokładniej) identyfikować potrzeby kompetencyjne. Bez pracodawców nie uda się proces dopasowywania systemu edukacji do potrzeb rynku pracy. Należy zatem usprawnić współpracę pracodawców/biznesu z edukacją i wypracować standardy takiej współpracy.

## Bibliografia

1. Budnikowski A., Dabrowski D., Gąsior U., Macioł S., *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „e-mentor” 2012, nr 4(46), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/946> (dostęp: 06.02.2017).
2. *Efektywnie dla młodzieży – nowe standardy na rynku pracy w województwie kujawsko-pomorskim*. Raport z badań prowadzonych w ramach projektu POWR.02.04.00-00-0051/16 realizowanego w partnerstwie: Fundacja Stabilo (lider), Fundacja Aktywizacja Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Powiatowy Urząd Pracy w Chełmnie, [http://stabilo.org.pl/upload/file/Raport\\_z\\_badan\\_jakosciowych\\_i\\_ilosciowych\\_prowadzonych\\_w\\_ramach\\_projektu\\_Efektywnie\\_dla\\_mlodziemy\\_-\\_nowe\\_standardy\\_na\\_ryнку\\_pracy\\_w\\_województwie\\_kujawsko-pomorskim.pdf](http://stabilo.org.pl/upload/file/Raport_z_badan_jakosciowych_i_ilosciowych_prowadzonych_w_ramach_projektu_Efektywnie_dla_mlodziemy_-_nowe_standardy_na_ryнку_pracy_w_województwie_kujawsko-pomorskim.pdf) (dostęp: 06.02.2017).
3. Eurofound, *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012 [http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef1254en.pdf](http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1254en.pdf) (dostęp: 06.02.2017).
4. *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wyd. PWN, Warszawa 2000.
5. *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015*, red. J. Górniak, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa-Kraków 2015, file:///C:/Users/ewakr/Downloads/PARP\_policy%20paper\_srodek.pdf (dostęp: 06.02.2017).
6. Przecławski A., *Edukacja – punkt usługowy czy przestrzeń rozwoju człowieka?*, [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, red. I. Wojnar, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2003.
7. *Rekomendacje służące aktywizacji osób młodych znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji na rynku pracy w województwie kujawsko-pomorskim*. Rekomendacje wypracowane w ramach projektu *Efektywnie dla młodzieży – nowe standardy na rynku pracy w województwie kujawsko-pomorskim* nr POWR.02.04.00-00-0051/16, red. F.A. Gołębiwski, J.M. Grabowski, Wyd. Fundacja Stabilo, Toruń 2016, [http://stabilo.org.pl/upload/file/Zestaw\\_rekomendacji\\_województwo\\_kujawsko-pomorskie.pdf](http://stabilo.org.pl/upload/file/Zestaw_rekomendacji_województwo_kujawsko-pomorskie.pdf) (dostęp: 06.02.2017).
8. Saczyńska-Sokół S., Łojko M., *Sytuacja młodzieży NEET na rynku pracy. Situation of NEETs on the labor market*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach”, Seria: Administracja i Zarządzanie 2016, nr 108.

9. Serafin-Juszczak B., *Neet – nowa kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica” 2014, nr 49.
10. *Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój*, Warszawa, 27 marca 2015, [https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/1960/SZOOPO\\_WER\\_14\\_20.pdf](https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/1960/SZOOPO_WER_14_20.pdf) (dostęp: 06.02.2017).
11. Szcześniak M., Rondón G., *Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, „Psychologia Społeczna” 2011, nr 3 (18).
12. Sztandar-Sztanderska U., Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., Stec M., *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy*, Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego, Ośrodek Badań Rynku Pracy, Warszawa 2010.
13. Witt D., *Rosnie nam pokolenie „ani, ani”*. *Ani do pracy, ani do książek*, 2 października 2016, <http://magazyn.7dni.pl/364433,Rosnie-nam-pokolenie-ani-ani-Ani-do-pracy-ani-do-ksiazek.html> (dostęp: 06.02.2017).
14. *Wykwalifikowani pracownicy fizyczni i inżynierowie. To ich najtrudniej znaleźć w Polsce*, 1 lutego 2016, <http://www.pulshr.pl/rekrutacja/wykwalifikowani-pracownicy-fizyczni-i-inzynierowie-to-ich-najtrudniej-znalezc-w-polsce,31527.html> (dostęp: 06.02.2017).

**Słowa kluczowe:** młode osoby, NEET, młodzi pracownicy, pracodawcy, rynek pracy, edukacja, wyniki badań

**Streszczenie:** Badania wskazują, że pracodawcy oczekują od kandydatów do pracy w dużej mierze kompetencji „miękkich”. To właśnie niedobory w tym zakresie wśród nowozatrudnionych są stosunkowo najczęstszą przyczyną rozstania się z młodym pracownikiem. Przyczyny lekceważenia oczekiwań pracodawców leżą m.in. po stronie edukacji i wychowania. Dużo się bowiem mówi, jak ważny jest wybór odpowiedniego kierunku kształcenia (oczywiście jest, że jest on istotny). W tym wszystkim jednak „umyka” przekaz o roli kompetencji „miękkich” (ich kształtowania i rozwijania w toku edukacji i wychowania) oraz tego, że z punktu widzenia życia zawodowego są one znaczące. Co zatem konkretnie w tym kontekście jest ważne dla pracodawców – jak postrzegają oni młode osoby, w tym również te, które należą do kategorii NEET, jakie mają oczekiwania i zastrzeżenia względem młodych ludzi, w tym młodych pracowników i wreszcie jak ich oceniają w konfrontacji ze starszymi pracownikami? Ponadto istotne jest rozpoznanie zapotrzebowania oraz stosowanych sposobów rekrutacji i form zatrudniania przez pracodawców. Próbę odpowiedzi na te pytania stanowi niniejszy tekst przedstawiający wyniki badań w tym zakresie, które nawiązują do projektu badawczego POWR.02.04.00-00-0051/16: *Efektywnie dla młodzieży – nowe standardy na rynku pracy w województwie kujawsko-pomorskim*. Istotne jest, aby wiedzę dotyczącą tych aspektów posiadali nie tylko uczniowie czy studenci kończący proces edukacji, ale także inne osoby: wychowawcy, w tym rodzice, nauczyciele, wykładowcy czy doradcy zawodowi. W artykule podkreślono również potrzebę przygotowania edukacyjnego młodych w kontekście niedoborów kompetencyjnych oraz udziału w tym procesie pracodawców.

## **Young people from the point of view of employers On the need for the educational preparation of the youth**

**Keywords:** young people, NEET, young employees, employers, labour market, education, research results

**Abstract:** Research shows that employers expect from job candidates largely „soft” competencies. Deficiencies in this area among newly hired employees are relatively the most common cause of parting with a young employee. The reasons for neglecting employers’ expectations lie, among others, on the side of education and upbringing. For much is in fact said about how important it is to choose the right direction of education (it is obvious that it is important). In all this, however, the message about the role of „soft” competencies (their formation and development in the course of education and upbringing) and the fact that they are significant from the point of view of professional life, „escape” general attention. What is, then, important for employers exactly in this context, how do they see young people, including those that belong to the NEET category, what are their expectations and objections with regard to young people, including young employees, and finally how do they evaluate them in confrontation with older employees? It is also important to recognize the demand, and used methods of recruitment, as well as forms of employment by employers. This text, presenting the results of research in this field which refer to the research project POWR.02.04.00-00-0051/16: *Effectively for young people – new standards on the labour market in the Kujawy-Pomerania province*, is an attempt to answer these questions. It is important that not only pupils or students finishing the process of education have the knowledge of these aspects, but also other people, such as educators, including parents, teachers, lecturers and counsellors. The article also highlights the need to educationally prepare young people in the context of competence deficiencies and the participation of employers in this process.

Наталія Пазюра

Національний авіаційний університет, м. Київ

## **Неперервний професійний розвиток людських ресурсів в умовах ринку праці**

### **Вступ**

Питання соціально-економічних, організаційних, культурологічних, психологічних, соціологічних аспектів професійного розвитку людських ресурсів викликає значний інтерес у науковців. Одночасно розширюються межі досліджень професійного розвитку людських ресурсів, концентрується увага навколо галузей, які традиційно не вважались такими, що мають відношення до цієї сфери, як-то: організаційне лідерство, корпоративні цінності, соціальне партнерство у розвитку виробничого персоналу тощо. Актуальним виявляється модернізація існуючих систем підготовки та перепідготовки фахівців, що дало б змогу підвищити їх ефективність, застосувавши науково-теоретичний та методичний потенціал. Необхідно виявити нові, перспективні та ефективні стратегії навчання у зарубіжному досвіді, застосувати його прогресивні ідеї щодо розвитку людських ресурсів у вітчизняній практиці.

Актуальність педагогічних досліджень з проблем неперервної професійної підготовки, а також недостатня увага у вітчизняній педагогічній науці до досліджень, присвячених цілісному вивченню внутрішньофірмової підготовки, зумовили потребу у розробці концептуальних підходів щодо удосконалення актуальної та формування нової системи професійного навчання на виробництві на основі *системного підходу*. Цей підхід що передбачає виокремлення компонентів процесу професійного навчання та дослідження їх з позиції системотвірних зв'язків, ієрархічних відносин, структурних характеристик. Для здійснення комплексного дослідження з метою розробки концептуальних засад важливе значення мало обґрунтування положень щодо застосування загальної теорії систем, системного аналізу та принципу системності в педагогіці, які знайшли

своє відображення в теоретико-методологічних дослідженнях І. Блауберга, Б. Гершунського, М. Кагана, В. Сластьоніна, Є. Юдіна.

## Розвиток людських ресурсів у теорії систем

Теорія систем є важливою у розвитку людських ресурсів, що пояснюється складною природою організації, її підсистемами та комплексом внутрішніх та зовнішніх чинників впливу. Організація може розглядатись як система, тобто «зібрання компонентів, які взаємодіють та функціонують як єдине ціле»<sup>1</sup>. Як комплексні системи, організації мають підсистеми, як-то: фінансовий, маркетинговий та інші департаменти. Ці підсистеми – частини більшої ієрархії систем, які створюють організації, нашу цивілізацію, планету та наш Всесвіт (Д. Кауфман). Кожна підсистема спрямована на пошук своєї мети і відіграє свою роль у делікатному балансі всієї системи, кожна працює для досягнення більшої високої мети, спрямованої на удосконалення всієї організації.

Відповідно до теорії систем у внутрішньофірмовій підготовці підрозділи компанії формують свої підсистеми. Важливою підсистемою в компанії є фінансова, що функціонує як інформаційне та консультативне джерело для організації. Причому, інвестиції для покращення якісних та кількісних показників корпоративної підготовки залежать від важливості для організації очікуваних результатів. Організація може вважати більш раціональними інші шляхи досягнення цього результату, як-то: найм талановитих та досвідчених працівників на зовнішньому ринку праці, або покладання відповідальності за власний професійний розвиток на працівника.

Теорія систем дає змогу виявити необхідність взаємодії важливих складових у підготовці персоналу в компанії, а саме: фінансова підтримка, кваліфікований педагогічний персонал, учасники програм підготовки та ефективні програми навчання. Фінансова підтримка надається топ-керівництвом компанії, яке приймає свідоме рішення інвестувати у підготовку. Педагогічний персонал наймається на зовнішньому та внутрішньому ринку праці відповідно до досвіду у галузі або педагогічних здібностей. Залежно від основної мети програми підготовки запрошуються учасники з різних установ, організацій, підприємств. Наставники намагаються забезпечити підготовку відповідно до поточних потреб працівників: набуття

---

<sup>1</sup> Tuttle M.M. Corporate training as an organization subsestem. / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 767-774.

технічних навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків, однак матеріал, що викладається, може бути корисним для більш довгострокового функціонування організації, наприклад, набуття таких навичок, як вирішення конфліктів або навички праці в команді. Методи підготовки зумовлюються основною метою і впливають на очікувані від підготовки результати. Результати дослідження підтверджують, що знання перетворюються на головну умову забезпечення конкурентоспроможності компанії, і інтелектуальний капітал вважається критично важливим для її діяльності.

Тому корпоративна підготовка – це фізична демонстрація цієї ідеї. Оскільки головна мета підготовки – розвиток компетентності працівника, то зусилля з навчання та розвитку мають спрямовуватись «на підвищення рівня самосвідомості, мотивації для виконання роботи». Підсистема корпоративної підготовки забезпечує ефективність діяльності компанії, підвищує задоволення працівників від власної професійної діяльності та посилює корпоративну культуру.

На розкриття механізмів забезпечення випередження у підготовці виробничого персоналу спрямована теорія менеджменту знань (Р. Торракко)<sup>2</sup>, яка узагальнює ідеї щодо значення корпоративного навчання для успіху компанії на ринках збуту. Автор цієї теорії вважає створення та використання знань послідовними етапами корпоративного навчання. Створення знань – це процес, під час якого нові ідеї та інформація створюються та синтезуються в знання «для нового погляду на проблему та її вирішення» (М. Танака, Х. Такеучі)<sup>3</sup>. Використання знань означає швидкість та методи, за допомогою яких організації перетворюють знання на кінцеву продукцію і таким чином розвиваються. Теорія менеджменту знань розглядає корпоративне навчання як багаторівневий процес трансформації знань за допомогою сукупності сучасних засобів, методів і форм, головною метою якого є накопичення інтелектуального капіталу для підвищення продуктивності компанії, забезпечення її конкурентоспроможності та успіху<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Torraco R. Is knowledge in the head or in the world? / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 506-513.

<sup>3</sup> Tanaka M. Skill development and the distribution of skill at an iron and steel production line // Japan labor review, vol. 6, no. 3, Summer 2009. – P. 7-24.

<sup>4</sup> Arnett C.R. Performance perspective synthesizing intellectual capital, knowledge management and organizational learning. / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 519-521.



Відповідно до цього підходу інтелектуальний капітал сприяє трансформаційному процесу в менеджменті знань, а корпоративне навчання створює нові знання та використовує існуючі для забезпечення конкурентоспроможності та ефективного функціонування організації. Такий погляд уможливує висновок, що внутрішньофірмове навчання забезпечує формування інтелектуального капіталу, надає необхідну інформацію для здійснення менеджменту знань і в такий спосіб забезпечує випереджувальний розвиток головних компетенцій компанії, що і приводить до покращення її діяльності.

Випереджувальний підхід у розвитку компанії забезпечується шляхом організаційного розвитку, дослідженням якого займалися К. Белл, Дж. Ваклавські, К. Верлі, Г. Гантт, Л. Гілберт, Т. Каммінгз, Дж. Ліппіт, Дж.Н. Маклін, У. Ротвелл, Р. Салліван, У. Френч та інші. Підкреслимо наявність різних підходів до визначення корпоративного розвитку, які представляють ідею залежно від мети дослідження автора, його поглядів тощо. Так, П. Маклаган дотримується думки, що організаційний розвиток є складовою розвитку людських ресурсів, і тому він може бути розглянутий на тій же теоретичній основі, що поєднує економіку, психологію, теорію систем. Д. Пассморе, Р. Свансон, Р.Дж. Торракко, Е. Холтон, визнають необхідність інтегрованого підходу до цієї проблеми<sup>5</sup>.

Організаційний розвиток впливає на ті ж рівні (індивідуальний, груповий, організаційний), що і внутрішньофірмова підготовка. Його основна функція – формування та накопичення знань, що збігається з функцією менеджменту знань. Організаційний розвиток робить це шляхом активізації знань та навичок, завдяки чому він перетворюється на головний важіль менеджменту знань, хоча і не завжди розуміється у такій функції<sup>6</sup>. Безумовно, що досягнення організаційного розвитку неможливе без здійснення внутрішньофірмової підготовки персоналу компанії.

Актуальною є проблема забезпечення неперервності професійної підготовки, створення необхідних умов для доступу кожної людини до оволодіння новими знаннями та компетенціями впродовж життя. Сучасний виробничий персонал повинен бути добре освіченим і підготовленим до виконання складних завдань виробництва та підтримки конкурентоспро-

---

<sup>5</sup> Chermack T.J., Lynham S.A. Considering OD theories from the theoretical foundation of HRD and performance improvement. / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 374.

<sup>6</sup> Aliaga O.A. Human capital, HRD and the knowledge organization. / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 427-432.

можності компанії на ринку збуту. Тому неперервний розвиток персоналу перетворюється на корпоративну необхідність.

Проаналізовані матеріали свідчать про те, що неперервність у внутрішньофірмовій підготовці виробничого персоналу забезпечується за умов набуття компанією ознак організації, що навчається. Враховуючи вимоги сучасного світу праці та світові тенденції щодо об'єктивної необхідності перетворення компаній в організації, що навчаються, вважаємо за доцільне більш детально розглянути цю концепцію. Останнім часом багато дослідників звертаються до концепції «суспільства знань» та з'ясування його визначальних характеристик. Ними були описані особливості переходу суспільства від індустріальної ери до ери знань, коли відбуваються стрімкі технологічні зміни, скорочення циклів виробництва, розширення корпорацій, стає відчутною нестача кваліфікованих працівників. Після поширення поняття економіки знань почала набувати популярності концепція організації, що навчається, відповідно до якої компанія повинна використовувати знання всіх своїх працівників з метою підтримання своєї конкурентоспроможності<sup>7</sup>.

Саме вимоги інформаційного суспільства змусили компанії перетворитись на організації, що навчаються<sup>8</sup>. «Компанія знань» розглядається як організація, котра має змогу формувати та накопичувати знання працівників у процесі виховання людського капіталу. Навчання – це «фасилітатор здатності змінюватися відповідно до потреб виробництва, і розвиток людських ресурсів відповідальний за активізацію та моніторинг всіх типів навчання на робочому місці, включаючи формальне, неформальне та інформальне» (К. Воткінс, В. Марсік)<sup>9</sup>. Такий підхід передбачає, що навчання – це основний елемент для підприємства, і сукупні корпоративні знання, навички та досвід працівників потребують організації і встановлення зворотного зв'язку з компанією, її цілями і стратегіями розвитку. Таким чином, сукупні знання персоналу або інтелектуальний потенціал компанії та корпоративна стратегія розвитку є складовими «організації, що навчається»

---

<sup>7</sup> Strazzo D. A study of e-learning practices in selected fortune 1000 companies / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 599.

<sup>8</sup> Kritsonis W.A., Smith Y.E. The Differences in Professional Development With Corporate Companies and Public Education Doctoral forum / National journal for publishing and mentoring doctoral student research, Houston, Texas, V. 3, N. 1, 2006. – P. 2.

<sup>9</sup> Bates R.A., Hatcher T., Holton E.F., Chalofsky N. Redefining human resource development: an integration of the learning, performance, and spirituality of work perspectives / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 205-207.

або «організації знань»<sup>10</sup>, а компанії, які забезпечують корпоративне навчання своїх працівників, стали стратегічно важливими<sup>11</sup>.

Концептуальні засади організації, що навчається, обґрунтували К. Арджіріс, К. Воткінс, М. Вон Глінов (M. Von Glinow), Т. Джік (T. Jick), В. Марсік (V. Marsick), П. Сендж (P. Senge), Д. Шон (D. Schon), Д. Улріч (D. Ulrich). Ці науковці описували компанію як когнітивну організацію, яка постійно навчається та розвиває знання; забезпечує цілеспрямований навчальний процес, який оптимізує накопичення та використання інтелектуального потенціалу у всій системі<sup>12</sup>; постійно розширює свій потенціал для створення свого майбутнього та змінюється відповідно до нових реалій бізнес оточення<sup>13</sup>; створює, розподіляє та використовує знання для зміни способу, як організація реагує на виклики і завдання виробництва. Дослідниками виділено сім критеріїв або діяльнісних імперативів, необхідних для перетворення на організацію, що навчається, а саме: створення можливості для неперервного навчання; розширення діалогів та обговорень для вирішення питань; розширення співпраці та навчання в команді; надання можливості для формування колективної точки зору; запровадження системи для створення та розподілу знань; зв'язок компанії з її бізнес-оточенням; забезпечення навчання стратегічного лідерства<sup>14</sup>.

Важливим для нашого дослідження є те, що для перетворення на організацію, що навчається, компанія повинна інтегрувати у свою корпоративну культуру гарантовану можливість неперервно навчатись, адаптуватись та змінюватись. Тому в таких компаніях погляди та уявлення, стратегії, методи

---

<sup>10</sup> Aliaga O.A. Human capital, HRD and the knowledge organization. / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 427-430.

<sup>11</sup> Strazzo D. A study of e-learning practices in selected fortune 1000 companies / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 599.

<sup>12</sup> Hernandez M. The impact of the dimensions of the learning organization on the transfer of tacit knowledge process and performance improvement. / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 189-190.

<sup>13</sup> Bates R.A., Hatcher T., Holton E.F., Chalofsky N. Redefining human resource development: an integration of the learning, performance, and spirituality of work perspectives / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 205-207.

<sup>14</sup> Hernandez M. The impact of the dimensions of the learning organization on the transfer of tacit knowledge process and performance improvement. / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 190-196.

та форми навчання орієнтовані на забезпечення й оптимізацію професійної підготовки всіх працівників. Результати навчання виявляються у постійному покращенні професійної діяльності, якості продукції та послугах, формуванні навичок роботи в команді та ефективності методів менеджменту. Організації, що навчаються, забезпечують цілісне навчання та сприяють розвитку індивідів як компетентних, добре інформованих, критично мислячих особистостей таких, що постійно підвищують рівень професійності та інтелектуально розвиваються. Таке цілісне, трансформаційне навчання спрямовується на індивідуальне вдосконалення (інтелектуальне, психологічне, духовне та моральне), що, в свою чергу, позитивно відображається на підвищенні показників у роботі, зростанні задоволення кожного від діяльності та організаційної ефективності<sup>15</sup>.

Така залежність професійного розвитку від економічного аспекту потребує звернення до економічних теорій, теорії людського капіталу та теорії фірми, які вважаються основоположними у розвитку людських ресурсів, пояснюють доцільність корпоративних інвестицій у навчання та описують прийоми розвитку людських ресурсів в умовах праці в компанії або підприємств. Згідно з цими теоріями зростає важливість внутрішньо-фірмової підготовки для компанії та оцінюють навчання з економічної точки зору – економічної ефективності.

Теорія людського капіталу (Дж. Бейкер) доводить, що індивіди, організації та суспільство одержують вигоду від інвестицій у підготовку, освіту і розвиток людей. Згідно з цією теорією, навчання працівника, підготовка і турбота про його здоров'я є інвестицією. С. Світланд у 1996 р. запропонував дослідникам використовувати теорію людського капіталу для удосконалення діяльності організації<sup>16</sup>. Дж. Бейкер, Дж. Мінсер, Т. Шульц, використали теорію людського капіталу для пояснення впливу освіти і навчання на заробітки працівника.

Згідно з теорією людського капіталу з метою ефективної діяльності компанії необхідно розглядати її працівників як основне джерело потенційної конкурентоспроможності, основу бізнесу. Т. Шульц заявив, що «знання та навички є формою капіталу», а «цей капітал є вагомою части-

---

<sup>15</sup> Bates R.A., Hatcher T., Holton E.F., Chalofsky N. Redefining human resource development: an integration of the learning, performance, and spirituality of work perspectives / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 205-207.

<sup>16</sup> Arnett C.R. Performance perspective synthesizing intellectual capital, knowledge management and organizational learning. / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 515.

ною навмисних інвестицій». Тобто, освіта і навчання – це процеси з формування людського капіталу, які є результатом цілеспрямованих інвестицій.

Внутрішньофірмове навчання передбачає взаємодію суб'єктів навчання, від якої значною мірою залежить його ефективність. Це потребує звернення до психологічних аспектів професійної підготовки на підприємстві. Якщо розглянути основні теорії кар'єри та їх використання у розвитку людських ресурсів, то можна дійти висновку, що найбільше на розвиток людських ресурсів впливають чотири теорії (теорія особистості, теорія адаптації праці, теорія розвитку, теорія соціального навчання). Ці теорії забезпечують розуміння окремого працівника, пояснюють відповідність між особистістю та його професією.

Теорія особистості Холланда найбільш поширена у програмах корпоративного кар'єрного розвитку. Згідно з нею виділяють шість типів особистості щодо відношення до середовища праці, шукають відповідність між типами особистості та оточенням для задоволення від роботи. Те, як задоволення від роботи та професійних досягнень залежить від типу особистості, і як оточення впливає на особистість та її професійні досягнення, дає можливість зрозуміти організаційну поведінку та полегшує використання практичних прийомів з розвитку людських ресурсів. Ця теорія може бути використана для вибору та найму працівників, створення робочих груп, вибору працівників для професійного навчання та інших видів професійної діяльності; разом з теорією адаптації праці Р. Давіс вона вважається найбільш розробленою.

Теорія адаптації орієнтована на персональні характеристики працівника, й обґрунтовує положення про те, як людина, що працює, розвивається, і як на її індивідуальність впливає оточення в якому вона працює. Коли працівник і середовище, в якому він працює, перебувають у гармонії між собою, спостерігається задоволення від професійної діяльності на індивідуальному та організаційному рівнях. В іншому випадку відбувається процес активної або реактивної адаптації. Ця теорія має важливе значення для прогнозування взаємовідносин працівника і середовища, стабільності і продуктивності на робочому місці. Вона використовується в кар'єрному плануванні, консультаціях з адаптації до роботи, а також при вивченні адаптації дорослих до змін на робочому місці для розробки видів діяльності, спрямованих на розвиток<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Boudreaux M.A. Career development: what is its role in human resource development? / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 806.

Теорія розвитку була обґрунтована Д. Супер у 1953 р. і відтоді вона використовується як основа для численних досліджень. Головне досягнення теорії в характеристиці стадій кар'єрного зростання, що відбувається впродовж життя людини та кінцевого напрямку, який характеризує життєву роль людини. Відповідно до цієї теорії людина адаптується до праці впродовж життя шляхом виконання розвивальних завдань на п'яти стадіях: зростання, дослідження, запровадження, підтримка та відхід. Це багатогранні соціальні ролі, які виконує будь-який індивід (дитина, студент, громадянин, працівник).

Теорія соціального навчання (Дж. Крумболтц, 1979 р.) вказує на важливість взаємодії людини і оточення. Вона наголошує, що певні чинники такі, як генетика, природні здібності, умови праці, життєві події, досвід навчання впливають на підхід до вирішення робочих завдань та успішність кар'єрного шляху. У результаті цього впливу у людей формуються уявлення про реальність. Ця теорія має багато спільного з теорією андрагогіки, яка наголошує на важливості впливу індивідуальних відмінностей та життєвого досвіду на навчання. Д. Холл, К. Крем, П. Мірвіс вважають, що завдяки змінам у середовищі, в якому працює людина, кар'єрний процес скоріше повинен розглядатись як циклічний процес навчання та набуття майстерності ніж як процес проходження певної стадії.

## **Висновки**

Отже, внутрішньофірмова підготовка впливає на всі аспекти діяльності компанії і перетворюється на чинник економічної вигоди, яка одержується одразу після навчання. Наше вивчення довело, що концепція внутрішньофірмової підготовки поєднує теорії, що стосуються соціально-економічних, організаційних, культурологічних, психологічних, соціологічних аспектів функціонування компанії. Звернення до економічних теорій пояснюються залежністю від економічного аспекту доцільності корпоративних інвестицій у навчання, а взаємодія суб'єктів навчання передбачає звернення до психологічних аспектів професійної підготовки на підприємстві й впливає на вдосконалення розвитку людських ресурсів у виробничих умовах. Необхідність формування нової системи професійного навчання на виробництві на основі системного підходу спонукає до поглибленого вивчення механізмів забезпечення неперервності у внутрішньофірмовій підготовці персоналу підприємств, організацій та установ.

## Бібліографія

1. Aliaga O.A. Human capital, HRD and the knowledge organization. / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 427-434.
2. Arnett C.R. Performance perspective synthesizing intellectual capital, knowledge management and organizational learning. / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 514-521.
3. Bates R.A., Hatcher T., Holton E.F., Chalofsky N. Redefining human resource development: an integration of the learning, performance, and spirituality of work perspectives / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 204-213.
4. Boudreaux M.A. Career development: what is its role in human resource development? / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 805-812.
5. Chermack T.J., Lynham S.A. Considering OD theories from the theoretical foundation of HRD and performance improvement. / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 372-379.
6. Hernandez M. The impact of the dimensions of the learning organization on the transfer of tacit knowledge process and performance improvement. / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 189-196.
7. Kritsonis W.A., Smith Y.E. The Differences in Professional Development With Corporate Companies and Public Education Doctoral forum / National journal for publishing and mentoring doctoral student research, Houston, Texas, V. 3, N. 1, 2006. – P. 1-6.
8. Strazzo D. A study of e-learning practices in selected fortune 1000 companies / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 599-605.
9. Tanaka M. Skill development and the distribution of skill at an iron and steel production line // Japan labor review, vol. 6, no. 3, Summer 2009. – P. 7-24.
10. Torraco R. Is knowledge in the head or in the world? / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 506-513.

11. Tuttle M.M. Corporate training as an organization subsestem. / (Ed. Aliaga O.A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V. 1-2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 767-774.

**Ключові слова:** професійний розвиток, виробничий персонал, людські ресурси, підприємства, концепція, стратегія розвитку.

Необхідність формування нової системи професійного розвитку фахівців на виробництві на основі системного підходу спонукає до поглибленого вивчення механізмів забезпечення випереджувального підходу та неперервності у підготовці персоналу. В статті проаналізовано концептуальні засади професійного розвитку людських ресурсів силами підприємств. Виявлено, що концепція корпоративного розвитку персоналу поєднує теорії, які стосуються соціально-економічних, організаційних, культурологічних, психологічних, соціологічних аспектів функціонування компанії.

### **Basic concepts of lifelong professional development of human resources in companies**

**Keywords:** professional development, labour force, human resources, company, concept, development policy.

The necessity of a new system of personnel professional development in a company in the system approach encourages scientists to undertake a profound study of the mechanisms that enhance prognostic basis in personnel training on a continuous foundation. In the article, the basic concepts of human resources' corporate professional development have been analysed. The fact of comprising theories that are relevant to social-economic, organizational, cultural, psychological, sociological aspects in the concept of corporate development has been revealed.

### **Podstawowe koncepcje całozyciowego rozwoju zawodowego zasobów ludzkich w firmach**



Joanna Szłapińska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Uwarunkowania sukcesu zawodowego w biografjach menedżerów

### Wprowadzenie

Świat, w którym żyjemy, przesycony jest magią sukcesu, a jego osiągnięcie traktowane jest jako miara wielkości człowieka. Sukces można odnosić w każdej dziedzinie życia, ma on wiele twarzy, gdyż dla każdego oznacza coś innego. W niniejszym opracowaniu rozważania zogniskuję wokół sukcesu zawodowego menedżerów w perspektywie biograficznej. Rozpocznę jednak od zdefiniowania terminu „sukces”. W *Słowniku języka polskiego* słowo to określone zostało jako „udanie się czegoś, pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia (...), powodzenie, triumf”<sup>1</sup>. Za przeciwieństwo sukcesu uważa się powszechnie sytuację, w której z jakichś powodów nie udaje się osiągnąć postawionego sobie celu i często nazywa się to niepowodzeniem, porażką. Zazwyczaj sukces jest odnoszony do jednostki, jej losów życiowych i wiąże się z jej subiektywnym odczuciem realizacji pewnych zamierzeń na tle określonych potrzeb oraz z uczuciem zadowolenia i samoakceptacji<sup>2</sup>. Sukces zawodowy można by zatem na podstawie tej definicji określić jako szczęśliwy rezultat przedsięwzięcia podejmowanego na polu zawodowym bądź powodzenie w sferze zawodowej. Zdaniem K. Czarnieckiego „sukces zawodowy obejmuje wszystkie te osiągnięcia, które dotyczą sprawności i skuteczności działania *czysto zawodowego*, na określonym stanowisku roboczym. Do tych osiągnięć zaliczyć możemy: ilość i jakość wyników pracy, organizację pracy

---

<sup>1</sup> S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka (red.), *Mały słownik języka polskiego PWN*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996, t. III, s. 368.

<sup>2</sup> J.M. Michalak, *Sukces a ekonomizacja edukacji. Aspekty etyczne*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: [http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2006/2006\\_02\\_michalak\\_59\\_67.pdf](http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2006/2006_02_michalak_59_67.pdf) (dostęp: 31.01.2017).

własnej i innych, racjonalizację pracy, wynalazczość, samodoskonalenie zawodowe<sup>3</sup>. Ten sam autor pisze, że wszelkie sukcesy w działalności pracowników są możliwe do zaobserwowania i pożądane społecznie. Stanowią one bowiem niezbita dowody na to, że pracownik rozwija się zawodowo w procesie pracy. Widoczna jest pewna prawidłowość polegająca na tym, że pierwszy sukces w życiu zawodowym pracownika zachęca do wysiłku i dążenia do odniesienia następnych.

Inną definicję sukcesu zawodowego znaleźć można w *Leksykonie pedagogiki pracy*, zgodnie z którym jest nim „osiągnięcie w zakresie techniki, technologii lub organizacji pracy w zakładzie, powodujące uznanie i wdrożenie pomysłu do realizacji, pociągające za sobą odpowiednie konsekwencje w postaci nagród dla autora”<sup>4</sup>.

Jak twierdzi T. Kupczyk, sukces zawodowy nie jest definiowany jednoznacznie i oznaczać może: satysfakcję z wykonywanej pracy, zdobywanie wiedzy, podwyższanie kwalifikacji i rozwój, elastyczny czas pracy, awans zawodowy i społeczny, możliwość zachowania równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, robienie czegoś ważnego, możliwość sprawdzenia się w nowych obowiązkach, bezpieczeństwo finansowe, ciekawą pracę, wyzwania, atrakcyjność na rynku pracy czy wsparcie przełożonego i współpracowników<sup>5</sup>.

Autorka niniejszego opracowania przychyła się ku szerszemu ujęciu sukcesu zawodowego i taktuje go jako sukces w karierze zawodowej, czy udaną karierę, a którego wyznacznikami oprócz osiągnięć w pracy są: wysoka pozycja zawodowa, zadowolenie z pracy, opinia społeczna. O sukcesie zawodowym w takim znaczeniu piszą badacze: M. Suchar<sup>6</sup>, A. Firkowska-Mankiewicz<sup>7</sup>, E. Grzeszczyk<sup>8</sup>. Ze względu na przyjęte ustalenia terminologiczne, zamiennie pojawiać się będą pojęcia: *kariera* i *sukces zawodowy*.

---

<sup>3</sup> K. Czarnecki, *Profesjologia w zarysie*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1996, s. 171.

<sup>4</sup> T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004, s. 234.

<sup>5</sup> T. Kupczyk, *Identyfikacja sposobu definiowania sukcesu zawodowego przez pracowników z uwzględnieniem różnic wynikających z płci, wykształcenia, zajmowanego stanowiska, lokalizacji organizacji i udziału kapitału, wyniki badań*, [w:] *Sukces w zarządzaniu kadrami. Elastyczność w zarządzaniu kapitałem ludzkim*, t. 2: *Problemy zarządczo-psychologiczne*, red. S.A. Witkowski, M. Stor, Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2012, s. 303.

<sup>6</sup> Por.: M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr Sp. z o.o., Gdańsk 2003.

<sup>7</sup> Por.: A. Firkowska-Mankiewicz, *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1999.

<sup>8</sup> Por.: E. Grzeszczyk, *Sukces: amerykańskie wzory – polskie realia*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2003.

Po sformułowaniu definicji sukcesu zawodowego, kolejnym rodzącym się pytaniem będzie: Kim jest człowiek ten sukces odnoszący? Jakie obiektywne i subiektywne przesłanki musi on spełnić, żeby zostać zaliczonym do grona ludzi sukcesu? Zaczniemy od omówienia kryteriów osiągnięcia sukcesu zawodowego, by w wyniku ich analizy strukturalizować pojęcie „człowieka sukcesu”.

Zdefiniowanie pojęcia *sukces* następuje wielu trudności. Stan, który jednostka określi tym mianem, zależy od wielu czynników, których dynamika jest zmienna. T. Pszczołowski twierdzi, że sukces jest powodzeniem pewnego rodzaju. Przy tym powodzenie określa jako skutek działania, zaś sukces – jako jego wynik uwzględniający element wartościowania. Ponadto sukces w tym aspekcie częściej bywa używany jako nazwa rezultatu walki, podjęcia działalności wymagającej<sup>9</sup>. Zgodnie z tym założeniem sukces jest wydarzeniem elitarnym, czymś wyjątkowym, jego osiągnięcie poprzedzone jest wysiłkiem, a rezultat ma dla podmiotu istotne znaczenie.

Znawcy zagadnień dotyczących kariery i zawodowego funkcjonowania człowieka wskazują na szereg czynników, jakie na obecnym rynku pracy mają wpływ na rozwój i sukces zawodowy. Cechy charakteru, umiejętności, zdolności, wykształcenie, płeć czy wiek to tylko niektóre z nich. Wysoka pozycja zawodowa i wszelkie, składające się na nią elementy oraz osiągnięcia w pracy uznać można za obiektywne korelaty sukcesu zawodowego. Do subiektywnych zaliczyć należy: zadowolenie i satysfakcję, jakich daje człowiekowi sukcesu, praca, obecność tegoż człowieka w opinii społecznej, a także uczciwość w dochodzeniu do kariery<sup>10</sup>. Jeżeli dana jednostka spełnia wszelkie, opisane powyżej obiektywne kryteria, czerpie z pracy satysfakcję i się w niej spełnia oraz przez społeczeństwo postrzegana jest jako człowiek sukcesu, a do swoich osiągnięć dochodzi uczciwie, wtedy możemy z całą odpowiedzialnością zakwalifikować taką osobę do grona ludzi sukcesu. Z całą pewnością są to osoby posiadające prestiż społeczny. Zdaniem P. Sztompki prestiż to szacunek społeczny, uznanie wyrażane jednostce lub grupie, którego najwyższą postacią jest sława i który charakteryzuje się walorami autonomicznymi oraz instrumentalnymi<sup>11</sup>. To, jaki prestiż ma dany zawód, możemy wnioskować z tworzonych przez badaczy hierarchii zawodów. Pierwsze badania w Polsce odbyły się w 1958 roku. Grupę respondentów stanowili dorośli mieszkańcy Warszawy,

<sup>9</sup> T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978, s. 174.

<sup>10</sup> E. Erazmus, *Edukacja a sukces zawodowy*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 1999, s. 15.

<sup>11</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2002, s. 331-336.

kótrzy mieli za zadanie ocenić 30 zawodów pod kątem trzech cech: korzyści materialne, gwarancja stałej pracy i prestiż społeczny<sup>12</sup>.

Najnowszy „Prestiż zawodów”<sup>13</sup> na czele rankingu sytuuje strażaka (87% deklaracji dużego poważania), za nim profesora uniwersytetu (82%) oraz robotnika wykwalifikowanego (81%). To duża zmiana w porównaniu z rankingiem z końca lat dziewięćdziesiątych, w którym na czele były zawody typowo inteligentne (profesor uniwersytetu, lekarz, nauczyciel, sędzia). Obecnie przedsiębiorca, właściciel dużej firmy uzyskał 61%, natomiast dyrektorzy dużego przedsiębiorstwa, do kategorii których możemy zaliczyć menedżerów najwyższego szczebla: 58%.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie sukcesu zawodowego menedżerów<sup>14</sup> z perspektywy ich biografii. Wybór metody biograficznej do diagnozy kariery w życiu menedżerów uważam za w pełni uzasadniony. Metoda biograficzna znajduje bowiem coraz częstsze zastosowanie, szczególnie w pedagogice społecznej i badaniach psychologicznych<sup>15</sup>. Cieszy się również powodzeniem w naukach socjologicznych. Uzasadnieniem tej popularności niech będzie poniższe stwierdzenie: „Śmiało można powiedzieć, że dane osobiste jednostki, kompletne jak to tylko możliwe, stanowią doskonały rodzaj materiału socjologicznego. Jeśli nauki socjologiczne muszą używać innych danych, to tylko z przyczyn praktycznej niemożności uzyskania w danym czasie odpowiedniej ilości danych osobistych, które mogłyby być wykorzystane w celu rozwikłania złożoności problemów socjologicznych<sup>16</sup>.

Metoda biograficzna zajmuje się przebiegiem życia ludzkich indywidualiów jako przedmiotem analizy, jako pewnym wycinkiem społecznej rzeczywistości, który należy i warto zbadać. Przedmiotem zainteresowania może być całokształt indywidualnych losów, cały przebieg życia danej jednostki, choć oczywiście uzyskanie całkowicie kompletnej biografii jest zadaniem niewykonalnym. Może to być jedynie pewien obszar ludzkiej aktywności, na przykład działalność za-

---

<sup>12</sup> K. Zagórski, M. Strzeszewski (red.), *Nowa rzeczywistość. Oceny i opinie 1989-1999*, Wyd. Akademickie Dialog, CBOS, Warszawa 2000, s.159-164.

<sup>13</sup> *Prestiż zawodów. Komunikat z badań. CBOS*, Warszawa listopad 2013, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_164\\_13.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF) (dostęp: 31.01.2017).

<sup>14</sup> Szczegółowa typologia menedżerów zawarta jest w pozycjach: R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2017; S. Banaszak, *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, 2011

<sup>15</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wyd. Impuls, Kraków 2006, s. 293.

<sup>16</sup> J. Madge, *Peasants and Workers*, [w:] *Biographical research methods*, red. R.L. Miller, SAGE Publishing, London 2005, s. 33.

wodowa czy życie rodzinne, których opis daje tak zwaną biografię tematyczną. W niniejszym artykule pragnę przybliżyć sześć przypadków biografii menedżerów, którzy odnieśli sukces. Na kanwie ich losów pragnę ukazać, czym dla nich jest odniesiony sukces oraz jak badani go definiują.

## Wzory osobowe i style życia ludzi sukcesu

Znawcą tematyki oraz ludzi sukcesu jest niewątpliwie E. Grzeszczyk, która w swojej książce dokonuje analizy wzorów człowieka sukcesu występujących w Stanach Zjednoczonych, ale przetransferowanych także do innych, rozwiniętych krajów kapitalistycznych. Przedstawia ona kolejno: *self-made mana*, *menedżera-gracza*, *człowieka dystrybucji*, *yuppie*, *milkie* czy *bobo*. Zaprezentuję pokrótce ich charakterystykę.

*Self-made man* to człowiek niezależny, przedsiębiorczy, zdeterminowany, obdarzony nieprzeciętną siłą charakteru, wytrwałością i gotowością do ciężkiej pracy, dzięki tym wszystkim cechom odnosi sukces życiowy. To „mit chłopca, który nie mając nic oprócz głowy na karku, powoli zdobywa wszystko, co jest do osiągnięcia”<sup>17</sup>. Modelowy *self-made man* utożsamiany z Beniaminem Franklinem, cechuje się przede wszystkim pracowitością, która przyczynia się nie tylko do dobrobytu, ale jest też gwarancją dobrego samopoczucia. Aby odnieść sukces, trzeba odznaczać się dodatkowo oszczędnością, rozumianą jako inwestowanie pieniędzy i nietrwonienie czasu. Kolejne cechy to: metodyczność, planowość, a także niezbędna koncentracja na wyznaczonym celu. Dopiero tych pięć cech stwarza szansę, by z „łachmaniarza stać się bogaczem”<sup>18</sup>. *Self-made man* to osoba, która odniosła sukces w wyznaczonej przez siebie dziedzinie, bez zachęty i korzyści zewnętrznych, która podniosła się z nizin dzięki osobowościowym wartościom<sup>19</sup>. Sam kształtuje swój los, posiadane przez niego talenty, umiejętność ciężkiej pracy i wytrwałość mają zasadniczy wpływ na odniesienie przez niego sukcesu.

Innym typem człowieka sukcesu, który wykształcił się w USA i niejako przyćmił popularność *self-made mana*, jest profesjonalny menedżer, przewyższający tego pierwszego poziomem wykształcenia i posiadaną wiedzą. Model ten cechuje wiara w postęp, poleganie na sobie i swoich zdolnościach do przezwyciężania problemów. Menedżer jest częścią ustrukturalizowanej korporacji, musi więc na każdym kroku udowadniać swoją efektywność i poświęcenie dla

<sup>17</sup> E. Grzeszczyk, *Sukces: amerykańskie wzory – polskie realia*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2003, s. 26.

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> I.G. Wyllie, *The Self-made Man in America. The Myth of Rags to Riches*, Free Press, New York 1954, s. 60-64.

firmy. „Samodyscyplina i wytrwała praca już nie wystarczają; tłumy podobnie uzdolnionych i podobnie wykształconych młodych ludzi muszą konkurować między sobą o uznanie przełożonych (...), ważna jest umiejętność takiego postępowania, która umożliwi pokonanie konkurencji. (...) Potrzebna jest raczej kombinacja cech konformistycznych i agresywnych, jako że w dużych organizacjach kooperacja i współzawodnictwo uzupełniają się”<sup>20</sup>. Różni autorzy nazywali ten wzór człowieka sukcesu w odmienny sposób. Mamy zatem *osobowość merkantylną* (E. Fromm), *biały kołnierzyk* (C. Mills), *człowieka organizacji* (W.H. Whyte). Ciągłe jednak jest to ten sam menedżer – konformista, który tworzy pozory, wywiera wrażenie, podporządkowuje własne życie korporacji, dla której pracuje. A korporacja w zamian za pokaźne wynagrodzenie żąda pełnego zaangażowania, dawania z siebie wszystkiego, wspinania się na kolejne szczeble awansu. Chce też kontrolować swojego pracownika, testuje predyspozycje, osobowość, ocenia wygląd, zdrowie, osiągnięcia. Przytoczony model podlega przekształceniom i w ten sposób formuje się nowy wzór człowieka sukcesu: *menedżer-gracz*. Nie tylko posiada on fachową wiedzę w swojej dziedzinie, ale też potrafi wykorzystywać układy panujące w firmie, by maksymalizować swoje zyski. Nie cechuje go jednak lojalność wobec firmy, w której pracuje. Ceni sobie możliwość samodzielnego decydowania o przebiegu swojej kariery. *Menedżer-gracz* zabiega o sukces, bo lubi współzawodniczyć i zależy mu na opinii zwycięzcy. Cechuje go relatywizm etyczny. Pokolenie ludzi bezwzględnie oddanych firmie, całkowicie wobec niej lojalnych, ceniących stałą pracę, dobre pieniądze i poczucie bezpieczeństwa, którzy reprezentują typ człowieka organizacji, nazywa się też często *baby boomers*<sup>21</sup>.

Odmianą postawę wobec pracy, kariery i sukcesu zawodowego reprezentuje tzw. „generacja X”, czyli pokolenie *baby busters*, urodzonych w okresie niżu demograficznego. Zalicza się do nich ludzi doskonale wykształconych, znających się na technologii. „Oni znają swoją wartość i biorą całkowitą odpowiedzialność za przebieg własnej kariery zawodowej”<sup>22</sup>. Członkowie pokolenia X nie chcą poświęcać swojego życia firmie. Przy niesprzyjających warunkach pracy, po prostu z niej rezygnują i szukają czegoś bardziej odpowiedniego. Charakteryzują się kreatywnością, niezależnością, odwagą w podejmowaniu ryzyka, w społecznej świadomości funkcjonują jako najbardziej przedsiębiorcza generacja w dziejach Ameryki.

Dokonując przeglądu amerykańskich modeli człowieka sukcesu, nie można pominąć wzoru sukcesu *człowieka dystrybucji*. Ludzi zaliczanych

---

<sup>20</sup> E. Grzeszczyk, op. cit., s. 47.

<sup>21</sup> A. Riggs, B.S. Turner, *Pie-eyed Optimists: Baby-boomers the Optimistic Generation?*, „Social Indicators Research” 2000, nr 52, s. 74.

<sup>22</sup> E. Grzeszczyk, op. cit., s. 92.

do tej kategorii charakteryzuje pracowitość, konsekwencja w dążeniu do celu, posłuszeństwo i wiara, niekoniecznie zaś wykształcenie, specjalne predyspozycje czy uzdolnienia. Zaleca się im wytrwałość i ciężką pracę, a miarą jego wartości nie jest pochodzenie czy wykształcenie, ale przede wszystkim charakter. Grzeszczyk konkluduje: „w systemie wielopoziomowego marketingu jesteś na tyle dobry, na ile pracujesz”<sup>23</sup>.

Kolejnymi wzorami wyróżnionymi przez cytowaną autorkę są: *yuppie*, *milkie* i *bobo*, które stanowią style życia młodych ludzi sukcesu. *Yuppie* to młodzi miejscy profesjonalści, grupa społeczna nadająca ton w USA w latach osiemdziesiątych XX wieku, a potem w Europie Zachodniej. Zalicza się do nich absolwentów renomowanych uczelni, pracowników biznesu, marketingu, bankowości, przejawiających upodobanie do nabywania symboli statusu (kosztowne apartamenty, drogie ubrania wysokiej jakości, ekskluzywne samochody, dzieła sztuki). Typowy *yuppie* żyje według zasady: „Intensywna praca – wysokie zarobki – wystawna konsumpcja”. Jest pracoholikiem i profesjonalistą, niemającym nawet chwili wolnego, niewypełnionego aktywnością czasu. Sukces utożsamia z pieniędzmi, które wydaje w dobrym stylu. *Milkie*, kolejny styl życia, charakteryzuje człowieka o odmiennej w stosunku do *yuppie* hierarchii wartości. Ceni rodzinę, dąży do modelu 2+1 bądź 2+2, docenia wartości takie jak pokój na świecie, ekologia, zdrowy styl życia czy wiara w ideały. Nadal jednak pozostaje skoncentrowany na sobie i ceni luksus. Obecnie jesteśmy świadkami kreowania nowego wzoru osobowego, jakim jest *bohemian bourgeois*, w skrócie *bobo*, czyli doskonale wykształcony profesjonalista. *Bobo's* to ludzie sukcesu, którzy świetnie zarabiają, pracując w korporacji, wykonując wolny zawód bądź prowadząc własną firmę. Motywem ich działania jest samorealizacja, a nie chęć zdobycia jak największej ilości pieniędzy. Umieją lansować siebie i swoje pomysły. Preferują zdecentralizowany system zarządzania, łączący pracę w grupie z indywidualną kreatywnością. Amerykańskie wzory sukcesu propagowane są w wielu krajach na świecie. Również w Polsce możemy doszukać się tych wzorów, choć często w postaci zmodyfikowanej, dostosowanej do panujących w naszym kraju realiów. Dość często spotykanym wzorem osobowym człowieka sukcesu jest tradycyjny *self-made man* „ucieleśniający ducha wolnej przedsiębiorczości i niosący obietnicę sukcesu prawdziwie demokratycznego: dla wszystkich, którzy odpowiednio się postarają”<sup>24</sup>. Taki model sukcesu lansowany jest przez media i korporacje. Jego modyfikacja polega na tym, że nasz rodzimy, zaradny i wytrwale pracujący *self-made man* nie stroni od rozkoszy konsumpcji. Znajdziemy też wśród Po-

<sup>23</sup> Ibidem, s. 107.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 159.

laków człowieka organizacji o osobowości merkantylnej. Nie propaguje się natomiast wzoru menedżera-gracza, *yuppiego*, *milkie* czy *bobo*. Choć w sferze zachowań i działań ludzi realizujących swoją karierę zawodową możemy doszukać się wielu elementów tych wzorów.

Przedstawione powyżej modele wiążą się z tematyką stylu życia, charakterystycznego dla ludzi sukcesu. „Styl życia znamienity dla pewnej zbiorowości ludzkiej jest charakterystycznym dla tej zbiorowości sposobem bycia w społeczeństwie. Ten sposób bycia to specyficzny zespół codziennych zachowań członków owej zbiorowości, stanowiący manifestację ich położenia społecznego, a dzięki temu umożliwiającą ich społeczną identyfikację”<sup>25</sup>. Styl życia ludzi sukcesu, a przynajmniej jego kluczowe wymiary, takie jak: budżet czasu (praca, rytm, tempo życia), stosunek do zarabiania i wydawania pieniędzy (wzorce konsumpcyjne) oraz sposoby sterowania własnym życiem szczegółowo zostały omówione przez H. Palską. Zgodnie z przeprowadzonymi przez nią badaniami, codzienność większości ludzi sukcesu zdominowana jest przez pracę zawodową, która stanowi centralną oś ich życia. Poświęcają jej oni zwykle więcej niż osiem godzin dziennie. Występuje mała przewidywalność zdarzeń w ciągu dnia i wahania jego rytmu, a także pełna dyspozycyjność. Praca jest dla nich podstawową wartością życiową, a nie jedynie sposobem zdobywania pieniędzy. Nie występuje też w ich przypadku podział na godziny pracy i odpoczynku. Dla tej grupy sukcesu autorka proponuje określenie stylu życia i pracy jako „stylu nieunormowanego-biznesowego”<sup>26</sup>. Na drugim biegunie znajduje się styl unormowany – „urzędniczy”. Ludzie, którzy odnoszą sukcesy zawodowe, mogą też realizować swoją karierę w ramach unormowanego dnia pracy. Kolejność zadań zawodowych jest tutaj przewidywalna, a liczba godzin pracy z góry ustalona. Taki styl życia charakterystyczny jest przede wszystkim dla profesjonalistów i urzędników. Należy jednak zaznaczyć, że ta grupa ludzi sukcesu jest znacznie mniej liczna. W ramach znacznie częściej spotykanego stylu nieunormowanego H. Palska wyróżnia dwa podtypy funkcjonowania w warunkach nawału pracy, biorąc pod uwagę stosunek do własnego organizmu. Pierwszy typ przepracowany „higieniczny” przejawiają jednostki dbające o swoje zdrowie i ciało, a organizm traktowany jest przez nie jak mechanizm, który dobrze funkcjonuje, gdy dobrze się o niego dba. Liczniej reprezentowany jest drugi typ – przepracowany „niehigieniczny”. Tu organizm to niezniszczalny mechanizm, który nie podlega osłabieniom. Lu-

---

<sup>25</sup> A. Siciński (red.), *Styl życia: Przemiany we współczesnej Polsce*, PWN, Warszawa 1978, s.13-14.

<sup>26</sup> H. Palska, *Czy nowe style życia Polaków? Wybrane wymiary stylu życia „ludzi sukcesu”*, [w:] *Jak żyją Polacy?* red. H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2000, s. 341.



dzie zaliczani do tego typu wykazują niedbały stosunek do własnego zdrowia i brak wyobraźni higienicznej. Rozważając różnice w stylu życia ludzi sukcesu, nie można nie zauważyć różnicujących ich postaw wobec pieniędzy. Według cytowanej autorki podstawowa dychotomia to podział na „oszczędnych” i „rozrzutnych”. Grupa pierwsza odznacza się rozsądkiem i racjonalnością w wydawaniu pieniędzy. Ale i wewnątrz tej kategorii pojawia się zasadniczy podział na tych, którzy pod pojęciem *oszczędność* rozumieją inwestowanie pieniędzy i zabezpieczenie przyszłości własnej i rodziny oraz takich, którzy „oszczędzają dla samego oszczędzania” – nazywanych „oszczędni-skąpi”<sup>27</sup>. Druga kategoria – rozrzutni – charakteryzują się niechęcią do oszczędzania, planowania przyszłości, zapobiegliwości. Część z nich nazywa siebie nawet „rozpustnymi”, wielu ceni sobie luksus i lubi spełniać swoje kaprysy, co wiąże się nierzadko z marnotrawstwem. Przytoczony powyżej podział ujawnia jeden z głównych wymiarów stylu życia – wzory konsumpcji i dowodzi, że styl życia ludzi sukcesu jest pod tym względem znacznie zróżnicowany.

Innym wymiarem stylu życia jest styl kierowania własną biografją, który może odbywać się na zasadzie zewnątrzsterowności lub wewnątrzsterowności (życie zaplanowane vs. życie sterowane przez innych, dziedziczenie vs. brak dziedziczenia „projektu życiowego”)<sup>28</sup>. H. Palska wyróżnia wśród ludzi sukcesu dwa style kierowania: „biografię poszukującą” i „biografię zaprojektowaną”. Typ pierwszy polega na ciągłym próbowaniu, dokonywaniu zmian (szkoły, zawodu, pracy) czy podejmowaniu ryzyka, zawsze jednak na zasadzie niezależności i samodzielności. Drugi typ biografii to życiorys przebiegający według z góry założonego projektu. Jest to jednak najczęściej projekt stworzony przez rodziców bądź po nich odziedziczony. Dziedziczy się zazwyczaj wykształcenie, zawód, firmę.

Ludzie sukcesu różnią się pod względem stylu życia i jego elementów. Można za Palską stwierdzić, że większa część ludzi sukcesu pracuje ciężko i wyczerpująco, „mocuje się z rynkiem”, oszczędza pieniądze i nie oszczędza siebie<sup>29</sup>.

### Sukces w opinii badanych menedżerów<sup>30</sup>

Analizując wypowiedzi poszczególnych menedżerów, zastanowię się co jest dla nich miarą sukcesu i który z jego składników: materialny, stratyfi-

<sup>27</sup> Ibidem, s. 346.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 350.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 358.

<sup>30</sup> Prezentuję tu jedynie fragment badań, które obejmowały również zagadnienia: pracy w życiu menedżerów, wpływu edukacji na losy zawodowe, determinantów losów zawodowych menedżerów.

kacyjno-społeczny, emocjonalno-afiliacyjny czy samorealizacyjny jest dla nich najistotniejszy.

W wymiarze materialnym postrzega się sukces najczęściej w kategoriach wysokich dochodów, dobrej sytuacji materialnej oraz posiadania cenionych dóbr – zwłaszcza domu czy mieszkania, samochodu, działki lub innych form majątku<sup>31</sup>.

Na wymiar materialny sukcesu zwraca uwagę menedżer lat 57, twierdząc: „to jest bardzo indywidualne podejście. Dla jednej osoby sukcesem jest posiadanie miliona dolarów, a dla drugiego nawet sto milionów nie będzie sukcesem”. Również mężczyzna lat 47 zastanawia się: „co to jest właściwie sukces? czy jest to ilość pieniędzy, czy stanowisko społeczne, czy stanowisko polityczne?”. Wskazuje tym samym na złożony charakter tego pojęcia. Wymienia kilka swoich wielkich sukcesów, a wśród nich posiadanie dużego domu, dobrych samochodów i ponadprzeciętne dochody.

Ważnym składnikiem powodzenia życiowego jest także wymiar stratyfikacyjno-prestiżowy. Myśląc o karierze czy sukcesie życiowym w takich kategoriach, podkreśla się najczęściej fakt osiągnięcia przez jednostkę relatywnie wysokiego poziomu wykształcenia oraz wykonywania zawodu lub zajmowania pozycji społecznej cieszącej się wysokim prestiżem<sup>32</sup>. Menedżer lat 52 stwierdza: „jestem dyrektorem departamentu w dużym banku, wszystko zawdzięczam swojemu wykształceniu, pracownicy cenią mnie jako przełożonego”.

Odpowiedzi badanych mieszczą się również w wymiarze emocjonalno-afiliacyjnym. Zalicza się do niego posiadanie rodziny, szczęście małżeńskie i rodzinne, odwzajemnione uczucia, serdeczne kontakty przyjacielskie i towarzyskie. Wszyscy moi rozmówcy posiadają rodziny i są zadowoleni z tego faktu. Mężczyzna lat 57 stwierdza: „gdyby nie moja ostoja w domu rodzinnym, nie doszedłbym do niczego w życiu, wszystko zawdzięczam żonie i dzieciom”. Mężczyzna lat 64 za swój sukces uważa wychowanie dwóch naturalnych córek i trójki adoptowanych chłopców.

Najbardziej nasycony subiektywizmem jest wymiar samorealizacyjny: w jego skład wchodzi cały szereg wartości, których wspólnym mianownikiem jest osiągnięcie czy realizowanie tego, co sprawia człowiekowi satysfakcję, przynosi radość, doskonali, rozwija – a więc np. realizacja zaplanowanych celów życiowych, spełnienie ambicji i marzeń, zadowolenie z siebie i życia, samodoskonalenie i rozwój intelektualny, moralny, emocjonalny, duchowy i fizyczny<sup>33</sup>. Menedżer lat 64 zwraca uwagę na ten wymiar, zestawiając sukces ze szczę-

---

<sup>31</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, *Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka?* [w:] *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1997, s. 17.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 17-18.

<sup>33</sup> Ibidem.

ściem. Twierdzi: „szczęście to chwilowe poczucie, że jest dobrze. A sukces powstaje z uśrednienia przez wiele lat. Jeżeli możemy być szczęśliwi przez dłuższy okres czasu to znaczy, że osiągnęliśmy sukces. Czyli jest to poczucie szczęścia rozłożone w czasie”. Z kolei dla menedżera lat 28 sukces jest możliwością realizacji własnych pragnień i jak podkreśla: „właściwie wszystko się w tym zawiera”. Większość ze wspomnianych wymiarów łączy w swojej wypowiedzi mężczyzna lat 32, dla którego sukcesem jest szczęśliwa rodzina oraz praca zawodowa, która pozwala się spełniać, daje satysfakcję i korzyści materialne. Zaznacza też, że łatwiej jest osiągnąć sukces materialny niż poczucie szczęścia w życiu. Mówi: „sukces jest całokształtem tego wszystkiego, co człowiek w życiu osiąga, jest powodzeniem w karierze zawodowej, pokonaniem trudności w gonitwie za groszem i karierą zawodową”.

Ciekawa jest też ocena siebie, dokonana przez badanych, w kategorii człowieka sukcesu. Najmłodszy z respondentów (lat 28) twierdzi, że nie osiągnął sukcesu, gdyż „jest jeszcze zbyt młody by mówić o sukcesie”, ale jest zadowolony z tego, co robi w życiu. Menedżer lat 52 jest dumny ze swojej rodziny i z wykonywanego zawodu. Mężczyzna lat 64 za największą przeszkodę w karierze, która może spotkać człowieka, uważa chorobę. Twierdzi, że: „byłoby więcej ludzi sukcesu, gdyby po drodze nie trapiły ich choroby, nieszczęścia rodzinne”. Z kolei menedżer lat 47, patrząc na ludzi dookoła siebie, widzi wiele osób, które osiągnęły znacznie więcej, na przykład prywatni przedsiębiorcy, posiadający duże firmy, zatrudniające dużo pracowników, mające duży eksport. Stwierdza: „sukcesem są nie tylko pieniądze, ale też to, co człowiek stworzył swoją pracą”. Nigdy nie zastanawiał się nad tym, czy osiągnął sukces, ale czuje się człowiekiem spełnionym, przyznaje: „na pewno były po drodze różne drobne rzeczy, które chciałem zrealizować, ale nie miałem na to wystarczająco dużo czasu”.

W badaniach zależało mi na poznaniu, czym jest sukces w opinii respondentów. Ludzie sukcesu charakteryzują to pojęcie przez różne kategorie. Definicje w kategoriach powodzenia materialnego pojawiają się w wypowiedziach respondentów, a kategoriom tym towarzyszą inne wymiary sukcesu, takie jak: wymiar emocjonalno-afiliacyjny, do którego zalicza się posiadanie rodziny, szczęście małżeńskie i rodzinne, odwzajemnione uczucia, serdeczne kontakty przyjacielskie i towarzyskie. Menedżerowie swymi wypowiedziami zwracają też uwagę na wymiar samorealizacyjny, w którego skład wchodzi cały szereg wartości, których wspólnym mianownikiem jest osiągnięcie czy realizowanie tego, co sprawia człowiekowi satysfakcję, przynosi radość, doskonali, rozwija. Respondenci łączą często wspomniane wymiary, o czym może świadczyć następująca wypowiedź 57-letniego menedżera: „sukcesem jest dla mnie szczęśliwa rodzina oraz praca zawodowa, która pozwala mi się spełnić, daje satysfakcję i korzyści materialne”.

## Podsumowanie

Sukces zawodowy często utożsamiany jest z osiągnięciami, powodzeniem, tryumfem, prestiżem, sławą, pieniędzmi, bogactwem, skutkiem działania ocenianym pozytywnie, kształtowaniem życia, jakie pragniemy przeżywać, posiadaniem sensu własnego istnienia. G. Bartkowiak rozumie sukces jako proces postrzegania i akceptacji własnej aktywności zawodowej. W tym przypadku wyznaczają go obiektywne i subiektywne determinanty, które powinny być spełnione, aby jednostka mogła określić siebie jako osobę, która osiągnęła sukces<sup>34</sup>. Badane przeze mnie osoby definiują siebie jako te, które sukces osiągnęły. Badania biograficzne pozwoliły autorce na prezentację jednostkowych karier i ułatwiły wskazanie determinant sukcesu: materialnego, stratyfikacyjno-społecznego, emocjonalno-afiliacyjnego czy samorealizacyjnego.

Ogromną zaletą metody biograficznej jest fakt, iż daje ona bezpośredni dostęp do wiedzy wynikającej z ludzkich doświadczeń i języka używanego przy opisie tych doświadczeń. Decydując się na metodę biograficzną, zdawałam sobie sprawę, że badania miękkie, do których należą badania biograficzne, zawsze nasuwają wątpliwości, czy są obiektywne i na ile. Skoro jednak w edukacji mówimy o podmiotowej relacji, to czyż nie istotne jest to, co subiektywne, co wyjątkowe, co jednostkowe. Można powiedzieć, że badania biograficzne służą zobiektywizowaniu subiektywności, poznaniu losów jednostki i jej miejsca w grupie społecznej, w pokoleniu, w społeczności lokalnej<sup>35</sup>. Właśnie w kontekście takiego rozumienia biografii człowieka, uwzględniając jego podmiotowość i subiektywizm, zrealizowałam cel badań wyrażający się ukazaniem znaczenia sukcesu zawodowego w biografiami menedżerów.

## Bibliografia

1. Banaszak S., *Edukacja menadżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2011.
2. Bartkowiak G., *Zmiany wyznaczników sukcesu zawodowego przedstawicieli wybranych wolnych zawodów w Polsce i we Francji*, [w:] *Sukces w zarządzaniu kadrami. Perspektywa globalna i lokalna*, red. T. Listwan, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Wrocław 2004.

---

<sup>34</sup> G. Bartkowiak, *Zmiany wyznaczników sukcesu zawodowego przedstawicieli wybranych wolnych zawodów w Polsce i we Francji*, [w:] *Sukces w zarządzaniu kadrami. Perspektywa globalna i lokalna*, red. T. Listwan, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Wrocław 2004, s. 43.

<sup>35</sup> O. Czerniawska, *Badania biograficzne i ich rola w kształceniu andragogicznym*, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Wyd. Edytor, Poznań 1999, s. 166.

3. Czarnecki K., *Profesjologia w zarysie*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1996.
4. Czerniawska O., *Badania biograficzne i ich rola w kształceniu andragogicznym*, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Wyd. Edytor, Poznań 1999.
5. Erazmus E., *Edukacja a sukces zawodowy*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 1999.
6. Firkowska-Mankiewicz A., *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1999.
7. Firkowska-Mankiewicz A., *Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka?* [w:] *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1997.
8. Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2017.
9. Grzeszczyk E., *Sukces: amerykańskie wzory – polskie realia*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2003.
10. Kupczyk T., *Identyfikacja sposobu definiowania sukcesu zawodowego przez pracowników z uwzględnieniem różnic wynikających z płci, wykształcenia, zajmowanego stanowiska, lokalizacji organizacji i udziału kapitału – wyniki badań*, [w:] *Sukces w zarządzaniu kadrami. Elastyczność w zarządzaniu kapitałem ludzkim*, t. 2, *Problemy zarządczo-psychologiczne*, red. S.A. Witkowski, M. Stor, Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2012.
11. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wyd. Impuls, Kraków 2006.
12. Madge J., *Peasants and Workers*, [w:] *Biographical research methods*, red. R. Miller, SAGE Publications, London 2005.
13. Michalak J.M., *Sukces a ekonomizacja edukacji. Aspekty etyczne*, dokument elektroniczny, [http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2006/2006\\_02\\_michalak\\_59\\_67.pdf](http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2006/2006_02_michalak_59_67.pdf) (dostęp: 31.01.2017).
14. Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
15. Palska H., *Czy nowe style życia Polaków? Wybrane wymiary stylu życia „ludzi sukcesu”*, [w:] *Jak żyją Polacy?*, red. H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2000.
16. *Prestiż zawodów. Komunikat z badań. CBOS*, Warszawa listopad 2013, dokument elektroniczny, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_164\\_13.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF) (dostęp: 31.01.2017).
17. Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978.
18. Riggs A., Turner B.S., *Pie-eyed Optimists: Baby-boomers the Optimistic Generation?*, „Social Indicators Research” 2000, No. 52.
19. Siciński A. (red.), *Styl życia: Przemiany we współczesnej Polsce*, PWN, Warszawa 1978.

20. Skorupka S., Auderska H., Lempicka Z. (red.), *Mały słownik języka polskiego PWN*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996.
21. Suchar M., *Kariera i rozwój zawodowy*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr Sp. z o.o., Gdańsk 2003.
22. Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2002.
23. Wyllie I.G., *The Self-made Man in America. The Myth of Rags to Riches*, Free Press, New York 1954.
24. Zagórski K., Strzeszewski M. (red.), *Nowa rzeczywistość. Oceny i opinie 1989-1999*, Wyd. Akademickie Dialog, CBOS Warszawa 2000.

**Słowa kluczowe:** sukces, styl życia, biografie menedżerów.

**Streszczenie:** Znaczący zagadnień dotyczących kariery i zawodowego funkcjonowania człowieka wskazują na szereg czynników, jakie na obecnym rynku pracy mają wpływ na rozwój i sukces zawodowy. Cechy charakteru, umiejętności, zdolności, wykształcenie, płeć czy wiek to tylko niektóre z nich. Wysoka pozycja zawodowa i wszelkie, składające się na nią elementy oraz osiągnięcia w pracy uznać można za obiektywne korelaty sukcesu zawodowego. Do subiektywnych zaliczyć należy: zadowolenie i satysfakcję, jakie daje człowiekowi sukcesu praca, obecność tegoż człowieka w opinii społecznej, a także uczciwość w dochodzeniu do kariery. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie sukcesu zawodowego menedżerów z perspektywy ich biografii. Analizując wypowiedzi poszczególnych menedżerów, zastanowię się, co jest dla nich miarą sukcesu i który z jego składników: materialny, stratyfikacyjno-społeczny, emocjonalno-afiliacyjny czy samorealizacyjny jest dla nich najistotniejszy.

### **Professional success factors in managers' biographies**

**Keywords:** success, lifestyles, managers' biographies.

**Abstract:** The purpose of the following article is to present the concept of "professional success" in managerial careers. The inspiration to tackle the above subject lies in the fascination with the life stories of different managers. Consequently, it was natural to approach this problem with the use of biographical method, reflected in the title of this article. The analysis of the broad notion of a professional career path was narrowed by means of a precise choice of the focus group. Thus, a close analysis of career paths of successful professionals was conducted. Individual in-depth interviews with managers were carried out. Looking into the material obtained from the respondents, conclusions were drawn as for what the measure of success is for them. Also, the components of success, such as the material aspect, social status, the emotional – affiliational aspect and self-fulfillment were analysed with regard to their importance to the respondents. The author of this paper is inclined to believe that professional success has to be understood as success regarding the occupation, or a successful career, which is not only characterised by professional accomplishments, but also by esteemed vocational position, job satisfaction and favourable public opinion.

Andrzej Zygałło  
Uniwersytet Zielonogórski

## **Indywidualizacja procesu edukacyjnego w szkołach a rozwój kariery zawodowej**

### **Doświadczenia szkolne menedżerów korporacji międzynarodowych**

#### **Wprowadzenie**

Początek XXI wieku przyniósł gospodarce światowej szereg nowych, niespotykanych wcześniej zjawisk. Szczególnego charakteru nabrały one w gospodarce polskiej, która przechodziła długą drogę przekształcenia z gospodarki centralnie sterowanej w rynkową. Jednym z najistotniejszych procesów mających ogromny wpływ na tempo i charakter tych przemian jest globalizacja. Skutkiem tego zjawiska, odczuwanym w codziennej naszej aktywności, jest swoiste „kurczenie się” przestrzeni społecznej wraz z coraz szybszym wykorzystaniem technologii informatycznych<sup>1</sup>. Permanentne zmiany dotyczą także rynku pracy. Wpływ globalnej konkurencji stał się na tyle powszechny, że podlegają mu zarówno duże międzynarodowe korporacje, jak i małe rodzinne przedsiębiorstwa. Organizacje te zmuszone są do stosowania coraz to nowych rozwiązań zmieniających sposób produkcji lub świadczenia usług, korzystania z najnowocześniejszych technologii informatycznych i wykorzystywania innowacyjnych form zarządzania i organizacji pracy. Zarówno wytwarzane produkty, jak i dostarczane usługi cechują się coraz krótszym cyklem życia<sup>2</sup>.

Rozważania zamieszczone w niniejszym tekście składają się z trzech części. Pierwsza, stanowiąca swoisty wstęp do tematu, jest propozycją spojrzenia

---

<sup>1</sup> A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2004.

<sup>2</sup> A. Zygałło, *Poczucie podmiotowości pracowników w organizacjach opartych na wiedzy. Gotowość do rezygnacji z podmiotowości wśród menedżerów korporacji międzynarodowych*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2016, nr 11, s. 73.

na karierę zawodową człowieka i jej kreowanie jako na zjawisko całościowe, w pełnym tego słowa znaczeniu. Zależne od wielu czynników, zarówno o charakterze obiektywnym, jak i subiektywnym. Istotnymi czynnikami wpływającymi na kształt kariery zawodowej i jej rozwój są m.in. podmiotowe relacje oparte na właściwie rozumianej kulturze pracy<sup>3</sup>. Pracownik może wtedy doświadczać satysfakcji z pracy, która jest fundamentalnym elementem całościowego zadowolenia z życia. Drugą część artykułu stanowi analiza fragmentów narracji menedżerów firm międzynarodowych dotyczących różnorodnych aspektów ich indywidualnych karier zawodowych. Kariery zawodowe menedżerów korporacji międzynarodowych będących przykładem organizacji opartych na wiedzy wyznaczają pewne trendy przyszłościowe na obecnym rynku pracy. Być może, z biegiem czasu, podobne procesy będą dotyczyły karier innych pracowników funkcjonujących na rynku pracy, także w jego lokalnym wymiarze. Analiza różnorodnych elementów kształtujących wspomniane kariery zawodowe może dostarczyć teorii i praktyce edukacji całościowej wielu ważnych wniosków i rekomendacji.

Omawiane fragmenty dłuższych wypowiedzi dotyczyły aktywności badanych w okresie ich dzieciństwa i wczesnej młodości. W literaturze znaleźć możemy liczne odniesienia do wpływu właściwie realizowanej formalnej edukacji szkolnej na przyszłą karierę zawodową dorosłego człowieka<sup>4</sup>. Celem analizy w niniejszym tekście jest jednak zwrócenie szczególnej uwagi na znaczenie różnorodnych obszarów aktywności dzieci i młodzieży, które nie wynikają bezpośrednio z realizowanych przez szkoły lub placówki pozaszkolne treści programowych. Funkcjonowanie młodego człowieka w tych „pozaprogramowych” aktywnościach ma ogromny wpływ na przebieg i kształt jego późniejszego rozwoju zawodowego. To wtedy tworzy się gotowość do zdobywania wiedzy i umiejętności oraz właściwa postawa, będące nieodzownymi warunkami kreowania procesu samorealizacji i samorozwoju każdego pracownika.

Badani menedżerowie w swoich narracjach wielokrotnie zwracali uwagę na potrzebę realnego upodmiotowienia procesu edukacji dzieci i młodzieży. Podkreślali jednak, że nie powinny być to tylko hasła i ogólnikowe postulaty, ale rzeczywisty proces polegający przede wszystkim na indywidualizacji. Indywidualizacja jako jedna z dróg ku podmiotowości w edukacji polegać powinna na odpowiednim, dostosowanym do rzeczywistych potrzeb i oczekiwań,

---

<sup>3</sup> Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Wyd. Naukowe ITE – PIB, Radom 2009, s. 46.

<sup>4</sup> M.in. A. Bańka, *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*, „Chowanna” 2004, T. 2, cz. I; Z. Wołk, op. cit.; E. Kasprzak, *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2013.



wspieraniu rozwoju każdej jednostki. Interesującym sposobem realizacji tych założeń może być wprowadzana w niektórych szkołach koncepcja Inteligencji Wielorakich. Przedstawienie niektórych zalet tej opracowanej przez Howarda Gardnera koncepcji posłuży w niniejszym tekście za jego podsumowanie.

## **Kariera zawodowa we współczesnych organizacjach Gotowość pracownika do samorealizacji**

Jednym ze skutków globalizacji jest potrzeba przedefiniowania takich pojęć jak praca czy związana z nią kariera zawodowa. Zmiany współczesnego rynku pracy skłaniają do zindywidualizowania sposobów postrzegania kariery zawodowej. Coraz częstszy nacisk kładzie się na proces indywidualnego planowania kariery oraz zarządzania nią i monitorowania jej w perspektywie całościowej<sup>5</sup>. Wraz z przekształceniami rynku pracy zmianom ulega także pojęcie kariery zawodowej<sup>6</sup>. Pojawiają się takie jej określenia, jak kariera międzynarodowa, kariera bez granic, kariera zmienna, kariera korporacyjna czy postkorporacyjna. Podstawą zmiany perspektyw analizy karier zawodowych człowieka jest, jak to wyraził Michael B. Arthur, konieczność „indywidualnego sposobu postrzegania świata, innych ludzi, organizacji, społeczeństwa, ale także «perspektywa płynności», z której spogląda się na relacje jednostka – społeczeństwo”<sup>7</sup>. Kariera zawodowa jest pojęciem wielokontekstowym. W literaturze przedmiotu pojawiły się dwa główne sposoby pojmowania kariery zawodowej. W ramach pierwszej perspektywy kariera jest strukturalną własnością zawodu lub organizacji<sup>8</sup>. Oznacza to, że pojęcie kariery ograniczone zostaje do kolejno zajmowanych pozycji (w kierunku pionowym lub poziomym) w ramach jednego zawodu lub organizacji. Rozwój kariery przebiega wtedy zgodnie z określonymi, następującymi po sobie stadiami: wyboru zawodu, stabilizacji i zakończenia. Tak pojmowane kariery badane i opisywane były w literaturze przedmiotu w oparciu o teoretyczne koncepcje rozwoju osobowości jednostki (m.in. Heksagonalny Model Kariery Johna Hollanda czy Tęczykowy Model Kariery Donalda Supera). Kiedy spojrzymy jednak na karierę zawodową z innej, szerszej perspektywy, jawi się ona wtedy jako atrybut jednostki, przynależący każdemu człowiekowi. Kariera obejmuje całość pozycji związanych z zatrudnieniem, ról, aktywności oraz doświadczeń zdobywanych przez człowieka w trakcie całego życia. Takie ujęcie kariery zawodowej nie

<sup>5</sup> A. Bańka, op. cit., s. 9-32.

<sup>6</sup> Z. Wołek, op. cit., s. 19.

<sup>7</sup> M.B. Arthur, D.T Hall, B.S. Lawrence, *Handbook of Career Theory*, Cambridge University Press, Cambridge 2004, s. 8, tłum. własne.

<sup>8</sup> A. Bańka, op. cit., s. 14.

ogranicza jej rozwoju tylko do aktywności bezpośrednio związanych z przygotowaniem do pracy lub jej wykonywaniem. Augustyn Bańka podkreśla, że to ujęcie kariery nadaje jej charakter personalny – podmiotowy. Jak twierdzi autor, „kariera jest zawsze czyjaś, czyli jest stanem posiadania przez jednostkę jakiegoś doświadczenia, przynajmniej doświadczenia mentalnego”<sup>9</sup>.

Elementy formujące indywidualną, podmiotową karierę mogą mieć charakter obiektywny (pozycje, specyficzne kompetencje, obowiązki, role, aktywności i decyzje zawodowe), jak i subiektywny (aspiracje, oczekiwania, wartości, potrzeby, satysfakcja i uczucia dotyczące doświadczeń zawodowych). Rozwój kariery zawodowej nierozzerwalnie związany jest z ustawiczną potrzebą odnawiania i wzmacniania wszystkich (zarówno subiektywnych, jak i obiektywnych) jej elementów. Tak pojmowana kariera jest według A. Bańki „procesem ustawicznego uczenia się, którego rezultatem jest zakumulowany kapitał kariery, sprawdzany za każdym razem obiektywnymi kryteriami atrakcyjności i popytu na rynku pracy”<sup>10</sup>. Zdzisław Wołek zwraca natomiast uwagę na podobieństwa i różnice pomiędzy pojęciami kariery zawodowej i rozwoju zawodowego, twierdząc, że są to kategorie „dynamiczne, podlegające permanentnym przemianom”<sup>11</sup>. W takim całościowym ujęciu kariera zawodowa może i jest przez wielu utożsamiana z rozwojem zawodowym. Człowiek, realizując swoją karierę zawodową, nie tylko gromadzi doświadczenia związane z pracą, ale także je ocenia i przeżywa<sup>12</sup>. Efektem tych procesów jest subiektywne poczucie satysfakcji z pracy jako element całościowego poczucia zadowolenia z życia. Elżbieta Kasprzak przytacza definicję Edwina Locke’a, który satysfakcję z pracy określa jako „stan przyjemności lub pozytywnych emocji wynikających z oceny pracy i osobistych doświadczeń z pracą”<sup>13</sup>. Oznacza to, że praca oceniana przez człowieka jako satysfakcjonująca to taka, która w jego subiektywnym odczuciu zaspokaja własne uświadomione oczekiwania. Takie ujęcie satysfakcji z pracy zawiera w sobie nie tylko aspekt poznawczo-ocenny w odniesieniu do samej pracy i jej elementów (m.in. płacy, nagród, awansów), ale również emocjonalny powstały na skutek subiektywnego postrzegania zgodności pomiędzy przyjętymi oczekiwaniami, standardami i wartościami a doświadczeniami gromadzonymi w procesie wykonywania pracy<sup>14</sup>. Satysfakcja z własnej kariery zawodowej jest ważnym czynnikiem wpływają-

---

<sup>9</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 16

<sup>11</sup> Z. Wołek, op. cit., s. 20.

<sup>12</sup> M.in. A. Bańka, op. cit.; Z. Wołek, op. cit.; E. Kasprzak, op. cit.

<sup>13</sup> E. Kasprzak, op. cit., s. 83.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 83.

cym na jej przebieg. Postrzeganie jakości własnej kariery zawodowej jest determinowane przez wiele czynników, takich jak: realizacja potrzeb prowadząca do samorealizacji, pozytywne postrzeganie relacji interpersonalnych w organizacji, odpowiedni styl zarządzania organizacją, uznanie, autonomia i poczucie własnej skuteczności w pracy, zainteresowanie pracą, czy wreszcie poczucie podmiotowego traktowania<sup>15</sup>.

Pojęcie kariery zawodowej jako atrybutu jednostki oraz satysfakcji z jej przebiegu wiąże się nierozdzielnie z istniejącym w naukach o pracy pojęciem kultury pracy. Zdzisław Wołek w swoich rozważaniach na temat kultury pracy podaje dwa rozumienia tego pojęcia. Szeroko rozumiana kultura pracy to „część dorobku pokoleniowego ludzkości powiązanego z pracą”<sup>16</sup>. W jej skład wchodzi „cały dorobek związany z teorią i praktyką pracy, jaki ludzkość stworzyła przez wieki swojego cywilizowanego rozwoju”<sup>17</sup>. Są to więc gotowe wytwory pracy ludzkiej, narzędzia, organizacja pracy, jak też i powiązane z pracą sposoby myślenia, wzory zachowań i cechy osobowości kształtowane i rozwijane w procesie pracy. Wąsko rozumiana kultura pracy (takie rozumienie tego pojęcia jest bliższe rozważaniom podejmowanym w niniejszym tekście) to indywidualny, podmiotowy atrybut każdego człowieka – pracownika obejmujący trzy zależne od siebie komponenty: wiedzę, umiejętności i postawę<sup>18</sup>. Pierwszy element to operatywna wiedza o pracy, oparta na szerokiej wiedzy ogólnej. Jest ona niezbędna dla pracownika po to, aby zrozumieć zachodzące w procesie pracy zjawiska, ocenić proces pracy, jej wytwory oraz kreować i rozwijać twórczy stosunek do pracy. Kolejnym elementem kultury pracy są umiejętności pracownicze (zarówno manualne, jak i intelektualne). Umożliwiają one świadome inicjowanie i wykonywanie odpowiednich działań zawodowych. Trzecim ściśle powiązanim z dwoma poprzednimi komponentem kultury pracy jest indywidualna postawa wobec pracy. Przejawem właściwej postawy jest zainteresowanie pracą i zaangażowanie w jej wykonywanie oraz poczucie odpowiedzialności pracownika za wykonane zadania zawodowe i ich konsekwencje. Postawa wobec pracy związana jest ściśle z etycznością i prawością pracownika. Wszystkie opisane powyżej elementy wpływają na siebie wzajemnie. Wiedza i umiejętności kreują odpowiednią indywidualną postawę pracownika wobec pracy, która z kolei umożliwia pojawienie się potrzeby zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz nabywania nowych umiejętności.

Biorąc pod uwagę warunki stwarzane przez współczesny rynek pracy (m.in. rozwój organizacji opartych na wiedzy i kreowanie coraz to nowych

<sup>15</sup> M.in. A. Bańka, op. cit.; Z. Wołek, op. cit.; E. Kasprzak, op. cit.

<sup>16</sup> Z. Wołek, op. cit., s. 40.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 40.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 41.

produktów i usług) oraz współzależność triady opisanych powyżej komponentów, należy za Z. Wołkiem stwierdzić, że kształtowanie indywidualnej kultury pracy każdego pracownika jest procesem całościowym. Zależnym oczywiście od różnorodnych czynników, przebiegającym z różną intensywnością i bardzo zindywidualizowanym, ale nieprzerwanie trwającym przez cały okres aktywności zawodowej człowieka. Warto jednak zauważyć, iż perspektywę „całościowości” w odniesieniu do szeroko rozumianej pracy człowieka należy rozpatrywać nie tylko (jak to bywa w licznych tekstach z obszaru nauk o pracy) w odniesieniu do okresu od podjęcia pracy zawodowej, ewentualnie nauki zawodu do zakończenia aktywności zawodowej. Działalność zawodowa człowieka, rozumiana przez pryzmat kreowania i rozwoju indywidualnej kultury pracy, wymaga rozszerzenia perspektywy jej postrzegania na okres całego życia. Już od urodzenia dziecko, obserwując rodziców, przyjmuje pewne wzorce zachowań i postaw wobec pracy. Następnie, w coraz szerszych relacjach społecznych, bardziej świadomie rozwija swój przekształcający się z biernego w czynny kontakt z pracą zawodową. Młody człowiek najpierw obserwuje innych w relacji zawodowej (m.in. rodziców, nauczycieli, innych dorosłych), a następnie podejmuje pewne aktywności, które zbliżają go do podjęcia pracy zawodowej (pomoc rodzicom, wakacyjna praca zarobkowa, praktyki). Działania te mają znaczący wpływ na kształtowanie się indywidualnej gotowości do właściwej postawy wobec podejmowanej w późniejszym okresie pracy zawodowej. Oznacza to, że kultura pracy w jej jednostkowym wymiarze tworzy się w szeroko pojętym całościowym procesie edukacyjnym.

Dla pojawienia się i właściwego rozwoju indywidualnej gotowości człowieka do aktywności zawodowej rozumianej jako proces całościowej samo-realizacji ważne jest nie tylko nabywanie wymaganej programem nauczania wiedzy, z reguły o charakterze encyklopedycznym, pozwalającej na przejście poszczególnych stopni edukacyjnych. Istotne jest przede wszystkim nabycie umiejętności (teoretycznych i praktycznych) umożliwiających właściwe, dające poczucie satysfakcji i spełnienia, podejmowanie przez człowieka aktywności zawodowej. Są to między innymi podkreślane wielokrotnie przez badanych menedżerów w ich narracjach, tzw. umiejętności miękkie, takie jak: właściwa komunikacja, asertywność, umiejętność oceniania i bycia ocenianym, współpraca. Wielu pracowników firm funkcjonujących na polskim rynku doświadcza dość trudnej sytuacji w tym obszarze. Z jednej strony pracownicy wyrażają gotowość, a nawet pilną potrzebę własnego rozwoju w zakresie tzw. umiejętności społecznych (miękkich), z drugiej jednak nie otrzymują właściwego wsparcia ze strony własnego zakładu pracy. Brak tego wsparcia nie wynika z niskiej świadomości w tym obszarze osób zarządzających lub odpowiedzialnych za procesy szkoleniowe, ale ze względów ekonomiczno-czasowych. Oczywiście, pomimo że jest to polityka krótkowzroczna, to taki sposób

funkcjonowania jest dość powszechny, szczególnie w firmach, które dopiero uczą się funkcjonowania na zmieniającym się konkurencyjnym rynku globalnym.

### **Edukacja szkolna i pozaszkolna a gotowość do właściwej postawy wobec pracy zawodowej. Doświadczenia okresu szkolnego w narracjach menedżerów korporacji międzynarodowych**

Badania, których częściowa analiza i wnioski zostały przytoczone w niniejszym tekście, przeprowadzono w grupie menedżerów pracujących w międzynarodowych firmach o cechach korporacyjnych. Ograniczenie tematyczne i objętościowe niniejszego tekstu pozwala na odniesienie się jedynie do doświadczeń edukacyjnych pojawiających się w narracjach respondentów. Badania zostały przeprowadzone w formie wywiadów pogłębionych, zwanych inaczej hermeneutycznymi<sup>19</sup>. Taki sposób gromadzenia materiału badawczego pozwala na odniesienie się przez badanych do swoich wcześniejszych działań i przeżyć z subiektywnej perspektywy kolejnych lat i zdobytych doświadczeń. Prowadzona narracja pozwala na organizowanie epizodów życia, działań i sprawozdań. Jest możliwością łączenia faktów, przeżyć i twórców wyobraźni. Ale przede wszystkim jest rozumieniem zdarzeń i ról, jakie jednostka w opisywanych doświadczeniach odgrywała<sup>20</sup>.

W pierwszej części badań analiza wywiadów przeprowadzonych z menedżerami korporacji międzynarodowych koncentrowała się na ich subiektywnym przeżywaniu własnej gotowości do tworzenia i uczestnictwa w relacjach podmiotowych w pracy zawodowej. Gotowość do podmiotowości obejmuje m.in. poczucie sprawstwa, odrębności, odpowiedzialności, samokontroli i kreatywności. Na podstawie wniosków stworzono typologię menedżerów obejmującą trzy grupy badanych w kontekście różnic w indywidualnym odczuwaniu relacji podmiotowych w pracy zawodowej. Pierwszą grupę stanowią **menedżerowie akceptujący rezygnację z własnego poczucia podmiotowości**. Są to osoby, które pomimo tego, że dokonały w swoim życiu zawodowym znacznych rezygnacji z uczestnictwa w podmiotowych relacjach w pracy zawodowej, traktują ten stan rzeczy jako proces naturalny, a nawet oceniają go w kategoriach pozytywnych. Osoby te rezygnację z relacji podmiotowych traktują jako „koszt” wynikający z rozwoju kariery zawodowej. Są w pełni świadomi korzyści, ale i strat wynikających z bycia „tylko trybem w maszynie

<sup>19</sup> M. Straś-Romanowska, *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000, s. 41.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 42.

korporacyjnej”. Zyski są jednak dla nich istotniejsze i bycia „sformatowanym na potrzeby korporacji” nie odczuwają w kategoriach negatywnych.

Osoby badane zakwalifikowane do tej grupy menedżerów, odnosząc się do stylu i metod pracy stosowanych przez nauczycieli i wychowawców w ich doświadczeniach szkolnych, zwracały uwagę na niski poziom indywidualizacji procesu nauczania w szkołach, do których uczęszczali.

*Dla mnie zawsze to było wiadome i normalne. Nawet teraz kiedy patrzę z perspektywy na swoją szkołę. W mojej szkole, ale tak było chyba wszędzie bo szkoły są powszechnie. Uczeń w szkole jest po to, żeby uczyć się, ale też pracować w grupie. To bardzo ważne żeby tego nauczyć dzieciaki. Przyda im się. W szkole nie było czasu na zbytne zajmowanie się każdym z osobna. Jak ktoś był zdolny to sobie radził albo jechał na konkursy. A jak ktoś sobie nie radził i nie miał korepetycji to zostawał. (M. 13)*

Jak wynika jednak z wypowiedzi badanych obecnie, z perspektywy własnej kariery zawodowej, oceniają te sytuacje jako właściwe i raczej pozytywnie oddziałujące na uczniów. Szczególnie na ich późniejsze aktywności. W ich przeżywaniu szkoła jest instytucją ujednoliczoną i to wynika z podstawowej jej cechy, jaką jest powszechność. Szkoła powinna być więc *zbiorowością podporządkowaną pracy grupowej*. Nie ma w niej czasu i miejsca na poświęcanie zbytnej uwagi na indywidualną pracę z poszczególnymi uczniami. W przekonaniu tych osób *w grupie każdy powinien znaleźć sobie odpowiednie miejsce*

*Jak ktoś nie przystawał do klasy to musiał sobie radzić sam. Mieliśmy mocną klasę. Jak czegoś nie rozumiałem czy miałem jakiś kłopot to rodzice wysyłali mnie na dodatkowe lekcje. Jak chciałem rozwijać coś szczególnego, indywidualnego, np. w sporcie to nie mogło to wpływać na podstawowe moje sprawy w szkole. Przecież matury nie mogłem dostać za dobrą jazdę konno. Teraz podobnie jest w korporacji. Swoje z zespołem musisz zrobić, a jak chcesz rozwijać pasję to w wolnym czasie a korporacja ci nawet pomoże. Ja np. cały sprzęt rowerowy mam „firmowy”. (M. 7)*

Już w okresie szkolnym osoby z tej grupy, wspierane często przez rodziców lub innych dorosłych, potrafiły zrekompensować sobie ewentualne trudności pojawiające się w nauce w szkole. Wsparcia poszukiwały w dodatkowych lekcjach, korepetycjach, pomocy rodziców.

W kontaktach interpersonalnych osoby te preferowały mniejsze grupy o skonkretyzowanej strukturze, jasno określonych zadaniach i przejrzystym podziale obowiązków (np. w harcerstwie). Aktywność i zadania wykonywane we współpracy z innymi były bardzo ważnym elementem funkcjonowania tych osób w okresie szkolnym.

*Najlepiej czułam się pracując w grupie. I to jeśli chodzi o naukę, jak i to co poza nią. Ja akurat działałam w harcerstwie. Kiedyś to było jeszcze popu-*

*larne. Nigdy nie zapomnę jak coś robiliśmy razem. A jacy dumni z tego byliśmy potem. Czasami się nie udawało. Ale wtedy trzeba było ponieść konsekwencje.* (M. 12)

Nie zawsze zadania wykonywane w grupie i relacje tam panujące odpowiadały badanym, ale z perspektywy doświadczeń życiowych i zawodowych oceniają pracę grupową opartą na współpracy jako właściwą formę rozwoju i kształtowania właściwych postaw dzieci i młodzieży.

*Grupa była najlepszym co mogło mi się przytrafić w czasie szkoły. Nie zawsze było fajnie. Czasami trzeba było robić za kogoś, albo podzielić się sukcesem. Ale takie jest życie. Teraz w pracy też tak jest. Liczy się praca zespołowa. I tego uczyć też swoje dziecko.* (M. 8)

Podsumowując swoje doświadczenia z okresu szkolnego, badani pozytywnie oceniają ich wpływ na późniejszy kierunek i przebieg swojej kariery zawodowej. Zauważają jednak potrzebę zwrócenia uwagi na umiejętność asertywnego odbioru informacji zwrotnych w procesie oceniania. Ocenianie jest procesem, którego człowiek doświadcza na każdym etapie rozwoju kariery zawodowej. Wiąże się ono niejednokrotnie z dużymi kosztami emocjonalnymi. Dlatego istotne jest, aby już w okresie szkolnym, kiedy proces ten jest znaczącym elementem pracy dydaktycznej i wychowawczej, młodzi ludzie nabywali umiejętności właściwego, asertywnego odbioru ocen i pracy nad efektami tego procesu.

Kolejną grupą wyróżnioną w trakcie analizy narracji byli **menedżerowie asertywnie rezygnujący z własnego poczucia podmiotowości**. Osoby te mają przekonanie dokonywania tylko nieznacznych ustępstw i rezygnacji z relacji podmiotowych w pracy zawodowej. Mają wyraźne przeświadczenie dotyczące sprawowania kontroli zysków i strat wynikających z podejmowanych decyzji. Są świadomi posiadania umiejętności znalezienia „własnej drogi” w rozwoju kariery zawodowej w korporacji międzynarodowej. W narracjach menedżerowie z tej grupy zwracają uwagę na swoje asertywne zachowanie w sytuacjach, które wiązałyby się z koniecznością rezygnacji z podmiotowych relacji w pracy. W przebiegu ich karier takie zachowania wiązały się niejednokrotnie z decyzjami o zmianie miejsca pracy. Menedżerowie z tej grupy, odnosząc się do własnych doświadczeń szkolnych, zauważają zbyt niski poziom indywidualizacji w pracy szkoły i instytucji pozaszkolnych. W ich przeświadczeniu szkoła powinna bardziej wspierać indywidualny rozwój uczniów.

*To sam człowiek musi wiedzieć czego chce i musi do tego dążyć. Konsekwentnie, w cywilizowany sposób, asertywnie dbać o swoje. I tego powinna uczyć szkoła, a nie kolejnych fragmentów encyklopedii.* (M. 15)

*Moja szkoła mało nas wspierała w sensie osób. Wiadomo mających mocne i słabe strony. Mam wrażenie, że dla szkoły byłam kolejnym uczniem, przypadkiem, osobą w klasie a nie podmiotem. O to trzeba było się dopominać, czasami*

*nawet głośno i stanowczo. Moje dzieci chodzą do szkoły społecznej. Tam nauczyciele bardziej zwracają uwagę na uczniów.* (M.15)

Odnosząc się do własnego funkcjonowania w szkole preferującej unifikację i „uśrednienie”, osoby z tej grupy podkreślają własną umiejętność radzenia sobie z tym i zdolność do „zadbania o siebie”. Wiązało się to niejednokrotnie z potrzebą objęcia ważnej i wyróżniającej funkcji w grupie, zgłoszenia się do wykonania jakiegoś indywidualnego zadania. Zasadom pracy w grupie należało się podporządkować, ponieważ współpraca jest w opinii respondentów istotną formą pracy we wszelkich organizacjach. Jednakże z wszystkich wypowiedzi przebija dbałość o własne indywidualne funkcjonowanie w tych grupach. Komunikacja w grupach rówieśniczych, w których uczestniczyli badani, oparta była na naturalnym, spontanicznym procesie. Dla badanych nie stanowiło to żadnej trudności. Nauczyciele i opiekunowie nie pracowali z młodzieżą nad właściwą komunikacją. W przeżyciach badanych były to jednak doświadczenia z kategorii pozytywnych. Dostarczały im potrzeby wyrobienia w sobie umiejętności radzenia sobie w ewentualnych trudnych sytuacjach komunikacyjnych w pracy zawodowej.

*Pamiętam, że doceniałam jeśli któreś z dzieci umiało dopomnieć się o swoje, np. w szkole wobec nauczycieli. Ja chciałam zawsze taka być i myśle, że już w szkole średniej to osiągnęłam. Warto mieć swoje zdanie i umieć go obronić. Ale proszę nie myśleć, że za wszelką cenę. Nie, oczywiście w granicach kultury i szacunku.* (M. 14)

Dodatkowe aktywności związane ze sportem lub spędzaniem czasu wolnego także kreowały potrzebę „bycia dobrym w czymś”, wyróżniania się. Osoby z tej grupy świadomie rezygnowały z tych rodzajów aktywności, które nie umożliwiały im odnoszenia sukcesu, a wymagały dużego zaangażowania i wysiłku.

*Jeśli chodzi o rzeczy pozalekcyjne czy pozaszkolne to oczywiście był sport. Jeśli mówimy o indywidualizacji to ja zawsze, ale to chyba normalne uprawiałem to w czym byłem dobry. Wolałem grać w kosza bo byłem kapitanem drużyny, niż w piłkę nożną gdzie mi nie do końca wychodziło.* (M. 10)

W odniesieniu do procesu oceniania, towarzyszącego edukacji, a następnie pracy zawodowej, badani menedżerowie przyznają, iż te doświadczenia wymagały od nich najwięcej starań. Przeświadczenie o byciu bardzo dobrym, a nawet najlepszym w wielu obszarach wiązało się z oczekiwaniami adekwatnych ocen od innych (dorosłych i rówieśników). Radzenia sobie zarówno z odpowiednim odbiorem informacji zwrotnych w ocenianiu, jak i ewentualnymi negatywnymi konsekwencjami tego procesu badani nauczyli się samodzielnie ewentualnie przy wsparciu rodziców. Szkoła nie odegrała tutaj znaczącej roli.

*Pytanie było o ocenianie w szkole. Jeśli chodzi o mnie to raczej mam negatywne doświadczenia. To znaczy samo ocenianie jest bez sensu. Jest robione*



*bez celu. Po to żeby postawić ocenę. Sprawa jednak polega na tym, że uczeń musi sobie znaleźć na to jakiś swój sposób. Jak sobie z tym poradzić mi pomogli trochę rodzice. I teraz to procentuje. Jestem asertywna przy ocenach w pracy.* (M. 14)

Wpływ własnych doświadczeń okresu szkolnego na późniejszy kierunek i przebieg swojej kariery zawodowej badani oceniają raczej jako obojętny. W ich wypowiedziach istotne są nie działania szkoły, grupy czy organizacji, ale ich własne indywidualne funkcjonowanie w tych relacjach. Uzyskaniu i utrzymaniu wysokiej pozycji podporządkowane były wszelkie działania w okresie edukacyjnym, co przekłada się na podobne funkcjonowanie w pracy zawodowej.

Trzecią grupę stanowią **menedżerowie sfrustrowani rezygnacją z własnego poczucia podmiotowości**. Konieczność rezygnacji z podmiotowych relacji w pracy zawodowej wywołuje u respondentów z tej grupy dyskomfort i poczucie dużej straty. W ich przeżywaniu powodem tej frustracji jest rozdźwięk pomiędzy ich oczekiwaniami a realiami pracy w korporacji międzynarodowej. Frustracja ta pogłębia się, ponieważ badani mają przekonanie, że ewentualny awans na wyższy szczebel w hierarchii korporacyjnej wiąże się nie z większą samodzielnością i samorealizacją, ale z coraz większym podporządkowaniem siebie i swojej rodziny oczekiwaniom i wymaganiom organizacji. Pomimo tych frustracji nie rezygnują jednak z dalszego rozwoju kariery zawodowej w ramach korporacji. W narracjach osób z tej grupy szkoła i styl pracy nauczycieli i wychowawców nie odpowiadały ich oczekiwaniom i potrzebom. W opisie doświadczeń z okresu szkolnego dotyczących procesu indywidualizacji pojawia się przekonanie, iż poprzez brak właściwych metod pracy skierowanych do poszczególnego ucznia ich potencjał i zdolności nie spotkały właściwego odbioru wśród nauczycieli i rówieśników.

*Muszę przyznać, jak już tak szczerze rozmawiamy, że wkurzało mnie to, że szkoła generalnie ogranicza potencjał dzieci. Mój też ograniczała. Jak ktoś był poniżej wymogów to go traktowano indywidualnie, ale jak trochę wystawał ponad, to nic. Ja zresztą zawsze trafiłem do nie takich klas. Ciągnęły mnie w dół.* (M. 10)

W przekonaniu badanych szkoła jako instytucja preferująca grupę i „uśrednianie” metod i form pracy nie wpływa rozwijająco, a wręcz ogranicza potencjał uczniów. Bycie niedocenionym lub niezauważonym wywoływało u badanych uczucie silnego dyskomfortu i powodowało narastające frustracje. W odczuciach badanych taki stan rzeczy przekładał się także na relacje rówieśnicze. We wszelkich działaniach organizacji młodzieżowych (np. harcerstwa) czy rywalizacji sportowej badani zauważali preferowanie pracy grupowej, współpracy i wspólnej odpowiedzialności za efekty podejmowanych działań. W ich przekonaniu szkoła uczy zbytniego konformizmu i unikania od-

powiedzialności, co w późniejszym życiu, np. pracy zawodowej, stwarzać może różnorodne negatywne konsekwencje.

*Wiem, że to zabrzmi trochę aspołecznie, ale czasami działania szkoły nie mają sensu. Przecież w pracy zawodowej rozwijam się indywidualnie. Sama muszę zapracować na swój sukces. Grupa w której byłam w klasie, czy drużynie niewiele mi pomoże. Oceniają mnie jako osobę, pracownika a nie to jaka byłam w klasie czy szkole. Czyli praca grupowa często gubi ważne rzeczy, które jednostka ma i z którymi tak jak ja nie zawsze może się przebić.* (M. 11)

Systemy ocen stosowane w szkołach nie były w przeżyciach badanych adekwatne do właściwej oceny ich funkcjonowania. Za mała skala i zbyt ograniczone informacje zwrotne powodowały niechęć do starania się, zdobywania wiedzy czy poszerzania swoich umiejętności. Sposób oceniania (np. porównywanie ocen pomiędzy uczniami, uśrednianie) powodowało frustrację i niezadowolenie.

*Jeśli chodzi o oceny w szkole to one niewiele dają. Tylko frustrują. Prosty przykład. Byłem świetny w pewnych grach strategicznych. Wygrywałem nawet konkursy w Polsce, ale takich olimpiad nie było w naszej szkole. Nie dostawałem ocen celujących nawet z informatyki za udział w olimpiadzie. To podważa sens ocen.* (M. 16)

Badani menedżerowie zakwalifikowani do tej grupy, podsumowując wpływ własnych doświadczeń okresu szkolnego na późniejszy kierunek i przebieg swojej kariery zawodowej, zwracają uwagę na potrzebę większego zindywidualizowania procesu edukacyjnego dzieci i młodzieży. W wypowiedziach kładą też nacisk na negatywne skutki emocjonalne (m.in. złej komunikacji, oceniania), jakie uczniowie ponoszą i z którymi trudno sobie radzą w późniejszym funkcjonowaniu w pracy zawodowej. Ta nieumiejętność porażenia sobie ze stresem wywołanym funkcjonowaniem w szkole przekłada się na wytworzenie się niewłaściwej postawy wobec pracy zawodowej.

## **Zamiast zakończenia – Teoria Inteligencji Wielorakich jako pomysł na indywidualizację procesu edukacyjnego**

Howard Gardner i jego współpracownicy, opracowując teorię inteligencji wielorakich, próbowali zmienić tradycyjny sposób postrzegania ludzkiej inteligencji. W szkołach, opierając się na wieloletnim, standardowym podejściu (wyrażającym się testami IQ), uznaje się, iż inteligencja jest jednorodną właściwością, która opisuje możliwości człowieka w zakresie jego indywidualnej

---

<sup>22</sup> H. Gardner, *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, Basic Books, New York 2006, s. 32, tłum. własne.

aktywności intelektualnej. Testy IQ, tak naprawdę, poprzez wyrażony liczbowo iloraz inteligencji, pokazują, czy osoba badana jest „szczególnie inteligentna”, „w normie” czy „poniżej normy”. Testy te opierają się przede wszystkim na zdolnościach logiczno-lingwistycznych. H. Gardner wyszedł z założenia, iż poznawczą kompetencję czy sprawność człowieka lepiej opisuje się w kategoriach zbioru zdolności, talentów czy też umiejętności umysłowych, które możemy nazwać inteligencjami<sup>22</sup>. Inteligencja jako całość charakteryzująca jednostkę jest więc cechą dynamiczną i wielopłaszczyznową. Każdy z jej rodzajów jest zdolnością rozwiązywania określonych problemów lub tworzenia produktów o konkretnym znaczeniu kulturowym. Autor zwraca uwagę na czynniki kulturowe (w przeciwieństwie do czysto genetycznych) sprzyjające rozwojowi intelektualnemu człowieka. W jego ujęciu inteligencje to „biopsychologiczny potencjał przetwarzania informacji, który można aktywować w otoczeniu kulturowym, aby skutecznie rozwiązywać problemy lub tworzyć produkty wartościowe dla kultury”<sup>23</sup>. Wykorzystujący inteligencje wielorakie sposób rozwiązywania problemu charakteryzuje się możliwością aktywowania określonego, posiadanego przez jednostkę potencjału. Proces ten następuje „w zależności od wartości występujących w danej kulturze, szans dostępnych w danej kulturze, oraz poszczególnych decyzji podejmowanych przez dane osoby oraz/i ich rodziny, nauczycieli oraz otoczenie”<sup>24</sup>.

W wyniku wieloletnich badań wyróżniono następujących osiem inteligencji:

- lingwistyczną (werbalną) – odbiór i rozumienie świata opiera się na słowach;
- matematyczno-logiczną – odbiór i rozumienie świata opiera się na liczbach i symbolach;
- muzyczną – odbiór i rozumienie świata opiera się na dźwiękach, rytmie, melodii;
- przestrzenną – odbiór i rozumienie świata opiera się na obrazach i formach przestrzennych;
- kinestetyczną (ruchową) – odbiór i rozumienie świata opiera się na ruchu i kontakcie fizycznym;
- interpersonalną – odbiór i rozumienie świata opiera się na relacjach z drugim człowiekiem;
- intrapersonalną – odbiór i rozumienie świata opiera się na relacjach z samym sobą;
- naturalistyczną (przyrodniczą) – odbiór i rozumienie świata opiera się na środowisku naturalnym, otoczeniu.

---

<sup>23</sup> Ibidem, s. 33.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 33.

Każdy człowiek posiada wszystkie rodzaje inteligencji, które mogą być rozwinięte w różnym stopniu, tworząc indywidualny, niepowtarzalny profil zdolności jednostki. Całość inteligencji nie jest tylko zwykłą sumą części, które moglibyśmy zbadać testami. Dlatego też np. człowiek „przeciętny” we wszystkich rodzajach inteligencji może w sumie być szczególnie uzdolnioną jednostką, bardzo sprawnie funkcjonującą w roli zawodowej. Właśnie funkcjonowanie człowieka w określonej roli kulturowej o dowolnym stopniu złożoności (np. pracy zawodowej) wymaga odpowiedniej kombinacji poszczególnych rodzajów inteligencji. Kombinacje te, inaczej zwane profilami, nie są wartościami nabytymi genetycznie. Są to cechy dynamiczne, zmieniające się wraz z rozwojem człowieka. Poszczególne inteligencje, a więc także ich różnorodne kombinacje, można rozwijać poprzez odpowiednio zorganizowane ćwiczenia. Przejawy poszczególnych inteligencji z reguły pojawiają się na wczesnym etapie dzieciństwa. Dlatego też każdy człowiek już od dzieciństwa może i powinien rozwijać nie tylko swoje zdolności szczególne (mocne strony), ale także te, które sprawiają trudności. Celem stworzonej według założeń teorii inteligencji wielorakich szkoła powinno być rozwijanie wszystkich rodzajów inteligencji i pomaganie dzieciom w zdobywaniu wiedzy i umiejętności (przygotowania do pracy zawodowej) oraz kształtowanie zainteresowań, które są zgodne z profilem inteligencji każdego z uczniów. Osoby tak zdobywające wiedzę i rozwijające swoje umiejętności stają się bardziej kompetentne i odpowiedzialne. Bardziej angażują się w swoją pracę. Zatem dzięki tak wytworzonej właściwej postawie mogą być bardziej skłonne do służenia społeczeństwu w konstruktywny sposób. Ważna jest też satysfakcja osiągnięta z wykonywanych czynności zawodowych, które wynikają z autentycznych zdolności i zainteresowań.

Szkoła kierująca się rzeczywistą indywidualizacją, opartą na podmiotowości w relacji z uczniami, powinna być zorganizowana tak, aby nauczyciele mogli jak najlepiej zrozumieć potencjał indywidualny każdego ucznia i pomóc rozwinąć jego możliwości poznawcze. Koncepcja takich szkół opiera się na logicznych założeniach, iż nie wszyscy ludzie mają takie same zainteresowania i zdolności, a poprzez rozwinięcie określonych potencjałów (inteligencji) nie wszyscy uczy się w taki sam sposób. Konieczne jest więc indywidualne dobranie odpowiednich metod i technik nauczania treści przewidzianych w programach do możliwości danej jednostki. Należy także dostosować sam program nauczania do zdolności i naturalnych potrzeb jednostki, ponieważ w związku z ciągłym rozwojem nauki nikt nie jest w stanie nauczyć się wszystkiego, czego można się nauczyć. Interesujący w koncepcji inteligencji wielorakich jest swoisty powrót do podkreślania ważnej roli nauczyciela w procesie edukacyjnym. H. Gardner twierdzi, iż „to nauczyciele są tymi osobami, które mają podejmować najważniejsze decyzje w całym procesie nauczania i decy-

dować o tym, w jakim stopniu można zastosować teorie inteligencji wielorakich we własnych praktykach nauczania”<sup>25</sup>. Ideę podejścia indywidualistycznego, zgodnego z założeniami teorii inteligencji wielorakich najlepiej wyraża cytata z książki Anne Bruetsch; „Jeśli dziecko nie uczy się w sposób w jaki nauczysz, wtedy musisz nauczać je w ten sam sposób, w jaki się uczy”<sup>26</sup>.

## Bibliografia

1. Arthur M.B., Hall D.T., Lawrence B.S., *Handbook of Career Theory*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
2. Bańka A., *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*, „Chowanna” 2004, t. 2, cz. I, s. 9-32.
3. Bruetsch A., *Multiple Intelligences. Lesson Plan Book*, Chicago Review Press, Chicago 1998.
4. Gardner H., *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, Basic Books, New York 2006.
5. Giddens A., *Socjologia*, Wyd. PWN, Warszawa 2004.
6. Kasprzak E., *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2013.
7. Straś-Romanowska M., *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
8. Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom 2009.
9. Zygadło A., *Poczucie podmiotowości pracowników w organizacjach opartych na wiedzy. Gotowość do rezygnacji z podmiotowości wśród menedżerów korporacji międzynarodowych*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2016, nr 11, s. 73-85.

**Słowa kluczowe:** edukacja całożyciowa, kariera zawodowa, kultura pracy, indywidualizacja procesu edukacyjnego, inteligencje wielorakie.

**Streszczenie:** Edukacja rozpatrywana w kontekście rozwoju kariery zawodowej człowieka jest procesem całożyciowym. W organizacjach opartych na wiedzy, funkcjonujących w permanentnie zmieniającej się gospodarce globalnej, zindywidualizowany proces kreowania kariery zawodowej każdego pracownika wpływa na jego zaangażowanie zarówno w wykonywane zadania, jak i tworzone relacje interpersonalne. Potrzeba zindywidualizowanej edukacji w dorosłym życiu jest kreowana o wiele wcześniej. Doświadczenia okresu edukacji szkolnej oraz aktywność pozalekcyjna

---

<sup>25</sup> Ibidem, s. 72.

<sup>26</sup> A. Bruetsch, *Multiple Intelligences. Lesson Plan Book*, Chicago Review Press, Chicago 1998, s. 12, tłum. własne.

i pozaszkolna w tym okresie wpływają na późniejszą całościową gotowość dorosłych ludzi do zdobywania dalszej wiedzy i umiejętności nie tylko o charakterze profesjonalnym. Analiza narracji menedżerów firm międzynarodowych w kontekście ich doświadczeń edukacyjnych pozwala przyjrzeć się procesowi wykorzystania zasad indywidualizacji w dotychczasowych aktywnościach edukacyjnych osób, które uznają swoje kariery zawodowe za satysfakcjonujące. Jako rekomendacje wynikające z rozważań w tekście autor opisał stworzoną przez Howarda Gardnera teorię inteligencji wielorakich, której wykorzystanie w praktyce edukacyjnej może stwarzać możliwość pełniejszego zastosowania zasad indywidualizacji procesu kształcenia i wychowania, zarówno w działalności szkolnej, jak i pozaszkolnej.

**Individualization of the education process at schools  
and the development of a professional career  
Educational experiences of managers working  
for international corporations**

**Keywords:** lifelong learning, professional career, culture of work, individualization of education process, multiple intelligences

**Abstract:** Education considered in the context of human career development is a lifelong process. In knowledge-based organizations operating in a constantly changing global economy, the individualized career development process of each employee influences their engagement in both the tasks performed and the interpersonal relationships that are created. The need for personalized adult education is created much earlier. The experience of school education and out-of-school activities during this period affect the lateral adult readiness of adults to acquire further knowledge and skills not only of a professional nature. Analysis of the narratives of managers of international companies in the context of their educational experiences allows us to look at the process of using the principles of individualization in the past educational activities of people who recognize their careers as satisfactory. As recommendations from the text, the author describes Howard Gardner's multiple intelligences theory, which while used in educational practice, can provide for a more complete application of the individualization principles in education and training, both in school and out-of-school activities.

Łukasz Brzeziński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Coaching – metoda rozwoju kompetencji transferowalnych

Menedżerowie, którzy nie posiadają odpowiednich kompetencji, stanowiąc będą hamulec postępu, a drogę transformacji uczynią długą i wyboistą, zaś zarządzane przez nich firmy nie spełnią oczekiwań organizacji XXI wieku.

J. Penc

### Wprowadzenie

Jak twierdzą eksperci, w gospodarce XXI wieku istotną rolę odgrywają zasoby niematerialne organizacji. Do niedawna znaczna ilość organizacji koncentrowała swoją działalność przede wszystkim na zasobach rzeczowych czy finansowych, traktując zasoby niematerialne jak składowe mało mierzalne ekonomicznie i nieprzekładające się na wymierne korzyści dla organizacji. Jednakże turbulentne i zmieniające się otoczenie wymusiło na przedsiębiorstwach nowy sposób spojrzenia na zasoby niematerialne, w tym na zasoby ludzkie. Organizacje zrozumiały, iż to właśnie kapitał społeczny i kompetencje istotnie wpływają na tworzenie wartości organizacji, generowania zysków, a także na osiągnięcie przewagi konkurencyjnej na rynku. Istnieje bowiem związek pomiędzy zasobami ludzkimi a kompetencjami. Z jednej strony kompetencje stanowią jeden z elementów zasobów ludzkich, a z drugiej strony dzięki ich doskonaleniu możliwe jest podnoszenie wartości kapitału społecznego<sup>1</sup>. Według Global Trends 2025<sup>2</sup> prognozuje się, że w ciągu najbliższych kilkunastu lat mogą występować na świecie coraz większe turbulencje, którym będą towarzyszyć szybkie zmiany polityczne na rynkach wschodzących, mniejsze nakłady

---

<sup>1</sup> A. Sitko-Lutek, E. Pawłowska, *Kapitał społeczny a doskonalenie kompetencji menadżerów*, „Organizacja i zarządzanie. Kwartalnik Naukowy” nr 3, Gliwice 2008, s. 18.

<sup>2</sup> P. Kotler, J.A. Caslione, *Chaos. Zarządzanie i marketing w erze turbulencji*, MT Biznes, Warszawa 2009, s. 14.

w budżetach lokalnych i krajowych oraz efekt przesilenia w biznesie. Przytoczone zjawiska niewątpliwie przełożą się na zwiększone ryzyko prowadzenia każdej działalności gospodarczej, niezależnie od faktu, na jaką skalę i gdzie będzie się ona odbywać. Czynniki, które mają wpływ na wywoływanie chaosu, to:

- postęp techniczny i rewolucja informatyczna,
- przełomowe technologie i innowacje,
- wschodzące gospodarki,
- hiperkonkurencja,
- środowisko,
- wzrost siły klienta<sup>3</sup>.

Ponieważ niewątpliwie człowiek stanowi najcenniejszy zasób organizacji – bo to właśnie kapitał społeczny bardzo często decyduje o wzroście i przewadze konkurencyjnej firmy – to do głównych działań przedsiębiorstw należy dbanie w szczególności o utrzymanie i wykorzystanie pełnego potencjału pracowników. Sytuacja ta implikuje wykorzystanie większej ilości narzędzi i metod w rozwoju pracowników, a także przeobrażenie stosowanych rozwiązań. Współcześnie coraz większym zainteresowaniem ze strony zarówno praktyków, jak i teoretyków zarządzania cieszy się metoda coachingu jako formy rozwoju będąca odpowiedzią na pojawiające się wyzwania współczesności. Jak twierdzi jeden z twórców współczesnego coachingu J. Whitmore – coaching ma wiele do zaoferowania – tam, gdzie panuje zamieszanie, może przynieść jasność sytuacji; „tam, gdzie panuje strach, może zbudować zaufanie, tam, gdzie obawa, może przynieść nadzieję, a tam, gdzie izolacja, może przynieść połączenie, a gdzie rywalizacja – współpracę. (...) Słuchająca, ucząca się kultura coachingu może dawać największą szansę na podróż po niespokojnych wodach zmiany, jaka czeka przedsiębiorstwa”<sup>4</sup>.

Konieczność kształcenia ustawicznego chyba nigdy wcześniej nie była tak pożądana jak w obecnych czasach. Współcześnie istnieje problem tzw. *luki ludzkiej*, która wyraża się jako dystans między rosnącą złożonością świata a naszą zdolnością do sprostania jej. Ma ona charakter rozłamu powstającego dlatego, iż za wzrostem tworzonych przez ludzi komplikacji nie nadąża postęp naszych umiejętności<sup>5</sup>. Postęp technologiczny, intensywne zmiany w życiu społeczno-ekonomicznym powodują, że zdobyta wiedza i kompetencje ulegają dezaktualizacji. Szybkie tempo przyrostu wiedzy, częściowo możliwej dzięki rozwojowi informatyzacji, powoduje konieczność rozwoju umiejętności właściwego jej interpretowania i wykorzystywania oraz antycypowania przyszłych

---

<sup>3</sup> Ibidem, s. 24.

<sup>4</sup> J. Whitmore, *Coaching trening efektywności*, G+J. Warszawa 2011, s. 17.

<sup>5</sup> J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitz, *Uczyć się – bez granic. „Jak zwerbować lukę ludzką?”*, Raport Klubu Rzymskiego, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1982.



zdarzeń<sup>6</sup>. Współcześnie człowiek musi elastycznie reagować na pojawiające się zmiany na rynku pracy i dostosowywać się do nowych wyzwań i wymagań. Wiąże się to z ciągłym uzupełnianiem i poszerzaniem dotychczasowych kompetencji, przekwalifikowaniem się, a czasami nawet kilkakrotnym w ciągu całego życia zmienianiem zawodu<sup>7</sup>. „Rozwój zawodowy pracownika (...) jest już nie tylko kontynuowaniem raz obranej drogi, szlifowaniem i umacnianiem kompetencji w ramach dotychczasowego zajęcia, lecz także stałą gotowością na zmianę pracy, branży czy otoczenia”<sup>8</sup>. Dlatego też obecnie nie wystarczy już prosty model kompetencji. Pracownicy potrzebują rozwijać kompetencje transferowalne, pozwalające im na sprawne wykonywanie wielu różnych zadań, a także podejmowanie zróżnicowanych działań i funkcji niezależnie od czasu i miejsca. Jak twierdzi L.D. Czarkowska, zmieniająca się rzeczywistość stawia przed nami coraz to nowsze wyzwania – a coaching, jako metoda osiągania zamierzonych rezultatów w dynamicznie zmieniających się warunkach, jest właśnie procesem idealnie zaprogramowanym do tego celu<sup>9</sup>. W niniejszym artykule pragnę odwołać się do coachingu jako skutecznej metody sprzyjającej rozwojowi kapitału ludzkiego, a dokładniej – wzrostowi kompetencji.

## Uczenie się przez całe życie – rozwój osób dorosłych

Realia rynku pracy cechującego się różnorodnością, zmiennością, niestabilnością, nieprzewidywalnością, nielinearnością i w końcu wielkim ryzykiem, mają silny wpływ na sposoby i możliwości kształtowania ścieżki zawodowej człowieka. W konsekwencji oznacza to konieczność dokonywania wyborów, nauczania się świadomego planowania własnej kariery i innych obszarów życia, rozwijania umiejętności podejmowania decyzji edukacyjnych, zawodowych i całozyciowych.

Nieprzewidywalność i niepewność środowiska pracy stała się *signum temporis* i wyzwaniem dla współczesnego pracownika. Konieczność wdrażania zasady kształcenia całozyciowego oraz rozwijania kompetencji transferowalnych<sup>10</sup>, które pozwalają odnaleźć się w zmieniającej się gospodarce, wzywa do przemodelowania systemu zarządzania zasobami ludzkimi. W tych warun-

<sup>6</sup> S. Milczarek, *Kultura pracy menedżera*, Placet, Warszawa 2010, s. 217-218.

<sup>7</sup> M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2007, s. 10.

<sup>8</sup> M. Syper, *Mentoring jako element strategii wspierania rozwoju zawodowego pracowników*, [w:] A. Glińska-Noweś, *Zarządzanie organizacjami w gospodarce opartej na wiedzy*, Dom Organizatora, Toruń 2008, s. 781.

<sup>9</sup> L.D. Czarkowska, *Kiedy możliwa jest zmiana? Od struktury sesji do energii zmiany w coachingu*, „Coaching Review” 2011, 1(3), s. 54.

<sup>10</sup> Pojęcie wytłumaczone w dalszej części tekstu rozumie się jako „umiejętności i osobiste zdolności, które mogą być wykorzystane w każdej roli zawodowej, miejscu pracy i etapie kariery”.

kach paradygmat dopasowania zawodowego zostaje zredefiniowany ze względu na dekonstrukcję stałości i stabilności (zawód, środowisko pracy, jednostka) i dostrzeżenie procesualności tychże. Nie jest już to możliwe, by w którymś momencie swojego życia zawodowego zatrzymać się i przestać myśleć o własnym rozwoju, chcąc pozostać dalej na rynku pracy. Dzisiejszy świat wymaga nieustannej pracy nad sobą i rozwoju kompetencji. Aby sprostać temu niełatwemu zadaniu, z pomocą wychodzą nowatorskie metody pracy – między innymi coaching – skupione na wzbudzaniu autorefleksji, rozwoju umiejętności kreatywnego radzenia sobie z wieloznacznością, wreszcie na decyzyjności i odpowiedzialności radzącego się za konstruowanie kariery i budowanie swojego życia.

Koncepcja Life Long Learning stała się wiodącym elementem Strategii lizbońskiej, ogłoszonej w 2000 roku przez Unię Europejską. Zgodnie z jej treścią edukacja jest jedną z najważniejszych składowych prowadzących do tego, aby gospodarka UE stała się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie. Ludność natomiast ma się stać społeczeństwem wiedzy. Komisja Europejska sformułowała następującą definicję Life Long Learning (LLL): „wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem”<sup>11</sup>. Idea long life learning dotyczy zarówno rozwoju indywidualnego, jak i rozwoju cech społecznych we wszystkich formach i kontekstach, w systemie formalnym i nieformalnym oraz odnosi się do osób w każdym wieku, obejmuje bowiem etapy uczenia się od wczesnego dzieciństwa i okresu edukacji szkolnej, poprzez czas aktywności zawodowej, do wieku senioralnego. Niniejsza idea wymuszająca konieczność uczenia się przez całe życie spowodowała rozwój andragogiki, nauki zajmującej się kształceniem osób dorosłych. Dorośli jednak nie uczą się tak jak dzieci czy młodzież, o czym nieraz zapomina się podczas różnego rodzaju interwencji. Podejście coachingowe rozumie tę zależność i dostosowuje się do potrzeb dorosłych odbiorców. Przede wszystkim osoby dorosłe posiadają sprecyzowane preferencje, jaką wiedzę i umiejętności chcą zdobyć, oraz motywację do rozwoju. Cechuje ich duża autonomia i samodzielność podczas uczenia się, jednak oczekują konkretnych, jasno określonych korzyści. Nie należy nigdy pomijać wnoszonego przez nich doświadczenia zawodowego, wiedzy czy innych zasobów, należy też pamiętać, że posiadają już spory system przekonań i modeli mentalnych<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Komunikat Komisji Europejskiej, COM 2001, s. 678.

<sup>12</sup> M. Fryczyńska, *Uczenie się a kompetencje – determinanty i zależności*, [w:] *Kompetencje transferowalne. Diagnoza, kształtowanie, zarządzanie*, red. S. Konarski, D. Turek, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2010, s. 160-161.

Europejska polityka uczenia się przez całe życie wymusza sprostanie wymogom edukacji permanentnej, która zakłada, aby:

- proces uczenia się rozpatrywany był głównie z perspektywy osoby uczącej się, a nie instytucji i osób prowadzących kształcenie;
- LLL-learner miał możliwość uczenia się w różnych formach, miejscach i okresach życia;
- istniało równe traktowanie różnych dróg uczenia się dzięki osadzeniu programów na efektach kształcenia i procedurom walidacji osiągniętych efektów kształcenia się;
- wdrożyć procedury i procesy uznawania efektów uczenia się poza systemem formalnym (RPL – Recognition of Prior Learning);
- jakość edukacji mierzona była zmianą w poziomie wiedzy i umiejętności osób uczących się, a nie cechami instytucji edukacyjnych (nakłady, programy, podręczniki, jakość kadry);
- zapewnić doradztwo edukacyjne i zawodowe (aktywne wychodzenie „naprzeciw”);
- stworzyć możliwości uczenia się bliżej domu (wśród lokalnej społeczności, z wykorzystaniem technologii IT)<sup>13</sup>.

Sprostanie wymogom edukacji całościowej określa kierunek przemian w obszarze edukacji, które zachodzą w ostatnich latach w szkolnictwie powszechnym, zawodowym i wyższym w krajach Europy, w tym także w Polsce. W sferze ich oddziaływania ważne miejsce zajmuje oświata dorosłych, czyli doskonalenie zawodowe i rozwój osobisty osób dorosłych. Jej główne funkcje doskonale przedstawił J. Półturzycki, dochodząc do przekonania, iż „głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury; człowieka, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra człowieka”<sup>14</sup>.

Wykorzystanie metody coachingu w edukacji osób dorosłych wspiera to podejście. Koncepcja LearnCoachingu, rozwinięta przez Das Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen z Ulm, została przetransferowana do Polski dzięki projektowi „Edukacja bez barier” finansowanemu w ramach programu Leonardo da Vinci. Polscy realizatorzy projektu (Stowarzyszenie REFA Wielkopolska i Stowarzyszenie Rozwoju Edukacji Ustawicznej

---

<sup>13</sup> Perspektywa uczenia się przez całe życie – dokument strategiczny opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, 2011 (aktualizacja 2013), s. 9.

<sup>14</sup> J. Półturzycki, *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, [w:] *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, NOVUM, Płock 2003, s. 46.

TRANSFER) nie tylko zaadaptowali koncepcję do warunków polskich, ale opracowali też w ramach projektu program szkolenia dla osób zajmujących się szeroko rozumianą edukacją dorosłych. W pracy z osobą uczącą się LearnCoach koncentruje się na poszukiwaniu rozwiązań, nie problemów. Ma to ogromne znaczenie zwłaszcza w pracy z osobami o niskich kwalifikacjach i niskiej samoocenie. LearnCoach wspólnie z uczącym się poszukuje sposobu, jak się nauczyć, a nie koncentrować się na przeszkodach, które stoją na drodze i demotywują do podjęcia działań. Szczególnie istotne są trafne i zachęcające do poszukiwań rozwiązań pytania coachingowe. Zachęcają one do refleksji, zastanowienia się, a nawet swoistych odkryć. Nie koncentrują się na prostym odtwarzaniu wcześniej zdobytej wiedzy, ale na jej wykorzystywaniu. Ważne jest, aby zachęcać uczących się do podejmowania ryzyka uczenia się nowych rzeczy, zdobywania nowych doświadczeń, poszukiwania nowych rozwiązań. Postawa pozwalająca na popełnianie błędów i uczenie się na popełnianych błędach zachęca do poszukiwania rozwiązań oraz do stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, motywuje to do dalszych działań, dodaje odwagi, zmniejsza poziom stresu związanego z możliwością popełnienia błędu. Podejście to pokazuje, że na błędach też można się uczyć i dochodzić do trafnych rozwiązań. Ważne jest, aby w tych poszukiwaniach koncentrować się na elementach poprawnych i odkrywczych, a nie błędach i niepowodzeniach. To wzmacnia i zachęca uczących się do dalszych i bardziej odważnych poszukiwań. Człowiek lepiej i trwalej zapamiętuje informacje i wiedzę, do której doszedł sam w wyniku samodzielnych poszukiwań i dyskusji, niż wiedzę, która została mu podana wprost<sup>15</sup>.

Metoda coachingu obok wykorzystania go w edukacji i **nauczaniu innych** jest wykorzystywana przede wszystkim w kontekście indywidualnego **uczenia się**. J. Whitmor twierdzi, że „(...) coaching jest raczej pomaganiem w uczeniu się niż nauczaniem”<sup>16</sup>. M. Downey natomiast uznaje coaching za sztukę pozwalającą na własne uczenie się, lepsze wyniki i rozwój<sup>17</sup>. Inny znany prekursor coachingu E. Parsloe dodaje, że coaching jest to proces pozwalający na uczenie się i ewaluację, a co za tym idzie na doskonalenie<sup>18</sup>. Coaching opiera się na założeniu, że człowiek ma duży, często ukryty i nie w pełni wykorzysta-

---

<sup>15</sup> A. Luck, *LearnCoaching – tak się uczy mózg*, Stowarzyszenie Rozwoju Edukacji Ustawicznej TRANSFER, <http://coaching.focus.pl/zycie/learncoaching-tak-sie-uczy-mozg-28>, (dostęp: 20.03.2017).

<sup>16</sup> B. Gancerz-Wójcicka, *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*, Helion, Gliwice 2013, s. 19.

<sup>17</sup> M. Downey, *Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach, Lessons from the Coaches' Coach*, Texer, UK 2003, s. 17.

<sup>18</sup> E. Parsloe, *Coaching i mentoring*, Petit, Warszawa 2006, s. 15.

tany potencjał, który w odpowiednich warunkach może się ujawnić. Klient coachingu jest w naturalny sposób twórczy, obdarzony talentami, możliwościami, które może w sobie obudzić. Rozwój poprzez uczenie się nie polega jedynie na zdobywaniu wiedzy czy umiejętności, lecz ujawnianiu tych często uśpionych, ukrytych, niewykorzystanych możliwości. Proces rozwojowy, jaki ma miejsce w ramach coachingu, polega na ich odkrywaniu i na efektywniejszym wykorzystaniu<sup>19</sup>. V. Lombardi, jeden z prekursorów coachingu, należący do grona najśłynniejszych trenerów futbolu amerykańskiego w USA, określił, iż „coaching ma największy sens w przekazywaniu odpowiedzialności uczącym się, aby pomóc im sformułować ich własne odpowiedzi<sup>20</sup>. Klient obiera kierunek rozwoju oraz decyduje o celach i zakresie współpracy, coach zaś towarzyszy w tej podróży, lecz tylko w takim stopniu, w jakim zostanie do tej wspólnej drogi zaproszony.

Współczesny pracownik w dobie dużej konkurencyjności powinien zdawać sobie sprawę, że aby być atrakcyjnym na rynku pracy i pozostać na nim jak najdłużej, będąc jednocześnie docenianym i odpowiednio wynagradzanym, musi nieustannie się rozwijać i dbać o swoją atrakcyjność zawodową. Pracownikowi, który posiada taką świadomość, z pomocą naprzeciw wychodzi metoda coachingu, która pomaga rozwijać osobowość i kompetencje.

## Kompetencje transferowalne

Zarządzanie zasobami ludzkimi powinno polegać na wzmacnianiu u ludzi zdolności do zarządzania sobą, autonomii i niezależności. Zarządzanie sobą w tej sytuacji postrzegane jest jako dziedzina umiejętności praktycznych, integrująca w sobie wiele różnych rodzajów wiedzy „służącej życiu” – od biologii, przez psychologię, do filozofii i etyki. Zadaniem menedżera zarządzającego potencjałem ludzkim w warunkach turbulencji, niestabilności, nieprzewidywalności jest kształtowanie ludzi, by stawali się „szefem samego siebie”, a dodatkowo, dzielili się tym, co osiągnęli. Taki menedżer ma być kimś w roli „akuszerza”, który pozwala „narodzić się” ludzkim zdolnościom, możliwościom oraz **kompetencjom**<sup>21</sup>.

Kompetencje stanowią przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, m.in. psychologii, antropologii, pedagogiki, socjologii czy nauk o zarządzaniu. Bywają definiowane jako pewna cecha jednostki, która przejawia

<sup>19</sup> Por. J. Whitmore, *Coaching. Trening efektywności*, Warszawa 2011, s. 24.

<sup>20</sup> T. Dowling, *Coach: A Season with Lombardi*, W.W. Norton & Company, London 1970, s. 11.

<sup>21</sup> B. Kożusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa 2011, s. 34.

się na wiele sposobów, np. w działaniu czy w określonych efektach działania, takich jak sprawne wykonanie zadania, osiągnięcie zamierzonego celu<sup>22</sup>. Może to być również potencjał drzemący w jednostce, potencjał przyczyniający się do osiągnięcia określonych (pożądanych) wyników<sup>23</sup>.

W starożytnym Rzymie słowo *competentia* oznaczało „odpowiedniość”, „zgodność”, „gotowość do czegoś”. Źródłosłowem tego określenia jest wyrażenie *compelere*, czyli „zgadzać się”, „nadawać się do czegoś”, lub *competentes* – „odpowiedni”, „zdolny”. Określenie te odnoszono do rzemieślników, mistrzów w swoim fachu, sędziów i urzędników mogących wypowiadać się w danej sprawie, wydawać sądy w sprawach im podlegających. Co bardzo interesujące, odnosiło się również do gladiatorów, którzy – po latach treningu – byli gotowi do walki na arenie. Być może dlatego słowo to etymologicznie jest pokrewne z angielskim słowem *compete* – czyli „walczyć”, „zмагаć się”. Inaczej mówiąc, za osobę kompetentną uznawano kogoś gotowego – a przez to uprawnionego – do realizowania określonych działań czy podejmowania decyzji<sup>24</sup>.

W literaturze przedmiotu można zetknąć się z pokaźną ilością definicji kompetencji. Z uwagi jednak na ograniczenia niniejszej publikacji, niepozwalające dokonać szerszego przeglądu tychże, poniżej zostaną przedstawione wyłączenie wybrane definicje w ujęciu ogólnym i szczegółowym (tabela 1).

Tabela 1. Zakres i pojęcie „kompetencji” w ujęciu ogólnym i szczegółowym

Ujęcie	Autor	Definicja
Ujęcie ogólne	D. Thierr, Ch. Stert, N. Monod	To zdolność pracownika do działania zmierzającego do osiągnięcia zamierzonego celu w danych uwarunkowaniach za pomocą określonych środków; zdaniem autorów kompetencje to także ogół wiedzy, umiejętności, postaw, doświadczenia i gotowości pracownika do działania w określonych warunkach, w tym zdolność dostosowania się do zmiany tych warunków.

<sup>22</sup> D. Turek, A. Wojtczuk-Turek, *Kompetencje transferowalne. Przegląd definicji, modeli i stanowisk teoretycznych*, [w:] *Kompetencje transferowalne...*, s. 14, 16.

<sup>23</sup> M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000, s. 241, [za:] R. Walkowiak, *Model kompetencji menedżerów organizacji samorządowych*, Wyd. UWM, Olsztyn 2004, s. 18.

<sup>24</sup> G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami. Perspektywa firmowa i osobista*, Oficyna a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014, s. 11.

<b>Ujęcie ogólne (cd.)</b>	C. Levy-Leboyer	Kompetencje są zbiorem zachowań, które określone osoby opanowują lepiej niż inne, co sprawia, że w określonej sytuacji działają one skuteczniej i sprawniej.
	M. Armstrong	Kompetencje stanowią potencjał przyczyniający się do osiągnięcia określonych, wymiernych wyników.
	A. Pocztownski	Kompetencje obejmują ogół względnie trwałych właściwości człowieka tworzących związek przyczynowo-skutkowy z osiąganymi przez niego wysokimi lub ponadprzeciętnymi efektami pracy, które mają wymiar uniwersalny.
<b>Ujęcie szczegółowe</b>	B.E. Becker, M.A. Huselid	Kompetencje to wiedza, umiejętności, zdolności lub cechy osobowości, które bezpośrednio wpływają na efekty wykonywanej pracy przez daną osobę.
	S. Whiddett, S. Hollyforde	Kompetencja w zakresie wykonywanej pracy to zespół cech danej osoby, na który składają się charakterystyczne dla tej osoby elementy, jak motywacja, cechy osobowości, umiejętności, samoocena związana z funkcjonowaniem w grupie oraz wiedza, którą ta osoba sobie przyswoiła i którą się posługuje.
	T. Rostowski	Kompetencje to wszystkie cechy pracowników, wiedza, umiejętności, ambicje, wyznawane wartości, przyjęte style działania, których posiadanie i wykorzystywanie przez pracowników umożliwia realizację strategii firmy, w której są zatrudnieni.

Źródło: D. Thierry, Ch. Sauret, N. Monod, *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwach w procesach zmian*, Poltext, Warszawa 1994, s. 6; C. Levy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami. Bilans doświadczeń*, Poltext, Warszawa 1997, s. 32; M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000, s. 241; A. Pocztownski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, PWE, Warszawa 2003, s. 153; B.E. Becker, M.A. Huselid, *Karta wyników zarządzania zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 162; S. Whiddett, S. Hollyforde, *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 13; *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, red. T. Rostowski, Difin, Warszawa 2004, s. 41.

Zaprezentowane definicje wskazują, że na ogół w literaturze pojęcie kompetencji jest definiowane poprzez jej komponenty. Wśród najczęściej wymienianych są: wiedza, umiejętności i postawy. Takie też rozumienie zostało przyjęte w Europejskich Ramach Odniesienia, gdzie kompetencje traktowane są jako połączenia wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji<sup>25</sup>. G. Filipowicz w odniesieniu do kompetencji postawił kilka trafnych twierdzeń.

1. „(...) Kompetencja odnosi się do określonego obszaru działalności. Nie można być kompetentnym «w ogóle», w całości i w odniesieniu do wszystkiego. Kompetentny gladiator nie mógł przecież wydawać sądów, a i sędzia nie bardzo nadawał się do występowania na arenie.

2. Kompetencja uprawomocnia nasze działania i decyzje. Będąc kompetentnymi, możemy samodzielnie podejmować się różnych zadań bądź decydować o pewnych sprawach. W ten sposób łączymy dwa aspekty: gotowość do określonych działań z prawem do ich wykonywania. Było to szczególnie istotne w przypadku rzemieślników – kompetentny rzemieślnik to taki, który potrafił wykonać swoją pracę na odpowiednim poziomie, a przez to zyskiwał jednocześnie prawo do działania w swoim fachu.

3. Kompetencji nabywa się dzięki odpowiedniemu przygotowaniu, a szczególnie dzięki wiedzy i umiejętnościom wynikającym z edukacji i doświadczenia. Bez odpowiedniego przygotowania i doświadczenia nikt nie powinien zostać ani gladiatorem, ani sędzią, ani też rzemieślnikiem”<sup>26</sup>.

Jak pokazuje praktyka, rozwój kompetencji jest niezbędny do skutecznego funkcjonowania w życiu zawodowym i realizowania celów przypisanych do stanowisk, szczególnie w odpowiedzi na wskazane w niniejszym tekście czynniki dynamicznych zmian procesów i stosowanych technologii. Myśląc strategicznie o rozwoju kariery zawodowej, warto zastanowić się, w jaki obszar kompetencyjny inwestować, by w przyszłości mieć zapewnioną dobrą pracę i satysfakcjonujące życie zawodowe. Od dłuższego czasu na rynku pracy obserwuje się modę na rozwój określonych umiejętności. Niektóre z nich niestety w miarę upływu czasu stają się mniej ważne, a nawet się zdezaktualizują, inne zaś wręcz przeciwnie – wchodzą w kanon obowiązkowych umiejętności przypisanych do wszystkich możliwych zawodów lub ról organizacyjnych. Jak się okazuje, szczególnie ważne są te kompetencje, których ukształtowanie może przynieść korzyści równocześnie w sferze życia osobistego czy zawodowego jednostki, jak i są korzystne dla społeczeństwa. Tego rodzaju kompetencje określane są w literaturze jako **kompetencje kluczowe** (*key competences*). Za punkt wyjścia do analizy tego pojęcia może posłużyć Światowa Deklaracja

---

<sup>25</sup> Komisja Europejska, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*. Europejskie ramy odniesienia, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich 2007, s. 6.

<sup>26</sup> G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami...*, s. 11-12.



„Education for All”: Realizacja podstawowych potrzeb edukacyjnych (World Conference on Education 1990). Nie odnosi się ona jednak bezpośrednio do kompetencji kluczowych. Artykuł 1, paragraf 1, stwierdza: „(...) Każdy człowiek – dziecko, młodzieniec i dorosły – powinien móc korzystać z kształcenia w zakresie podstawowych potrzeb edukacyjnych. Potrzeby te obejmują zarówno główne narzędzia do nauki (jak czytanie, ekspresja werbalna, liczenie czy rozwiązywanie problemów), jak też podstawowe treści kształcenia (jak wiedza, umiejętności, wartości czy postawy), które są niezbędne z punktu widzenia możliwości przetrwania, pełnego rozwoju uzdolnień, godnego życia, pełnego uczestnictwa w rozwoju postępu, podnoszenia jakości życia, podejmowania świadomych decyzji oraz kontynuowania nauki”<sup>27</sup>. W Europejskich Ramach Odniesienia kompetencje kluczowe definiowane są jako: coś ważnego i korzystnego dla jednostki i społeczeństwa – coś, co umożliwia jednostce pomyślnie integrować się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu<sup>28</sup>. W myśl autorów załącznika do Zalecenia Rady i Parlamentu Europejskiego z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie kompetencje są niezbędne obywatelom do ich samorealizacji, integracji społecznej, aktywnej postawy obywatelskiej i uzyskania szans na rynku pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy<sup>29</sup>.

Analiza powyższych definicji pozwala sformułować wniosek, że nie istnieje jedna uniwersalna definicja pojęcia kompetencji kluczowych. Niezależnie jednak od różnic w konceptualizacji i interpretacji tego terminu, większość ekspertów jest zgodna co do tego, że „(...) aby termin «kompetencje» zasługiwał na epitet «kluczowe», «główne», czy też «podstawowe», musi oznaczać coś ważnego i korzystnego dla jednostki i społeczeństwa – coś, co umożliwia jednostce pomyślnie integrować się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym jak i nieznanym otoczeniu. Skoro jednak otoczenie ulega zmianom, kompetencje kluczowe powinny także umożliwiać ustawiczną aktualizację wiedzy i umiejętności, aktualizację pozwalającą dotrzymać kroku szybkiemu rozwojowi cywilizacji”<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> World Conference on Education for All. World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs. New York: WCEFA, 1990. [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml) (dostęp: 22.04.2016).

<sup>28</sup> Komisja Europejska, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*. Europejskie ramy odniesienia, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich 2007, s. 4.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 1.

<sup>30</sup> A. Smoczyńska, *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obywatelskiego*, Euridice, Warszawa 2005, s. 14.

Równie istotnym rodzajem kompetencji mającym wpływ na lepsze funkcjonowanie jednostki w świecie, a w szczególności w środowisku są kompetencje transferowalne.

Inwestowanie we własny rozwój poprzez nabywanie różnorodnych kompetencji staje się jednym z kluczowych determinantów dla współczesnych pracowników. Szczególną rolę zaczynają odgrywać kompetencje transferowalne, z uwagi na ich specyficzny charakter – przenośność do różnych zawodów, ról, sytuacji pracy, kręgów kulturowych czy organizacyjnych. Kompetencje transferowalne według J. Raybould i V. Sheedy to umiejętności i osobiste zdolności, które mogą być wykorzystane w każdej roli zawodowej, miejscu pracy i etapie kariery<sup>31</sup>. Według zespołu badawczego Katedry Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie kompetencje transferowalne stanowią ogół predyspozycji determinujących skuteczność działania w różnych kontekstach zawodowych, co pozwala na pełne wykorzystanie potencjału kwalifikacyjnego i doświadczenia zawodowego. Cechą kompetencji transferowalnych jest możliwość „przeniesienia” i zastosowania ich w innych, nowych sytuacjach zawodowych lub osobistych. Mogą być wykorzystywane w każdej roli zawodowej, przyszłym zatrudnieniu. Mogą być transferowalne między sektorami<sup>32</sup>. Oznacza to, że w nowych warunkach zawodowych jednostka szuka rozwiązań wymagających wykazania się własnym potencjałem. „Myślenie w kategoriach kompetencji zakłada, że są to dyspozycje, które – wykazane w jednej sytuacji – mogą także ujawnić się w innych sytuacjach. Jeśli ktoś na przykład pokazał, że w sytuacji ćwiczeniowej (jaką niewątpliwie jest sesja Assessment Center i Development Center) potrafi przeprowadzić ciekawą prezentację na forum grupy, będzie to w stanie zrobić także w miejscu pracy. Mówimy, że kompetencje te są transferowalne – raz nabytą umiejętność można wykorzystywać w wielu obszarach działalności. Oczywiście uwarunkowania zewnętrzne mogą silnie wpływać na sposób ujawniania tych dyspozycji, niemniej jednak kompetencja jako «gotowość» do zachowań już istnieje”<sup>33</sup>.

W Europejskich Ramach Odniesienia wymieniono osiem kompetencji kluczowych, które bez wątpienia można uznać za kompetencje transferowalne (nie zawsze jednak można postawić znak równości między nimi), tj.:

- porozumiewanie się w języku ojczystym;
- porozumiewanie się w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;

---

<sup>31</sup> D. Turek, A. Wojtczuk-Turek, *Kompetencje transferowalne...*, s. 17-22.

<sup>32</sup> Opracowanie zespołu badawczego Katedry Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.

<sup>33</sup> G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami...*, s. 213.

- kompetencje informatyczne;
- umiejętność uczenia się;
- kompetencje społeczne i obywatelskie;
- inicjatywność i przedsiębiorczość;
- świadomość i ekspresja kulturalna<sup>34</sup>.

Wzrost znaczenia kompetencji transferowalnych niewątpliwie współcześnie ma miejsce, a jego przyczyny zostały zdiagnozowane i przypisane do pięciu obszarów, które za A. Siejką przedstawione zostały poniżej.

**Wzrost poziomu wykształcenia determinuje przyrost wymagań dotyczących kompetencji transferowalnych.** Od kilku dziesięcioleci obserwuje się ogólny wzrost poziomu wykształcenia. Jest to spowodowane tym, że ludność w wielu państwach członkowskich wybrała możliwość uzyskania wyższego wykształcenia, a osoby starsze – posiadające przeciętnie niższe kwalifikacje – odeszły z rynku pracy na emeryturę. Od lat obserwuje się również wzrost wymagań dotyczących kwalifikacji we wszystkich zawodach. Kompetencje mają wpływ na tendencję wzrostu umiejętności (ang. *upskilling*). Z kolei kompetencje transferowalne są pomocne w funkcjonowaniu w wielu różnych zawodach, ułatwiają przekwalifikowanie, zmianę pracy i adaptację do nowej rzeczywistości, obowiązków i zadań zawodowych. Są podatne na kształtowanie, edukację oraz trening społeczny, dlatego w sposób elastyczny można je dostosować do wzrastających wymagań. W związku z coraz większą konkurencją pomiędzy przedsiębiorstwami, kompetencje przenośne stanowią istotny element, pozwalający na uzyskanie przewagi rynkowej. Wzrost wymagań pracodawców powoduje, że w najbliższych latach organizacje będą dążyć do badań przełożenia tychże kompetencji na konkretne wyniki finansowe zarządzania opartego na kompetencjach.

**Wzrost znaczenia transferu wiedzy umożliwia przyrost kompetencji transferowalnych.** W organizacjach na znaczeniu będzie zyskiwał transfer wiedzy, związany z dzieleniem się wiedzą. Trend ten będzie powodował wzrost znaczenia kompetencji transferowalnych dla pracodawcy oraz pracownika. Wykonywanie określonych zadań i pełnienie określonych ról zawodowych w organizacjach opartych na wiedzy wymaga opanowania szeregu specyficznych kompetencji (zwłaszcza przenośnych). Kluczem do budowania wartości jest efektywność transferu i konwersji wiedzy. Obecnie w wielu polskich firmach występuje potrzeba transferu wiedzy, rozumianego jako proces wymiany wiedzy między pracownikiem, który potrzebuje wiedzy, a dysponentem, który przekaze niezbędną wiedzę i kompetencje. Podczas wspomnianego transferu wiedza może zostać pomnożona. Dzieje się tak, gdyż pracownik, który otrzy-

---

<sup>34</sup> A. Smoczyńska, *Kompetencje kluczowe...*, s. 24.

muje wiedzę, wzbogaca ją, a niematerialne wartości rosną za każdym razem, gdy następuje ich transfer. Jednak z punktu widzenia osoby dzielącej się wiedzą, transfer może oznaczać utratę możliwości, np. rozwoju kariery poprzez awans, utratę uznania jako eksperta. Dlatego też istotny jest klimat i odpowiednia kultura organizacyjna w firmie, która pozwala bez obaw skutecznie dzielić się tym, co pracownicy wiedzą i co tworzą, jak i kompetencjami przenośnymi, które posiadają<sup>35</sup>.

**Przyrost inicjatyw dotyczących rotacji szkoleń z udziałem trenerów wewnętrznych wspiera transfer kompetencji w ramach organizacji.** Szkolenia w sposób znaczący ułatwiają transfer wiedzy, kompetencji i naukę opartą na doświadczeniach innych fachowych pracowników danej organizacji. Trend ten wynika, po pierwsze, z większej dostępności potencjalnych trenerów, a po drugie, z większej opłacalności utrzymywania grupy szkoleniowców w dużych organizacjach, którzy oprócz prowadzenia szkoleń współpracują w różnych zespołach przy realizacji prac projektowych<sup>36</sup>. Znacząco wzrasta zainteresowanie organizacji trenerami wewnętrznymi, którzy zajmują się coachingiem i mentoringiem, gdyż daje to możliwość podniesienia jakości kadry kierowniczej i odpowiedzi na wyzwania rynku pracy. Poprzez szkolenia, warsztaty, treningi, programy coachingowe firmy mogą wpływać na podniesienie kwalifikacji i kompetencji pracownika do poziomu oczekiwanego na danym stanowisku.

**Różnorodne oczekiwania pracodawców wymagają od pracowników posiadania elastyczności kompetencyjnej.** Trendem, który da się zauważyć w dzisiejszych czasach, jest elastyczność kompetencyjna. Wynika ona między innymi z posiadania szeregu kompetencji przenośnych (transferowalnych) i stanowi o przewadze konkurencyjnej danej osoby na rynku pracy. Oczywiście jest, że istnieją kompetencje bardziej uniwersalne (np. komunikatywność, kreatywność), a ich opanowanie przez pracownika (np. wykorzystując coaching) w znaczący sposób zwiększa jego elastyczność kompetencyjną. Niemniej jednak należy pamiętać, że kompetencje dewaluuują się z czasem. Oznacza to, że potencjał kompetencyjny powinien być wciąż doskonalony. Wymagana jest zatem ciągła gotowość do aktualizacji i pomnażania swoich kompetencji. Ustawiczne szkolenia i uczenie się przez całe życie przyczynia się do tego, by kompetencje były stale dopasowywane do strukturalnych zmian na rynku pracy.

**Wzrost znaczenia dopasowania kompetencji transferowalnych do planowania strategicznego firmy z udziałem działów zarządzania zasobami**

---

<sup>35</sup> A. Siejka, *Prognozowanie rozwoju kompetencji transferowalnych na rynku pracy*, [w:] *Kompetencje transferowalne...*, s. 105-107.

<sup>36</sup> Trendy HRM w Polsce w 2007, Raport Deloitte, Warszawa 2007, s. 10.

**ludzkimi.** Nieustannie od wielu lat zauważa się wzrost standardów zarządzania zasobami ludzkimi w polskich organizacjach. Można zaobserwować też dysproporcję między kompetencjami pracowników a ambitnymi planami rynkowymi organizacji. Zjawisko to wynika z niezadowolającego planowania strategicznego rozwoju. Coraz większy odsetek organizacji ma już wdrożone podstawowe narzędzia i decyduje się na realizację bardziej zaawansowanych projektów, głównie w zakresie rozwoju pracowników<sup>37</sup>.

Rolą współczesnego pracownika jest dbanie o własny rozwój i zwiększanie efektywności w działaniu. Możliwość transferu posiadanych kompetencji na inne stanowiska pracy czy do innych sektorów jest niewątpliwie realna, wymaga jednak od pracowników świadomości własnych kompetencji oraz znajomości kompetencji potrzebnych na innych stanowiskach i w innych sektorach. Takie uświadomienie oraz rozwijane kompetencji jest możliwe dzięki procesowi coachingu.

## Zarządzanie kompetencjami poprzez coaching

Jak już wspomniano w niniejszym artykule, turbulentne otoczenie, postępująca globalizacja oraz panujący postmodernizm wymuszają konieczność stosowania innych niż do tej pory sposobów rozwoju pracownika. Wiedza i kompetencje szybko się dezaktualizują. Pracownik nierzadko sam musi dbać o rozwój własnej kariery, ponieważ jest ona związana z pracą w różnych organizacjach. Musi umieć szybko reagować na pojawiające się zmiany i antycypować przyszłe wydarzenia. „Rozwój nowych technologii spowodował, że zmiany na rynku pracy dokonują się w sposób skokowy i trudny do przewidzenia. Szacuje się, że wiedza «podwaja się» w ciągu piętnastu lat. Zakres i dynamika zmian w środowisku zawodowym nabrały niespotykanego tempa. Ludzie ze swoimi zdolnościami percepcyjnymi już dawno nie są w stanie ogarnąć ilości dostępnych informacji. Tendencje te nie tylko się utrzymują, lecz także wyraźnie nasilają”<sup>38</sup>.

W odpowiedzi na taki stan rzeczy musi wyjść odpowiednie zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji, które dotyczyć powinno między innymi poprawy sytuacji oraz ciągłego rozwoju pracowników. Coaching przyczynia się do rozwoju kompetencji pracowników poprzez ocenę tego procesu. Obecnie przedsiębiorstwa zmuszone są do konkurencji nie tylko ze względu na ilość, ale przede wszystkim jakość posiadanego kapitału ludzkiego. Organizacje powinny wykorzystywać odpowiednie metody selekcji pracowników, a także ich

<sup>37</sup> A. Siejka, *Prognozowanie rozwoju kompetencji transferowalnych...*, s. 105-107.

<sup>38</sup> G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami...*, s. 16.

motywowania. Takie działania przyczyniają się do wzrostu efektywności pracowników, którzy współtworzą przyszłość organizacji. A zatem obszarem, w który wpisuje się coaching w organizacji, są zasoby ludzkie i ich strategiczne zarządzanie. Jak twierdzi D. Ulrich, coaching jest związany z procesem strategicznym przedsiębiorstwa, który jest wykorzystywany w strategicznym zarządzaniu zasobami ludzkimi (rys. 1).



Rys. 1. Relacje pomiędzy coachingiem, zarządzaniem strategicznym a strategicznym ZZL

Źródło: D. Ulrich, *Coaching for Results*, „Business Strategy Series” 2008, nr 3, s. 108.

Coaching dotyczy zarówno strategicznego zarządzania firmą, jak i zarządzania zasobami ludzkimi. Strategie ich rozwoju wyznaczają następujące grupy instrumentów:

- szkolenie;
- przemieszczenie pracowników;
- strukturyzacja pracy<sup>39</sup>.

Konkludując, należy postawić sobie pytanie *Czym zatem jest coaching i jakie ma powiązania z kompetencjami?* S. Thorpe oraz J. Clifford w *Podręczniku coachingu* prezentują taką oto jego definicję: „pomoc danej osobie we wzmacnianiu i udoskonalaniu działania poprzez refleksję nad tym, jak stosuje konkretną umiejętność lub wiedzę”<sup>40</sup>. Istotą coachingu jest pomoc ludziom, mająca doprowadzić do ich wzmożonej aktywności w danym, aspekcie życia. Zgodnie z założeniami Instytutu Coachingu i Mentoringu coaching to pomoc ludziom w dokonywaniu zmian w taki sposób, w jaki tego oczekują i pomoc w podążaniu w kierunku, w którym chcą<sup>41</sup>. W innym ujęciu coaching

<sup>39</sup> A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2008, s. 276.

<sup>40</sup> S. Thorpe, J. Clifford, *Podręcznik coachingu*, Poznań 2004, s. 17.

<sup>41</sup> <http://icim.pl/> (dostęp: 14.05.2016).

to zaplanowany dwustronny proces, w którym człowiek rozwija umiejętności i osiąga określone kompetencje poprzez rzetelną ocenę, ukierunkowaną na praktykę i regularne sprzężenie zwrotne<sup>42</sup>. Zatem jak wynika z definicji, coaching stanowi proces doskonalenia kompetencji w obszarze wybranym przez klienta, opartym na partnerskiej relacji i wzajemnym zaufaniu. Pomaga ludziom w stawaniu się tymi, kim chcą i byciu jak najlepszymi. Wydobywa i wzmacnia to, co w ludziach najcenniejsze. Ponadto wzmacnia firmę nie tylko przez rozwijanie indywidualnych kompetencji, ale też przez kształtowanie odpowiednich postaw. Coaching jest procesem, który trwa i umiejscowiony jest w czasie. To bardzo istotne, ponieważ każdy efekt uzyskany dziś jest wzmacniany w taki sposób, by powodować efektywność również w przyszłości<sup>43</sup>, co stanowi o wpływie coachingu na transferowalność.

W Polsce coaching przede wszystkim wykorzystywany jest przez organizacje na potrzeby rozwoju kompetencji zawodowych. W edukacji natomiast coaching wspiera proces dydaktyczny. Efektywna praca coacha pomaga pracownikom w ich rozwoju i obejmuje:

- **uruchomienie potencjału, wiedzy i kompetencji;**
- zarządzanie czasem i pracą;
- określenie potrzeb rozwojowych;
- przeprowadzanie pracownika przez cały cykl uczenia się<sup>44</sup>.

Zadaniem coachingu jest wzajemne wspieranie się pracowników, którego efektem jest ogólny rozwój personelu, eliminacja nadmiernych kosztów, a także tworzenie kultury coachingu. Ponadto coaching może być wykorzystywany przez menadżerów do regularnych kontaktów z podwładnymi w celu sprawdzenia jakości wykonywanych zadań<sup>45</sup>. Jak twierdzi M. Armstrong, coaching to technika jeden na jednego, mająca rozwijać **umiejętności, wiedzę i postawy**. Jest najskuteczniejszy, gdy może odbywać się nieformalnie, jako część normalnego procesu zarządzania lub przywództwa<sup>46</sup>. W innym ujęciu coaching to planowany dwustronny proces, w którym człowiek rozwija umie-

<sup>42</sup> E. Parsloe, *Coaching i mentoring*, Wyd. Petit, Warszawa 1998, s. 10.

<sup>43</sup> J. Żukowska, *Coaching jako instrument rozwoju zawodowego*, [w:] *Współczesne problemy zarządzania zasobami ludzkimi*, red. S. Lachiewicz, A. Walecka, Politechnika Łódzka, Łódź 2010, s. 2.

<sup>44</sup> D. Kukiełka-Pucher, *Skuteczny coach – kluczowe kompetencje*, [w:] *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadku*, red. M. Sidor-Rządkowska, Wyd. Oficyna Wolters Kluwers Business, Kraków 2009, s. 67.

<sup>45</sup> A. Szejniuk, *Determinanty efektywności organizacji. Rola audytu personalnego*, [w:] *Kształtowanie warunków pracy a efektywność organizacji*, red. K. Makowski, Wyd. WSP, Warszawa 2005, s. 75.

<sup>46</sup> M. Armstrong, *Zarządzanie...* (2000), s. 717.

jętności i osiąga określone kompetencje poprzez rzetelną ocenę, ukierunkowaną na praktykę i regularne sprzężenie zwrotne<sup>47</sup>. Kompetencje to zdolność skutecznego wykorzystywania przez człowieka jego wiedzy, umiejętności, zdolności, systemu wartości i cech osobowości do osiągnięcia celów, wyników oraz standardów oczekiwanych w związku zajmowanym przez niego stanowiskiem w organizacji. Jest to pewien wewnętrzny potencjał, który przejawia się w zachowaniach organizacyjnych pracownika, umożliwiające szybkie zdobywanie nowych umiejętności oraz przystosowanie ich do wymagań zmiennego środowiska<sup>48</sup>. Proces ten pozostaje pod wpływem czynników zewnętrznych, z naciskiem na oddziaływanie czynników wewnętrznych – tkwiących w danym człowieku, takich jak posiadana wiedza, umiejętności, zdolności, osobowość, percepcja, potencjał intelektualny, system norm i wartości, przekonania, wzorce zachowań, postawy oraz poziom motywacji. Wymienione elementy stanowią podstawę pracy w procesie coachingu. Pierwszym zadaniem coacha pracującego na poziomie kompetencyjnym jest wsparcie klienta w rozumieniu tego, jakich umiejętności potrzebuje, aby wypełniać swoją funkcję zawodową. Określenie stanu oczekiwanego i porównanie go ze stanem obecnym powinno dostarczyć informacji, jakie zmiany powinny nastąpić – co jest celem. Kolejny krok to zaprojektowanie procesu i realizacja uczenia się. Pracujący w ten sposób coach to przede wszystkim ekspert w procesie uczenia się<sup>49</sup>. Formalnie coaching to zaplanowany, dwustronny proces rozwijania szeroko pojmowanych umiejętności przez rzetelną ocenę stanu obecnego z wyznaczeniem celu do osiągnięcia, poprzez celową praktykę (tj. ćwiczenia, zadania do wykonania w realnych, życiowych sytuacjach, mające pomóc klientowi osiągnąć wyznaczony cel) oraz regularną informację zwrotną, która pozwala monitorować postępy na drodze do osiągnięcia celu<sup>50</sup>. Coaching można zdefiniować jako proces, który pomaga osiągać lepsze wyniki, zwiększa skuteczność działania i podnosi poziom satysfakcji z danej czynności<sup>51</sup>.

Coaching dzięki temu, że dostarcza informacji, pozwala uczyć się, ułatwia zdobywanie wiedzy oraz sprzyja treningowi, może mieć decydujący wpływ

---

<sup>47</sup> E. Parsloe, *Coaching...* (1998), s. 10.

<sup>48</sup> W. Walczak, *Przywództwo i motywowanie w procesach zarządzania kompetencjami pracowników*, „E-mentor” 2011, 1(38), <http://www.e-mentor.edu.pl/czasopismo/spistresci/numer/38> (dostęp: 23.04.2016).

<sup>49</sup> M. Świeży, *Poziomy zmiany: zakres pracy i kwalifikacje w coachingu dla menedżerów*, [w:] *Leadership Coaching jako odpowiedź na wyzwania współczesnego świata*, red. L.D. Czarowska, Poltext, Warszawa 2013, s. 97.

<sup>50</sup> P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008, s. 171.

<sup>51</sup> *Ibidem*, s. 17.



na proces rozwoju kompetencji i zmniejszania się zjawiska luki ludzkiej. Oczywiście jednostka może tak jak do tej pory rozwijać kompetencje sama, ale będzie wówczas narażona na swoją nieświadomość w postrzeganiu swoich błędów oraz możliwe zniechęcenie w momentach trudności<sup>52</sup>. G. Filipowicz twierdzi, że kompetencje należy traktować jak specyficzny rodzaj naszych wewnętrznych zasobów, niezbędnych do realizacji zadań zawodowych. Podobnie jak każdy inny zasób, kompetencje muszą być mierzalne i użyteczne w ramach wyznaczonych zadań. Aby można było określić zarówno potrzeby w ich zakresie, jak i stan ich posiadania, potrzebne są odpowiednie działania, które zapewnią optymalny poziom tych zasobów<sup>53</sup>. Zarządzanie przez kompetencje polega na zarządzaniu przez efektywne rozwijanie potencjału ludzkiego, czyli uwzględnianiu faktu, że ludzie coś robią, ale też jak to robią. Coaching może prowadzić do transformacji<sup>54</sup> i stanowić jeden z najbardziej skutecznych sposobów komunikacji.

Coaching stanowi metodę osobistego i zawodowego doskonalenia, której podstawą jest założenie, że klient jest w posiadaniu wszelkich zasobów niezbędnych do osiągnięcia zawodowych, życiowych i innych celów. Należy jedynie wesprzeć go w uczeniu się, tak aby zaczął te zasoby odnajdywać i wykorzystywać, co w rezultacie stanowić będzie samą w sobie kompetencję transferowalną. Umiejętne zarządzanie kompetencjami pracowników prowadzi do budowania potencjału kapitału intelektualnego organizacji oraz do zdobycia trwałej i trudnej do podważenia przewagi konkurencyjnej<sup>55</sup>.

## Podsumowanie

Posiadane kompetencje pracowników tworzą jeden z podstawowych elementów potencjału przedsiębiorstwa. Ten potencjał, odpowiednio wykorzystany, może być podstawą działalności organizacji. Przedsiębiorstwa, budując przewagę konkurencyjną, powinny w umiejętny sposób zarządzać własnymi zasobami, szczególnie zasobami ludzkimi, stanowiącymi najważniejszy czynnik potencjału organizacji. Zarządzanie kompetencjami nie jest jednak łatwe, ponieważ jako złożone wzorce zachowań organizacyjnych pozwalają one łą-

---

<sup>52</sup> P. Cardona, P. Garcia Lombardia, *Jak rozwijać kompetencje przywódcze*, Wydawnictwo M, Kraków 2008, s. 44.

<sup>53</sup> G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami...*, s. 64.

<sup>54</sup> S. Neale, L. Spencer-Arnell, L. Wilson, *Coaching inteligencji emocjonalnej*, PWE, Warszawa 2010.

<sup>55</sup> W. Walczak, *Przywództwo i motywowanie w procesach zarządzania kompetencjami pracowników*, E-mentor, 1(38)/2011. <http://www.e-mentor.edu.pl/czasopismo/spistresci/numer/38> (dostęp: 12.03.2015).

czyć w odpowiedni sposób zasoby, procesy i umiejętności. Rozwój kompetencji przebiega w różny sposób i jest bardzo skomplikowanym procesem, począwszy od podstawowej formy rozwoju pracowników, jaką są szkolenia, a skończywszy na możliwości, jaką daje wykorzystanie metody coachingu. Metoda zarządzania przez coaching stanowi pewną formułę zarządzania strategicznego przedsiębiorstwem. Jego istotą jest wspieranie pracowników w ich rozwoju zawodowym. Kształtuje pożądane postawy, zachowania i kompetencje, które z kolei przyczyniają się do sukcesu firmy. Jeżeli organizacje i sami pracownicy nie uświadomią sobie potrzeby rozwijania kapitału ludzkiego w sposób ciągły i nie będą rozwijać kompetencji, to w dobie wciąż zmieniającego się otoczenia trudno będzie im osiągnąć oraz utrzymać przewagę konkurencyjną na rynku. W związku z tym kompetencje należy wypracowywać, odnawiać i rozwijać, a to jest możliwe dzięki wykorzystaniu metody coachingu.

## Bibliografia

1. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2000.
2. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2007.
3. Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się – bez granic. „Jak zewrzeć lukę ludzką?”*, Raport Klubu Rzymskiego, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1982.
4. Cardona P., Garcia Lombardia P., *Jak rozwijać kompetencje przywódcze*, Wydawnictwo M, Kraków 2008.
5. Czarkowska L.D., *Kiedy możliwa jest zmiana? Od struktury sesji do energii zmiany w coachingu*, „Coaching Review” 2011, 1(3).
6. Dowling T., *Coach: A Season with Lombardi*, W.W. Norton & Company, London 1970.
7. Downey M., *Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach, Lessons from the Coaches' Coach*, Texer, UK 2003.
8. Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami. Perspektywa firmowa i osobista*, Oficyna a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014.
9. Fryczyńska M., *Uczenie się a kompetencje – determinanty i zależności*, [w:] *Kompetencje transferowalne*, red. S. Konarski, D. Turek, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2010.
10. Gancercz-Wójcicka B., *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*, Helion, Gliwice 2013.
11. Komisja Europejska, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*. Europejskie ramy odniesienia, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich 2007.
12. Kotler P., Caslione J.A., *Chaos. Zarządzanie i marketing w erze turbulencji*, MT Biznes, Warszawa 2009.

13. Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa 2011.
14. Kukielka-Pucher D., *Skuteczny coach – kluczowe kompetencje*, [w:] *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadku*, red. M. Sidor-Rządkowska, Wyd. Oficyna Wolters Kluwers Business, Kraków 2009.
15. Luck A., *LearnCoaching – tak się uczy mózg*, Stowarzyszenie Rozwoju Edukacji Ustawicznej TRANSFER, <http://coaching.focus.pl/zycie/learncoaching-tak-sie-uczy-mozg-28>, (dostęp: 20.03.2017).
16. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Komunikat Komisji Europejskiej, COM 2001.
17. Milczarek S., *Kultura pracy menedżera*, Placet, Warszawa 2010.
18. Neale S., Spencer-Arnell L., Wilson L., *Coaching inteligencji emocjonalnej*, PWE, Warszawa 2010.
19. Parsloe E., *Coaching i mentoring*, Petit, Warszawa 2006.
20. Parsloe E., *Coaching i mentoring*, Wyd. Petit, Warszawa 1998.
21. Poczrowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2008.
22. Pólturzycki J., *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, [w:] *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, NOVUM, Płock 2003.
23. Siejka A., *Prognozowanie rozwoju kompetencji transferowalnych na rynku pracy*, [w:] *Kompetencje transferowalne. Diagnoza, kształtowanie, zarządzanie*, red. S. Konarski, D. Turek, Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2010.
24. Sitko-Lutek A., Pawłowska E., *Kapitał społeczny a doskonalenie kompetencji menadżerów*, „Organizacja i Zarządzanie, Kwartalnik Naukowy” nr 3, Gliwice 2008.
25. Smoczyńska A., *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Euridice, Warszawa 2005.
26. Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008.
27. Syper M., *Mentoring jako element strategii wspierania rozwoju zawodowego pracowników*, [w:] A. Glińska-Neweś, *Zarządzanie organizacjami w gospodarce opartej na wiedzy*, Dom Organizatora, Toruń 2008.
28. Szejniuk A., *Determinanty efektywności organizacji. Rola audytu personalnego* [w:] *Kształtowanie warunków pracy a efektywność organizacji*, red. K. Makowski, Wyd. WSP, Warszawa 2005.
29. Świeży M., *Poziomy zmiany: zakres pracy i kwalifikacje w coachingu dla menedżerów*, [w:] *Leadership Coaching jako odpowiedź na wyzwania współczesnego świata*, red. L.D. Czarkowska, Poltext, Warszawa 2013.
30. Thorpe S., Clifford J., *Podręcznik coachingu*, Poznań 2004.
31. *Trendy HRM w Polsce w 2007*, Raport Deloitte, Warszawa 2007.
32. Turek D., Wojtczuk-Turek A., *Kompetencje transferowalne. Przegląd definicji, modeli i stanowisk teoretycznych*, [w:] *Kompetencje transferowalne*, red. S. Konarski, D. Turek, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2010.

33. Walczak W., *Przywództwo i motywowanie w procesach zarządzania kompetencjami pracowników*, „E-mentor” 2011, 1(38), <http://www.e-mentor.edu.pl/czasopismo/spistresci/numer/38> (dostęp: 23.04.2016).
34. Walkowiak R., *Model kompetencji menedżerów organizacji samorządowych*, Wyd. UWM, Olsztyn 2004.
35. Whitmore J., *Coaching trening efektywności*, G+J. Warszawa 2011.
36. World Conference on Education for All. World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs. New York: WCEFA, 1990, [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml) (dostęp: 22.04.2016 r.).
37. Żukowska J., *Coaching jako instrument rozwoju zawodowego*, [w:] *Współczesne problemy zarządzania zasobami ludzkimi*, red. S. Lachiewicz, A. Walecka, Politechnika Łódzka, Łódź 2010.

**Słowa kluczowe:** coaching, kompetencje, zarządzanie kompetencjami, efektywność

**Streszczenie:** W artykule zaprezentowano, w jaki sposób zarządzanie kompetencjami w organizacji może przyczynić się do skutecznego funkcjonowania współczesnego przedsiębiorstwa. Następnie ukazano możliwość wykorzystania coachingu jako metody rozwoju kompetencji w organizacji. Zaakcentowano wielość i złożoność pojęcia „coaching” oraz podjęto próbę znalezienia zbieżności w niektórych obszarach zarządzania kompetencjami i stosowania coachingu. Szczególną uwagę zwrócono na istotne dla każdego człowieka (pracownika) kompetencje transferowalne.

### **Coaching as a method for developing transferable competencies**

**Keywords:** coaching, competencies, competency management, efficiency

**Abstract:** The article presents how competence management in organization contributes to the effective functioning of the modern enterprise and show also the opportunity to use coaching as a method of developing competencies in the organization. Coaching with its multiplicity and complexity used as a tool for human resources development can bring many benefits into competency management. According to the author it is possible to find convergence in certain areas that coaching and competence management are described in the article. Particular attention has been paid to the transferable competencies for each person (employee).

**III**

**PERSPKTYWY SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO I EDUKACJI DOROSŁYCH**

**ПЕРСПЕКТИВИ ВИЩОЇ ШКОЛИ  
І ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ**



Роман Гуревич, Майя Кадемія  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені М. Коцюбинського, Вінниця

## Від смарт-навчання до смарт-університету

### Вступ

Міжнародна комісія з питань освіти, науки і культури при ООН, як відомо, проголосила дві головні програми сучасної освіти: «освіта для всіх» та «освіта впродовж усього життя».

Це пов'язане з тим, що сучасне суспільство – це суспільство, в якому навчальні заклади, установи й організації надають можливість кожній людині розвиватися, відкривають і надають можливість інформації масово виробляти і використовувати всі різноманітні види знань. Підготовка сучасних фахівців, їхня відповідність вимогам освітнього процесу та оптимізації професійних характеристик сучасним викладачам, студентам, роботодавцям потребує усвідомлення потреб нинішніх і майбутніх суспільств, урахування міжнародного досвіду та загальноосвітньої трансформації.

Розвиток електронного навчання відкрив нові можливості вдосконалення навчального процесу на основі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та глобальної мережі Інтернет. Його розвиток сприяв появі мобільного навчання (m-learning), усепроникаючого навчання (u-learning), перевернутого навчання (f-learning), а інтеграція їх з традиційним навчанням – змішаного навчання (blended learning). Це дає можливість здійснювати навчання «за запитом» у будь-який зручний час і з будь-якого місця.

Такі можливості надає смарт-освіта, що передбачає комплексну модернізацію всіх освітніх процесів, а також методів і технологій, котрі використовуються в цих процесах, що дає можливість готувати фахівців для інформаційного суспільства.

Слово smart має англійське походження і перекладається як розумний або технологічний. Термін походить від англійського акроніму; його можна інтерпретувати таким чином:

S – Self-Directed

M – Motivated

A – Adaptive

R – Resonance-enriched

T – Technology

C – Самоконтроль

M – Мотивований

A – Адаптивний

R – Ресурсозбагачений

T – Технологічний

Для освіти можемо дати таке визначення: smart – education (смарт-навчання) – це самокероване, мотивоване, гнучке, технологічне, в основі якого лежать самокеровані, мотивовані, гнучкі, збагачені ресурсами, технологічні методи навчання<sup>1</sup>.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі вдосконалення системи освіти на основі її інформатизації присвячені дослідження: В. Бикова, А. Гуржія, М. Козяра, А. Коломієць, Н. Морзе, В. Олійника, В. Осадчого, С. Сисоевої, О. Спіріна, Ю. Триуса та ін. Останні дослідження щодо реалізації електронного навчання в різних його модифікаціях, здійснені О. Андрєєвим, Х. Беккером, Р. Бергером, В. Бленком, Д. Бріжелом, І. Гуревич, Г.ж.Кєдровичем, М. Моїсеєвою, Є. Полат, Д. Рієлля, В. Хассаном та ін., свідчать, що, по-перше, треба звернути увагу на ефективність використання ІКТ; по-друге, це мотивація, необхідність живого спілкування, створення інтерактивного навчального середовища, що спонукає студентів до одержання знань. Розробленням концепції смарт-навчання, смарт-освіти, смарт-університету опікуються В. Биков, А. Гуржій, В. Тихомиров, Н. Тихомирова, Ю.Триус, В. Солдаткін та ін.

Аналіз праць авторів, змісту освіти й її диверсифікації висуває проблему недостатньої забезпеченості необхідною сучасною інформаційно-технологічною підтримкою та впровадження інноваційних технологій, інтерактивних форм і методів навчання, що ґрунтується на сучасних ІКТ. Тут є деякі суперечності між:

- постійно зростаючими можливостями освітньої інформації та стихійністю їх циркуляції;
- високим рівнем розвитку світових інформаційних технологій і низьким рівнем інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів;
- орієнтацією сучасної педагогічної науки на європейський рівень освіти, котрий, у свою чергу, характеризується широким використанням нових форм, методів і засобів смарт-навчання і традиційним змістом, формами і методами підготовки майбутніх учителів в Україні;

---

<sup>1</sup> Тихомиров В.П. Мир на пути к смарт-обществу [Електроний ресурс]. Режим доступу: <http://me-forum.ru/upload/iblok/982/9822ab64e205263119d6568e24dc4292.pdf>



- потребою вдосконалення вітчизняної системи підготовки майбутніх учителів і недооцінкою вищими навчальними закладами досвіду розвинених країн у цій сфері суспільного життя;
- сучасним станом розвитку суспільства й освіти, що характеризується накопиченням величезного напливу різноманітної інформації, її стихійними потоками між структурами, ланками і суб'єктами освітнього процесу та наявністю теоретичного підґрунтя й уніфікованої технології структуризації інформаційних потоків, що породжує наукові та практичні проблеми, знижує ефективність навчального процесу.

Мета цієї статті полягає в пошуку шляхів розроблення, впровадження та розвитку смарт-навчання в смарт-університеті.

Важливість нашого дослідження зумовлена тим фактом, що в багатьох країнах поняття Smart-learning, Smart-education є вже стандартним способом навчання, в той час як у вітчизняній системі освіти подібні підходи є рідкістю. В сучасних умовах виникла необхідність обґрунтування смарт-освіти – закономірного напрямку в сучасній глобальній освіті. Тут є три чинники.

По-перше, головна ідея цієї освіти полягає у визнанні нових джерел пізнання, що виступають як закономірні, разом із традиційними: лекція, семінар, практичне завдання тощо;

по-друге, різко змінюється роль викладача, який у разі використання smart-технологій, має створювати нову систему контролю;

по-третє, в глобальному світі різко розмивається грань між науковим, освітнім і звичайним знанням, тому виникає необхідність відбору «потрібних» знань вже на новому рівні.

Дещо розшифруємо цю ідею. «Вчора» єдиним джерелом знань для студентів був лише викладач, його лекції, семінари. Знання переважно передавалися саме від викладачів. Уже «Сьогодні» інформацію студенти можуть одержувати не лише через старших колег, а й від однокурсників. Так, студенти самі можуть обмінюватися інформацією. Поступово впроваджуються нові технології; ми навчаємо студентів на удосконалених комп'ютерах, у програмах останніх версій, крім того, викладачі практикують у себе на лекціях використання різноманітних сучасних технологій (інтерактивні дошки, дублювання своїх лекцій на екрані через мультимедійний проектор і т.д.). «Завтра» головним джерелом знань для студентів буде Інтернет, технології будуть індивідуально орієнтовані та спрямовані на створення нових знань.

Звісно, говорячи про смарт-навчання, смарт-освіту, головний наголос ми робимо на технологіях. Тим не менше, як свідчить практика, техно-

логічний розвиток багатьох університетів світу досяг такого рівня, що впровадження в навчальний процес нових технологій особливих якісних змін не принесе. Освітній контент у вільному доступі для студентів, забезпечення зворотного зв'язку між викладачами та студентами, обмін знаннями між ними, автоматизація адміністративних завдань – це все відноситься до технологій. Однак, що ж буде далі? Що люди роблять з цими технологіями, який ефект одержують? Ці питання вже лежать у розрізі смарт-технологій. Саме вони здатні забезпечити максимально високий рівень освіти, котрий відповідає завданням і можливостям сьогоденного світу, що дозволить молодим людям, майбутнім фахівцям легше адаптуватися в умовах середовища, що швидко змінюється, забезпечить перехід від книжного контенту до активного. Отже, Smart-education – це новітнє освітнє середовище; об'єднання зусиль фахівців і студентів щодо використання всевітніх знань і переходу до активному контенту. Смарт-освіта становить реалізацію освітньої діяльності в глобальній мережі Інтернет на основі загальних стандартів, технологій і угод, установлених між мережею освітніх закладів і науково-педагогічними працівниками. Природно, що тут виникає питання: яким чином студенти будуть одержувати інформацію, за допомогою чого будуть навчатися, за допомогою яких технологій буде здійснюватися освітній процес?

## **Смарт-освіта як нова парадигма освітньої системи**

Нині значна кількість країн світу взяла курс на розвиток смарт-освіти. Концепція смарт-освіти – гнучка, передбачає наявність величезної кількості смарт-джерел, різноманітних мультимедіа (аудіо-, відео-, графіки), здатність швидко налаштовуватися під рівень і потреби слухачів. Крім того, смарт-освіта має бути легко керованою, коли навчальний заклад може забезпечувати гнучкість навчального процесу, його інтегрованість, тобто постійне живлення за рахунок зовнішніх джерел<sup>2</sup>.

Смарт-університет – це електронний університет як єдине освітнє середовище, що об'єднує: супровід адміністративно-господарської діяльності і комунікацій; навчально-методичне і науково-дослідне забезпечення; базу даних проходження практики; ІКТ-інфраструктуру.

Отже, смарт-університет – це університет, в якому сукупність використання підготовленими людьми технологічних інновацій та Інтернету приводить до нового, що відповідає смарт-суспільству.

---

<sup>2</sup> Приложение к информационному дайджесту: политика, образование, университеты. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kpfu.ru/docs/F1711538895/130221pril/pdf>

Смарт-університет – це вищий навчальний заклад (ВНЗ), що орієнтований на головного користувача освітніх послуг, тобто на студента, котрий має бути конкурентоспроможним на ринку праці та в своїй професійній галузі. Нинішнє покоління студентів вільно володіє соціальними мережами і постійно оновлює зміст і навички з різних аспектів діяльності. Але при цьому необхідно зважати на мотиваційну компетентність, ініціативу і бажання щодо інноваційного розвитку викладачів і студентів. Умовами щодо переходу до смарт-університету є досвід розвитку і впровадження e-learning, висококваліфіковані викладачі, наукові розробки в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. У смарт-університеті здійснюється спільна освітня діяльність в мережі Інтернет на базі спільних стандартів, угод і технологій. Отже, викладачі і студенти спільно створюють і використовують контент. У цьому процесі змінюються ролі викладача і студента. За традиційною системою студент був змушений відвідувати заняття, записувати навчальний матеріал, єдиним джерелом знань були лекції. Нині студенти, які володіють базовими інформаційними технологіями, пошуковими інструментами Інтернету, самі здатні знаходити потрібну інформацію. Викладач лише спрямовує діяльність студентів на одержання нових знань за тими технологіями, що найбільш ефективні на даному етапі.

Смарт-навчання передбачає створення сучасної матеріально-технічної бази, до якої входять: смарт-дошка, смарт-екран, смарт-система діагностики жорсткого диску комп'ютера, смартфон, доступ в Інтернет з будь-якої точки, система контролю доступу та ін. Програмне забезпечення: Smart Notebook, Bridgit, Syntron Eyes та ін.

Розвиток технологій Веб 2.0, як от: Facebook, You Tube, Twitter, Blog дозволив користувачам створювати власні інтернет-контенти, завдяки яким відбувається смарт-навчання.

Смарт-підхід до створення електронного контенту за допомогою середовища Moodle поєднує наявні електронні ресурси інформаційно-освітнього середовища університету, а також відкриті зовнішні інформаційні ресурси та Веб-сервіси. Вони забезпечують гнучке навчання студентів в інтерактивному навчальному середовищі, що надає можливість навчатися в будь-який час, з будь-якого місця на основі вільного доступу до контенту.

Інформаційно-освітнє середовище університету постійно оновлюється студентами і науково-педагогічними працівниками. Використання інструментів анкетування, тестування та опитування дозволяє побудувати індивідуальну траєкторію навчання.

Інтеграція ресурсів, що використовуються в процесі навчання дає можливість здійснювати смарт-підхід у використанні електронного курсу.



Рис. 1. Здійснення смарт-навчання

Здійснення навчання студентів у смарт-університеті сприяє формуванню навичок роботи майбутніх фахівців у смарт-суспільстві. З цією метою навчальний процес має здійснюватися з використанням технологічних інновацій та Інтернету, що дасть можливість формувати в студентів базові компетенції та професійну компетентність. Нині завданням освіти є навчити студентів здійснювати власну освіту впродовж усього життя. Важливу роль у цьому процесі відіграє мотивація до навчання та створення умов для цього. Основним елементом у цьому процесі є контент, на базі якого створюється єдиний репозитарій, а це, в свою чергу, дозволяє зняти часові та просторові межі в навчанні.

Здійснення смарт-навчання висуває перед викладачем низку проблем, котрі необхідно розв'язати:

- бути не тільки фахівцем у своїй професійній галузі, а й бути педагогом-методистом;
- мати значний обсяг знань, володіти інформацією, ресурсами, користуватися традиційними та інноваційними технологіями навчання;
- володіти навичками співпраці в колективі;

- займатися наукою, здійснювати та впроваджувати сучасні підходи та ідеї;
- системно займатися доопрацюванням контенту.

На заміну електронним навчальним посібникам (підручників) приходять смарт-підручники. Це навчальний матеріал, котрий створений на основі інновацій і використання Інтернет-ресурсів. Найбільш поширеною технологією створення смарт-підручників є використання «хмарних технологій», розширення можливостей використання мультимедійних засобів, інтерактивність освітніх інструментів, здійснення моніторингу знань.

### Смарт-навчання (в умовах віртуального університету)

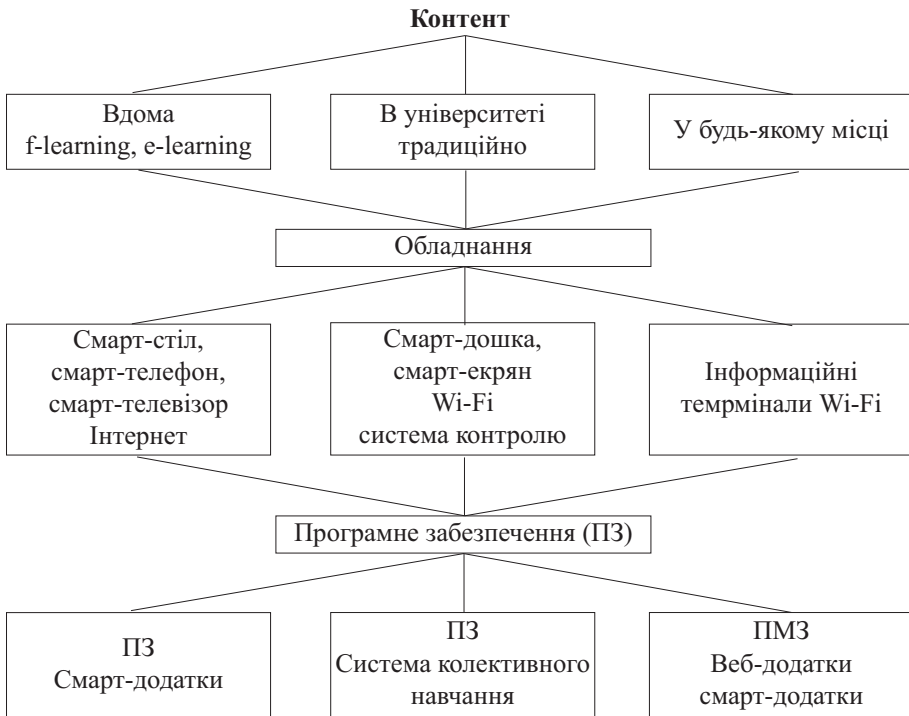


Рис. 2. Схема смарт-навчання

Сучасний навчальний курс має забезпечувати якість освіти, мотивувати студента до навчання. З цією метою навчальні курси мають бути інтегрованими, включати в себе мультимедійні матеріали, зовнішні електронні ресурси. Це дає можливість студентам індивідуально працювати та створювати власний контент.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського в процесі переходу до смарт-університету висуває перед учасниками низку завдань:

1. Вияв параметрів колективного, багатомірного навчання: контенту, неперервного оновлення матеріалів, формування комфортного середовища навчання та ін.
2. Створення смарт-інфраструктури.
3. Поетапне впровадження інновацій.

У цьому процесі важливим є те, що створюються умови для уникнення таких проблем:

1. Відірваність освіти від практики, життя в суспільстві;
2. Низький рівень стимулювання щодо одержання якісної освіти;
3. Відсутність безпосереднього зв'язку між успішністю навчання і успішністю в житті.

Отже, головною метою роботи смарт-університету є забезпечення безперебійної роботи комп'ютерної техніки, роботи в мережі Інтернет з метою здійснення навчання в будь-який час, з будь-якого місця та здійснення неперервної освіти за змішаною технологією.

Розглянемо інфраструктуру смарт-університету

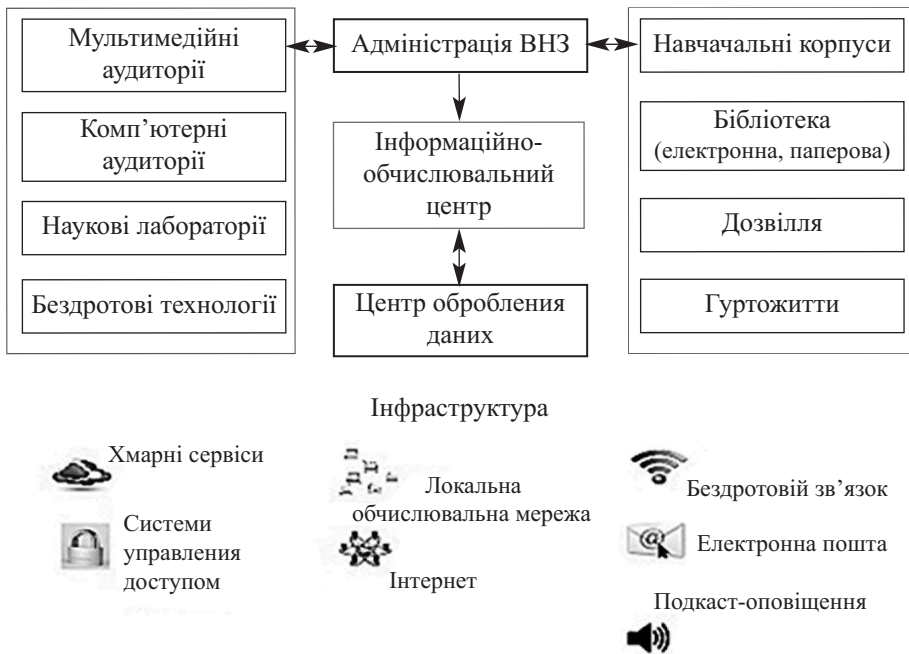


Рис. 3. Схема смарт-інфраструктури ВНЗ

У смарт-університеті всі працівники навчального закладу мають займатися виключно справами навчання і не будуть відволікатися на налаштування техніки, боротьбу з вірусами тощо. За рахунок цього підвищиться ефективність роботи, якість знань студентів.

У смарт-університеті можуть надаватися послуги:

- абонентське обслуговування;
- разове обслуговування;
- створення і наповнення, робота сайтів;
- безпека;
- безкоштовна ІТ-допомога (перенавчання, підвищення кваліфікації).

Розглянемо деякі переваги цього процесу:

1. Легше формується штат кваліфікованих працівників.
2. Здійснюється якісна оперативна технічна підтримка.
3. Гарантоване збереження і конфіденційність інформації.
4. Планова допомога.
5. Всі користувачі університету переводяться на максимально автоматизовані системи.
6. Формуються вміння і навички розв'язувати всі питання в галузі ІТ-сфери.
7. Здійснюється системний огляд, розроблення і впровадження сучасних ІТ-технологій.

## Висновки

Для ефективної організації навчальної діяльності в умовах смарт-освіти, університет повинен мати розподілене інформаційно-освітнє середовище, в якому мають бути зосередженні відкриті електронні навчальні ресурси, активно використовуються сервіси Веб 2.0, Веб. 3.0, мобільні технології, системи управління навчальним контентом. Отже, головне завдання сучасного смарт-університету полягає у розвитку в студентів:

- ключових компетенцій: життєвих, професійних, цифрових, комунікаційних;
- навичок людини ХХІ століття, в тому числі співробітництва (спільна робота, лідерство, розуміння розмаїття, повага до відмінностей тощо).

Отже, накопичення суспільством технологій роботи з інформацією зумовлює появу нової якості, котру наразі називають суспільством smart. У такому суспільстві функціонуватимуть університети, в яких освітні технології, що базувалися на інформації, трансформуються в технології, котрі будуть базуватися на взаємодії та знаннях.

## Бібліографія

1. Как технологии изменяют образование: п'ять главных трендов / М. Левин [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.forbes.ru/tehnо/82871-kak-tehnologii-izmenyat-obrazovanie-pyat-glavnyh-trenda>
2. Котусенко В. Повсюдне навчання як нова реальність інтелектуального процесу/В.Котусенко [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://innovations.com.ua/articles/mark/17628/povsyudne-navchannya-yak-nova-realnist-intelektualnogo-procesu>.
3. Приложение к информационному дайджесту: политика, образование, университеты. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kpfu.ru/docs/F1711538895/130221pril/pdf>
4. Про впровадження пілотного проекту Learning-Smart-навчання. Наказ МОН України, № 812 від 12.07.2012.
5. Тихомиров В. Smart e-learning – новая парадигма развития образования и обеспечения устойчивой конкурентоспособности страны/В.Тихомиров//материалы Международной конференции ИИТО – 2012 «ИКТ в образовании: педагогика, образовательные ресурсы и обеспечения качества» – Институт ЮНЕСКО. – 2012. – 228 с. – стр. 17-19.
6. Тихомиров В.П. Мир на пути к смарт-обществу [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://meforum.ru/upload/iblok/982/9822ab64e205263119d6568e24dc4292.pdf>
7. <http://www.elerningpro.ru/profiles/blogs/smart-education> – 1.

**Ключові слова:** електронне навчання, смарт-університет, смарт-освіта, смарт-навчання, смарт-середовище.

У статті розглядається проблема розвитку електронного навчання та створення смарт-освіти, відповідного смарт-середовища, в якому об'єднуються всі види діяльності електронного університету. Це відбувається у вищому навчальному закладі, де широко використовуються технічні, педагогічні інновації та Інтернет. Такий університет – це смарт-університет, орієнтований на користувача освітніх послуг, передбачає вільний доступ студентів і викладачів до світових інформаційних ресурсів, задоволення потреб студентів в інформаційних продуктах і послугах, а також ефективну інтерактивну взаємодію всіх учасників навчального процесу, що дасть можливість готувати компетентного фахівця, здатного навчатися впродовж усього життя.

## From Smart-learning to Smart-university

**Keywords:** E-learning, Smart-university, Smart-education, Smart-learning, Smart-environment.

The author dwells on the problem of E-learning development and the creation of smart-education, appropriate smart-environment in which all electronic university



activities are combined. This process takes place in Higher Schools, where technical, pedagogical innovation and the Internet technologies are widely used. This university is the so-called Smart-university, which is focused on the user of educational services, and provides students and teachers with free access to global information resources to meet students' needs for information products and services as well to as effective interaction of all educational process' participants, which will enable training of competent professionals who are capable of lifelong learning.

### **Od inteligentnej nauki do inteligentnego uniwersytetu**

Олександра Дубасенюк

Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир

## **Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: сучасний вимір**

### **Вступ**

В умовах глобалізаційних процесів, що поширюються в світі, назріла реальна необхідність реформування системи вищої освіти в Україні за багатьма об'єктивними причинами. Мета вищої освіти – підготовка висококваліфікованого фахівця, знання та вміння якого мають відповідати потребам сучасного інформаційного суспільства. Зазначимо, що у ХХ столітті відбулися істотні зміни в характері накопичення знань у всіх галузях, тому зростання обсягу знань у багатьох сферах відбувається набагато швидше. Виникає необхідність змін у системі освіти: потреба навчити студента самостійно вирішувати типові та нестандартні проблеми, вести пошук інформації, постійно оволодівати новими знаннями у контексті сучасних наукових підходів. Ще одне важливе питання – це якість підготовки майбутнього фахівця. Нерідко виникає ситуація, коли випускник вищого навчального закладу, отримавши відповідний диплом, не готовий до роботи за обраною спеціальністю. Багато в чому це обумовлено саме якістю навчання, рівнем засвоєних знань і умінь кожним студентом і відповідно недоліками в контролі за навчальною діяльністю студента та її кінцевими результатами. Також актуалізується проблема визнання вітчизняних дипломів за кордоном, можливість працевлаштування та подальшого навчання випускників вишів в інших країнах. Отже, дослідження основних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні та орієнтація її на зарубіжний досвід є вкрай необхідними в сфері розвитку освітнього процесу<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Пасінович І.І. Досвід реформування вищої освіти в зарубіжних країнах та його використання в Україні / І.І. Пасінович // Вісник Львівського університету. Серія економічна. Редкол.: Відп. ред. Панчишин С.М. – Львів, 2008. – Вип. 39 (1). – С. 410-415.

Основні завдання щодо розбудови і докорінного оновлення освітньої галузі визначені Законом України «Про освіту», Указом Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні», національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) та іншими документами. Проблеми розвитку освіти завжди перебували у центрі уваги науковців, зокрема різні аспекти модернізації вищої освіти розглядалися у працях А. Алексюк, В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Лугового, Н. Ничкало та ін). Питанням засобів адаптації до нових ринкових умов, напрямів здійснення освітніх послуг та наближення їх до світових стандартів присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених (Ю. Алексєєв, Й. Бескид, Я. Болубаш, Ю. Бобало, І. Вакарчук, Є. Єфімов, М. Згуровський, Р. Кігель, К. Корсак, В. Кремень, В. Новіков, О. Устенко, В. Яблонський, Г. Бекер, Т. Шульц та ін.).

Охарактеризуємо особливості розвитку сучасної системи вищої освіти. До таких віднесено: обсяги змін, що відбуваються в усіх сферах життєдіяльності суспільства; глобалізація в освіті, що веде до зростання академічної мобільності, уніфікації навчальних планів і методів навчання, широкому розповсюдженню дистанційної освіти, необхідності використання нових форм в освіті<sup>2</sup>. Ще на конференції міністрів європейських країн (1971 р.), було позначено п'ять основних напрямів розвитку освіти: взаємне визнання дипломів; формування європейського університету; кооперація вторинної і вищої освіти; створення європейського центру розвитку освіти; затвердження необмеженого державними кордонами інституту вищої освіти. Пізніше відбулася презентація Програми дій (1976 р.), далі підписано Маастрихський договір, спрямований на формування єдиного загальноєвропейського освіти (1992 р.). У червні 1999 року з'явилася Болонська декларація, яка суттєво вплинула на розвиток вищої школи Європи в напрямі її інтеграції. Створення до 2010 року європейського освітнього простору було підпорядковане наступним завданням: збільшити здатність випускників до працевлаштування; підвищити мобільність громадян; підсилити потенціал конкурентоспроможності освіти. У вересні 2001 року відбулася Паризька міжнародна конференція з проблем освіти. Її учасники, представники 127 країн світу, звернули увагу на реформи, покликані покращити якість освіти в умовах глобалізації, культурного різноманіття, досягнень науково-технічного прогресу, пошуку нових підходів навчання за принципом «вчитися жити разом». Глобалізаційні процеси, що відбуваються в сучасному світі, стають каталізатором трансформації традиційної системи освіти. Діяльність більшості освітніх ус-

<sup>2</sup> Човган І.В. Перспективи глобалізації вищої освіти України // Політологія. – С. 88-91.

танов змінюється відповідно до розвитку інформаційних технологій. Як наслідок – формується єдиний освітній простір і світовий ринок освітніх послуг. Таким чином, головним завданням освіти в XXI столітті є застосування нових інформаційних технологій у процесі поширення системи знань, у тому числі за допомогою технології дистанційної освіти, завдяки якій якісна освіта стає доступною для кожної людини, незалежно від місця її проживання<sup>3</sup>. Тому в Україні передбачено запровадження цілісної внутрішньої системи забезпечення якості освітніх програм на всіх етапах їх реалізації (від проектування до припинення) – як необхідну вимогу зовнішньої акредитації. Така освіта найбільш демократична і може бути адаптована до рівня знань і запитів окремого учня/студента. У зв'язку з цим багато країн звертаються до ідеї безперервного дистанційного навчання, в рамках якої базова освіта розглядається лише як підготовка до неперервної професійної кар'єри. Інтенсифікація наукового знання становить основу глобальної економіки, тому навчання протягом усього життя стає пріоритетним. Глобалізація в галузі освіти також передбачає інтеграцію і координацію національних освітніх систем, що має вплинути на їх стратегічні орієнтації та загальну інтеграцію. До головних характеристик глобальних проблем можна віднести – планетарні масштаби впливу, комплексність та взаємозалежність, значну гостроту, динамізм<sup>4</sup>. У цілому глобалізація вищої освіти як міжнародне явище означає якісно новий рівень співпраці чи взаємодії різних країн у світовому масштабі. Національна освіта має бути спрямована на збереження кращих традицій і стандартів класичної освіти і водночас необхідно впроваджувати інноваційні здобутки у вітчизняну освіту. Відтак, модернізація вищої освіти має бути спрямована на вироблення моделі, що поєднає як вітчизняний досвід, так і кращі досягнення світової освітньої практики.

## **Основні напрями розвитку сучасної системи вищої освіти в світі**

XXI століття – епоха інформаційного суспільства та технологічної культури. Формування глобального інформаційного суспільства актуалізує проблему поширення знання. Дистанційна освіта здійснює наближення знання до споживача, дозволяє пропонувати освітні послуги всім

---

<sup>3</sup> Вакарчук І. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти/ І. Вакарчук // Вища школа. – 2009. – № 4. – С. 3-30.

<sup>4</sup> Коппель О.А., Пархомчук О.С. Міжнародні системи та глобальний розвиток: [навчальний посібник] / О.А. Коппель. – 2-ге вид., стереотип [текст] – К.: ВПЦ «Київський університет», 2004. – 320 с. – С. 115.

бажаючим, незважаючи на географічні, державні та інші чинники. У руслі світової тенденції відбувається мобільне поширення знань за допомогою обміну освітніми ресурсами. На думку зарубіжних експертів, у майбутньому вища освіта для кожного працюючого стане необхідним рівнем освіти. У світі відбувається інтернаціоналізація освіти не тільки за змістом, але і за методиками навчання й організаційними формами. Освіта стає інструментом взаємопроникнення не тільки знань і технологій, а й капіталу, інструментом боротьби за ринок, вирішення геополітичних проблем. При цьому дистанційні технології, за доступністю і всеохопленістю мають відіграти основну роль і тому широко впроваджуються в усіх країнах і, зокрема в Україні. Відмінними рисами навчального процесу є гнучкість, адаптивність, модульність, економічна ефективність, орієнтація на споживача, опора на інноваційні комунікаційні та інформаційні технології. Вважають, що освіта, заснована на інформаційних технологіях, являє собою третю глобальну революцію в розвитку людства: перша пов'язана з появою писемності, друга – з винаходом книгодрукування.

Нові інформаційні технології в освіті створюють умови для розвитку світового освітнього простору, експорту та імпорту освіти, інтеграції світового інтелектуального, творчого, інформаційного і науково-педагогічного потенціалу. Їх подальший розвиток потребує вирішення таких стратегічних проблем: систематизації, яка передбачає розробку єдиної стратегічної політики у сфері освіти; комплексності – спільне використання психолого-педагогічного, навчально-методичного та організаційного забезпечення інформаційних освітніх технологій; комунікацій – підвищення рівня телекомунікаційних технологій; стандартизації, оскільки існуючі інформаційні освітні системи якісно відрізняються одна від одної за моделями, технологіями, формами організації; вдосконалення нормативно-правового забезпечення.

Нині національна система освіти зазнає серйозних перетворень. Вочевидь, що класичні університети переживають критичний стан, викликаний, перш за все, процесами глобалізації та інформатизації, поширеною практикою вузько функціональної освіти. Відбувається пошук шляхів перетворень у цій сфері діяльності у контексті Болонського процесу. Прагнення вишів адаптуватися до світових освітніх стандартів потребує вирішення таких першорядних проблем, як визначення місця ВНЗ у сучасному світі, зміна змісту вищої освіти, модернізація освітніх структур, удосконалення методики викладання, упровадження новітніх технологій в освітній процес тощо. Проте важливо, використовувати позитивні аспекти світової системи освіти, не забуваючи про власні освітні традиції і здобутки. Водночас університет як і раніше має залишатися науковим, освітньо-культурним центром з підготовки висококваліфікованих фахів-

ців, які здатні перспективно мислити і бути відповідальними за майбутнє країни. Тому університети, поряд з модернізацією університетської освіти, мають виконувати головну роль у масштабних і конструктивних інтеграційних процесах у науково-освітній та культурній сферах. Сьогодні потрібні нові підходи до організації роботи вишів, гнучке управління, бачення перспектив. Цей процес заснований на всебічному аналізі, як вже сформованих, так і прогнозованих тенденцій функціонування освітніх структур, з урахуванням таких важливих трансформацій, як: зміна умов і порядку прийому до ВНЗ; перехід на якісно нові моделі освіти; можливість зміни терміну навчання у виші внаслідок демографічної кризи; зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг.

### **Аналіз чинників розвитку сучасної системи вищої освіти в Україні**

Прискорення науково-технічного прогресу зумовлює підвищені вимоги до якісного людського ресурсу. Саме сучасні кваліфіковані фахівці мають генерувати, розробляти і впроваджувати нові технологічні ідеї. За умов трансформації українського суспільства особливого значення набувають питання формування нових життєвих стратегій, компетентностей, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки. Особлива роль відведена людському фактору і, зокрема, системі освіти. Високий рівень освіченості нації сприяє більшій сприйнятливості і дієвості економічних і соціальних реформ, формуванню правової та екологічної культури у процесі реалізації соціальної та технологічної діяльності, створює умови для прогресивної індивідуальної активності особистості в суспільстві. Україна, прагнучи набути статусу розвиненої держави, підтримує розвиток багатоступеневої системи освіти, зростання інтелектуального потенціалу суспільства. За прогнозами ЮНЕСКО рівень національного добробуту, що відповідає світовим стандартам, досягнуть лише ті країни, працездатне населення яких на 40-60% становитимуть особи з вищою освітою. Вектор сучасної політики і стратегії держави в розвитку національної системи освіти спрямований на її подальшу адаптацію до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформації та інтеграції в європейське і світове співтовариство. Освіта постає могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил суспільства. Освітня сфера спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійно-практичної підготовки особистості, формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. У зв'язку з цим

концептуальні засади та державні пріоритети розвитку освіти України розглядаються в першу чергу з позицій її ролі і місця в забезпеченні життєдіяльності суспільства, безпосереднього взаємозв'язку зі сферою праці. У цьому напрямі здійснюється системна активна робота, що передбачає: створення умов для визначення освітніх проблем розвитку країни та її регіонів; вирішення проблем, що виникають на ринку праці, із залученням сфери освіти; надання системі освіти більшої гнучкості і більш широких можливостей для отримання громадянами професійної освіти.

### **Провідні тенденції розвитку системи освіти в Україні**

У реформуванні вітчизняної освіти значною мірою враховується об'єктивний вплив загальних тенденцій розвитку у контексті цивілізаційних змін. Перша тенденція – посилення процесу глобалізації економіки, взаємозв'язку і взаємозалежності держав світу. Ця тенденція обумовлена розвитком науки, технологій, виробництва, що призводить до формування загального світового економічного простору і планетарного інформаційного простору й інтенсивному обміну результатами матеріальної і духовної діяльності. Друга – обумовлена формуванням позитивних умов для індивідуального розвитку особистості, її самореалізації в світі. Підходи і практичні дії реформування і розвитку освіти в Україні базуються на концепції побудови незалежної демократичної держави, яка заснована на державних пріоритетах:

- доступ до освітньої та професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності, мотивацію й адекватну підготовку;
- використання освіти і професійної підготовки для захисту соціальних інтересів суспільства і стратифікації його членів за ролями і статусами;
- збільшення частки дослідницької складової у дослідницьких освітніх програмах магістрів і практично-орієнтованої та інноваційної – в освітньо-професійних магістерських програмах;
- зменшення монопольних прав держави в освітній сфері шляхом створення на рівноправній основі неформальної та інформальної освіти, формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти<sup>5</sup>.

Відтак, стратегічними пріоритетними завданнями реформування системи освіти в Україні є:

---

<sup>5</sup> Ципко В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського союзу // Рідна школа. – 2008. – № 1-2. – С. 78-80.

- побудова національної системи освіти, формування освіченої творчої особистості, забезпечення пріоритетного розвитку людини;
- функціонування і розвиток національної системи освіти на основі принципів гуманізму, демократії, пріоритетності суспільних і духовних цінностей;
- вихід системи освіти в Україні на рівень систем освіти розвинених країн світу шляхом докорінного реформування його концептуальних, структурних і організаційних основ.

Проаналізуємо більш детально окреслені тенденції розвитку освіти. *Гуманізація освіти* передбачає розгляд особистості учня як найвищої цінності суспільства, увагу акцентовано на формуванні громадянина з високими інтелектуальними, моральними і фізичними якостями. *Індивідуалізація* (індивідуальний підхід) спрямована на реалізацію особистісно-діяльнісного підходу в освіті. Особливістю такого підходу є вивчення процесу навчання як специфічної форми суб'єктно-суб'єктних відносин між учасниками навчального процесу. У контексті індивідуального підходу звернемо увагу й на такі зміни: продовжується тенденція до скорочення кількості студентів, які навчаються на заочній формі, а також, починаючи з 2012 року, зменшилась кількість студентів, які навчаються на денній формі навчання за кошти фізичних та юридичних осіб.

Цю тенденцію ми можемо спостерігати як серед осіб, що здобувають ступінь бакалавра, так і серед осіб, які навчаються за рівнем магістра. Тому впровадження особистісно орієнтованого підходу означає, що в центрі навчання знаходиться учень/студент з його індивідуально-психологічними, віковими, статевими та національними особливостями. Тобто навчання повинно будуватися з урахуванням демографічних тенденцій та індивідуальних особливостей і «зони найближчого розвитку» учня/студента. Цей підхід реалізується в змісті навчальних програм, формах організації навчального процесу і характері спілкування. Суть діяльнісного компонента полягає в тому, що освіта сприяє розвитку особистості тільки у процесі діяльності. При плануванні навчальної діяльності слід урахувати не тільки загальні характеристики діяльності (предметність, суб'єктність, умотивованість, цілеспрямованість, усвідомленість), але і її структуру (дії, операції) і компоненти (предмет, засоби, способи, продукт, результат).

Виділення кожного з розглянутих компонентів особистісно-діяльнісного підходу умовне, оскільки вони нерозривно пов'язані між собою в силу того, що особистість завжди виступає суб'єктом діяльності, а діяльність визначає розвиток її як суб'єкта. *Демократизація* – означає створення передумов для розвитку активності, ініціативи і творчості учас-



ників освітнього процесу, широке залучення громадськості до управління, об'єднання зусиль держави і суспільства у вирішенні проблем освіти, надання суб'єктам освіти більше прав і свобод у виборі змісту, форм і методів організації навчального процесу, різних типів освітніх установ. Вибір прав і свобод робить людину не тільки об'єктом освіти, а й його активним суб'єктом, що самостійно визначає свій вибір з широкого спектру освітніх програм, навчальних закладів, типів відносин.

*Варіативність, або диверсифікація* освітніх установ передбачає одночасний розвиток різних типів навчальних закладів як державних, так і недержавних. Вона проявляється в структурних змінах освітньої системи. Усвідомлення того, що якісне навчання і виховання можливе лише в умовах реальної наступності всіх ланок освітньої системи, призводить до виникнення комплексних освітніх установ.

*Інтегративність* проявляється в структурних змінах освітньої системи. Тенденція до інтеграції помітна і сьогодні в змісті освіти: відбувається посилення міжпредметних зв'язків, створюються і впроваджуються інтегративні курси в різних типах навчальних закладів.

*Помітна тенденція психологізації* сучасного освітнього процесу інтеграції, проте правомірно виділити її в самостійний напрям<sup>6</sup>. Це не тільки свідчить про підвищений соціальний інтерес до психології (що характерно в періоди соціальних криз і, як наслідок, фрустрації та невротизації суспільства), але і про те, що сьогодні змінюється саме формулювання педагогічних завдань. Крім завдання формування в учнів/студентів компетентностей, перед педагогом стоїть завдання розвитку розумових здібностей, що потребує посилення психологічної підготовки педагогів.

*Перехід від інформативних до активних методів навчання* включає елементи проблемності, наукового пошуку, широке використання самостійної роботи, він передбачає відмову від жорстко регламентованих контролюючих, алгоритмізованих способів організації навчально-виховного процесу на користь розвивальних, що стимулюють творчість особистості. Такий підхід дозволяє людині адаптуватися до мінливих соціальних умов і краще орієнтуватися у все більш розширюваному інформаційному просторі. *Стандартизація* змісту освіти характерна для сучасної міжнародної практики освіти і викликана необхідністю створення єдиного рівня загальної освіти незалежно від типу навчального закладу, приведення освітніх програм усіх рівнів відповідно до новозатверджених стандартів та акредитаційних вимог Національного агентства із забезпечення якості

---

<sup>6</sup> Зязюн І.А. Історичні витоки психологічної педагогіки // Рідна школа. – 2013. – С. 3-12. С. 3.

вищої освіти. Вона розуміється як система основних параметрів, прийнятих в якості державної норми освіченості, що відображає суспільний ідеал і враховує можливості особистості досягнення цього ідеалу. *Індустріалізація* навчання, тобто його комп'ютеризація і супроводжуюча її технологізація, дозволяє створювати і використовувати нові моделі навчання і перевірки результативності засвоєння його змісту (наприклад, програмованого навчання). Крім того, комп'ютеризація освітнього процесу багато в чому розширює можливості дистанційного навчання.

### **Реалізація положень Болонського процесу в системі освіти України**

Доведено, що в глобальному світі основний фактор економічного зростання – якість людського капіталу і вміння його використовувати<sup>7</sup>. Якісна освіта як головна складова людського капіталу є провідним показником конкурентоспроможності та сталого розвитку країни. В індекс розвитку людського капіталу (HDI), який визначає ООН, вища освіта входить з вагою 1/6 і вимірюється коефіцієнтом охоплення такою освітою молоді у відповідному віці. Під впливом положень Болонського процесу відбуваються певні зміни у системі вітчизняної освіти.

1. Прийняття системи чітко визначених і порівнянних ступенів, в тому числі шляхом використання додатків до дипломів, для забезпечення зайнятості європейських громадян і міжнародній конкурентоспроможності європейської вищої освіти. В Європі багато уваги приділяється уніфікації студентських документів за типом „транзитної заліковки”, додатки до дипломів, в яких національною та англійською мовами має максимально повно відображатися перелік отриманих знань. Передбачено велику прозорість вищої освіти. Залишається проблема – це надмірно надлишковий перелік спеціальностей і спеціалізацій.

2. Перехід на дворівневу систему навчання. Як в Європі, так і в Україні існує значна різниця між ступенями, які отримуються в класичних університетах. Європейці вважають це можливим, важливо лише, щоб рівень освіти відповідав різноманітності запитів індивідуума, академічної спільноти та ринку праці. В Європі в основному введена система 3 + 2 роки (європейська модель), 4 + 2 – (американська модель).

---

<sup>7</sup> Якість вищої освіти – основна вимога Болонського процесу // Освіта. – 2004. – № 19. – С. 3; Гостева К. Болонський процес і основні принципи та етапи формування зони європейської вищої освіти [текст] / К. Гостева // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 3. – С. 12-15.

3. Упровадження кредитної системи як засобу високої мобільності студентів. Європейський диплом бакалавра вимагає накопичити від 180 до 240 годин кредитів, а ступінь магістра додатково – 60-120 годин. В Європі, як і в США, буде використовуватися шкала з п'ятьма позитивними оцінками.

4. Мобільність студентів, викладачів, адміністрації. Глобалізація життя вимагає фахівців, які спроможні прожити і повчитися в різних країнах. У планах Європи, щоб кожен студент міг хоча б місяць прожити за кордоном. Це важливо для вміння просувати свою (в тому числі освітню продукцію) на зовнішній ринок. Водночас зарубіжні вищі заощаджують час, необхідний для навчання іноземної мови.

5. Співпраця у забезпеченні якості освіти з метою створення порівнювальних критеріїв і методології. В Європі починають інтенсивно організуються мережі агентств з контролю якості та акредитації. Держава надає організаційну роботу професійним спілкам, перш за все міжнародним. Німецька мережа (елемент національної мережі забезпечення якості) – DEGEFAL. Утворена європейська і міжнародна мережі агентств із забезпечення якості.

6. Європеїзація вищої освіти полягає, зокрема, в розробці навчальних планів, тренінгів, досліджень. Мета – створити європейську систему освіти, конкурентоспроможну американській<sup>8</sup>.

7. Інтеграція безперервної освіти в університетську. Концепція довічного навчання LLL (навчання впродовж життя) дозволить отримати людині в умовах ціложиттєвого навчання кілька дипломів і ступенів, і зможе надати університетам значні фінансові ресурси. Інтеграція в університетах численних галузевих інститутів поліпшить матеріальну базу університетів і пов'яже їх з життям.

8. Партнерство студентських та офіційних освітніх інститутів.

9. Підвищення привабливості та конкурентоспроможності вищої освіти.

## Висновки

У сучасному світі, який увійшов у третє тисячоліття, розвиток України визначається в контексті європейської інтеграції з орієнтацією на загальнолюдські цінності. Особливо актуальним для України є враху-

---

<sup>8</sup> Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. – 2008. – № 3. – С. 3-18.

вання факторів соціально-економічного розвитку, серед яких значна роль відведена людському чиннику і системі освіти, зокрема. До відмінних рис міжнародного навчального процесу віднесено: гнучкість, адаптивність, модульність, економічну ефективність, орієнтацію на споживача, опора на передові комунікаційні та інформаційні технології. Інформація стає одним з найважливіших ресурсів в освітньому процесі світового рівня. Поширюється процес глобалізації – який передбачає в галузі освіти інтеграцію і координацію національних освітніх систем. Відтак, соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності, входження України в світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти. Пріоритетною завданням є модернізація вищої освіти відповідно до сучасних міжнародних вимог. Викладання з урахуванням вимог Болонського процесу передбачає істотне збільшення і перехід на якісно новий рівень самостійної роботи студента. Відбувається поступова реалізація інтеграційних процесів у сфері вищої освіти європейських країн, в яких Україна бере активну участь. Проектування освітніх структур і впровадження нових моделей та програм підготовки, як свідчить досвід усіх країн, в тому числі і України, – процес надзвичайно складний і дедалі більш актуальний.

## Бібліографія

1. Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. – 2008. – № 3. – С. 3-18.
2. Вакарчук І. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти / І. Вакарчук // Вища школа. – 2009. – № 4. – С. 3-30.
3. Гостева К. Болонський процес і основні принципи та етапи формування зони європейської вищої освіти [текст] / К. Гостева // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 3. – С. 12-15.
4. Загородній А. Європейська система забезпечення якості вищої освіти // Вища школа. – 2006. – № 4. – С. 15-22.
5. Зязюн І.А. Історичні витоки психологічної педагогіки/ І.А. Зязюн // Рідна школа. – 2013. – С. 3-12. С. 3.
6. Коппель О.А., Пархомчук О.С. Міжнародні системи та глобальний розвиток: [навчальний посібник] / О.А. Коппель. – 2-ге вид., стереотип [текст] – К.: ВПЦ «Київський університет», 2004. – 320 с.
7. Пасінович І.І. Досвід реформування вищої освіти в зарубіжних країнах та його використання в Україні / І.І. Пасінович // Вісник Львівського університету. Серія економічна. Редкол.: Відп. ред. Панчишин С.М. – Львів, 2008. – Вип. 39 (1). – С. 410-415.
8. Ципко В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського союзу // Рідна школа. – 2008. – № 1-2. – С. 78-80.

9. Човган І.В. Перспективи глобалізації вищої освіти України // Політологія. – С. 88-91.
10. Якість вищої освіти – основна вимога Болонського процесу // Освіта. – 2004. – № 1.

**Ключові слова:** глобалізація, євроінтеграція, вища освіта, основні напрями, тенденції вищої освіти

У статті відзначається, що соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності, входження України в світове співтовариство викликають структурні реформи національної системи вищої освіти; розглядаються особливості та тенденції розвитку вищої освіти в умовах глобалізаційних процесів, які передбачають у галузі освіти інтеграцію і координацію національних освітніх систем, що веде до зростання академічної мобільності, індивідуалізації, стандартизації, уніфікації навчальних планів і методів навчання, широкому розповсюдженню дистанційної освіти.

### **The tendencies of Ukrainian higher education development: contemporary dimension**

**Keywords:** globalization, European integration, higher education, main directions, the tendencies of higher education.

The article noted that the socio-economic and political changes in society, the strengthening of statehood and Ukraine's entry into the world community cause structural reform of the national higher education system. The features and tendencies of higher education development in the globalization process, providing educational integration and coordination of national education systems, which leads to increased academic mobility, personalization, standardization of curricula and teaching methods, the wide dissemination of distance education are considered.

### **Tendencje w rozwoju szkolnictwa wyższego na Ukrainie: wymiar współczesny**

Наталія Лазаренко

ректор Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент

## **Забезпечення якості освіти у педагогічних вищих навчальних закладах в сучасних умовах**

### **Постановка проблеми**

Чим більше в сучасних умовах зростає рівень академічної свободи і самостійності вищих навчальних закладів, тим більше зростає їх відповідальність за якість надання освітніх послуг. Саме тому орієнтація на забезпечення якості освіти є чи найважливішим пріоритетом ВНЗ. Вихід на якісний її рівень потребує постановки конкретних реальних завдань, чіткого визначення принципів та прозорих процедур поліпшення якості, створення і безперервного вдосконалення системи її внутрішньої оцінки з урахуванням запитів основних споживачів освітніх програм, способів винагородження викладачів.

Забезпечення якості вищої освіти в Європі стало гаслом останніх десятиліть і наслідком широкомасштабних реформ національних систем освіти. У Болонській декларації 1999 р. зауважується, що одним із найважливіших напрямів діяльності країн-учасниць Болонського процесу є співробітництво в галузі забезпечення якості вищої освіти через розробки відповідних критеріїв і методологій оцінки, що виступає основою для формування європейського простору вищої освіти<sup>1</sup>. Забезпечення якості вищої освіти у сучасних умовах декларується як найважливіший орієнтир політики європейських держав у сфері освіти і головна умова її мобільності і привабливості. Саме тому у науковій літературі знайшло широке відображення осмислення поняття якості вищої освіти (В. Андрущенко,

---

<sup>1</sup> The European Higher Education Area. Join Declaration of the Ministers of Education // Bologna. – 1999. – 19 June. – P. 2.

І. Бех, К. Гнезділова, О. Демченко, В. Зінченко, М. Кисіль, К. Корсак, О. Левченко, В. Луговий, П. Саух, Ж. Таланова, І. Тализіна, А. Токман, М. Степко, Є. Шульгін, С. Цимбалюк, Я. Яхніна та ін.).

У межах проекту UNESCO-CEPES «Стратегічні показники вищої освіти в XXI столітті» відображені такі основні підходи до визначення якості вищої освіти: якість як відповідність поставленим цілям; якість як задоволення споживача (виправдання очікувань споживачів-студентів, батьків, суспільства в цілому та інших зацікавлених сторін); якість як синонім покращення (процес, спрямований на постійне вдосконалення, розвиток відповідальності ВНЗ за краще використання його інституційної автономії та свободи)<sup>2</sup>. У Меморандумі про вищу освіту Комісії Європейських співтовариств якість визначається як найбільш ефективно використання людських і матеріальних ресурсів вищої школи; поширення наукових досліджень і максимально можливе їх застосування в навчальному процесі; удосконалення і оптимізація вступу до ВНЗ і форм атестації студентів; покращення професійної компетенції викладачів; поглиблення взаємодії з роботодавцями.

## Виклад основного матеріалу

Оцінка якості передбачає оцінку всіх аспектів її цілісного забезпечення, а саме: планування (постановка чітких і реальних цілей), впровадження (розробка механізмів збору та оцінки інформації на предмет досягнення цілей), оцінювання (оцінка результатів та внесення необхідних поправок чи змін), звітування та покращення (визначення умов подальшого сприяння якості). Названі види діяльності взаємопов'язані і взаємозалежні між собою, тобто результати одного визначають дії іншого.

Орієнтація на якісні результати освітнього процесу потребує, перш за все, чіткого визначення *принципів внутрішнього забезпечення якості освіти*, оскільки принципи є тими загальними вимогами, від дотримання яких вона залежить. Щоб вийти на якісні показники, потрібно знати, чим вони обумовлюються. Однак, як правило, принципи сприймаються як щось абстрактно-теоретичне. Відведення їм чисто теоретичної ролі та недооцінювання на практиці створює перешкоди на шляху забезпечення якості. «Архітектор – писав Я.А. Коменський – плануючи побудувати

---

<sup>2</sup> Гарантії качества высшего образования: Глоссарий // Экспертиза качества профессионального образования: материалы семинара, 20-22 июня 2014 г. – М. МГУ им. М.П. Огарёва, 2014. – С. 250-252.

міцну будівлю, заготовляє не солому, не болото, не лозу, а каміння, цеглу, міцне дерево і тому подібний матеріал. А садівник, який «бажає, щоб поле, виноградник, сад давали плоди, засіває їх не бур'янами, не кропивою, не чортополохом, а благородним насінням і рослинами»<sup>3</sup>.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, багаторічного практичного досвіду роботи у вищій школі та досвіду управлінської діяльності нами узагальнено та конкретизовано вихідні положення, на які потрібно опиратись для забезпечення якісних освітніх послуг. Коротко охарактеризуємо їх. *Принцип орієнтованості на якість освіти*: пріоритетність якості; зацікавленість в якості; чітка постановка цілей та завдань щодо забезпечення якості; відхід від усталених стереотипів, спрямованих переважно на кількісні показники; всебічна підтримка ідей, орієнтованих на досягнення якості; формування культури якості; мотивація викладачів та студентів, орієнтованих на якість, їх участь у забезпеченні якості; розробка стратегії постійного підвищення якості. *Принципи наукового підходу до забезпечення та оцінювання якості освіти*: різноманітність моніторингових процедур; об'єктивність; оперативність реагування на результати внутрішніх експертиз якості; вдосконалення методів і структур управління, освітніх програм, системи заохочень і санкцій, спрямованих на забезпечення якості; діагностична спрямованість; формування змісту освіти на основі освітніх наукових і технологічних досліджень; оновлення змісту. *Принцип комплексності та системності у забезпеченні якості*: планомірність; систематичність та регулярність моніторингу якості; всебічність (охоплення по можливості всіх чинників, які сприяють якості); професійна та практична спрямованість. *Принцип гуманістичної спрямованості освіти*: створення атмосфери доброзичливості та поваги до особистості студента; створення максимально сприятливих умов для самореалізації студентів, розвитку їх здібностей; забезпечення емоційного мікроклімату; творча співпраця викладачів та студентів; уникнення прецедентів для конфронтації поколінь. *Принцип прогностичності*: не лише відстеження поточного стану, а й прогнозування подальших тенденцій у забезпеченні якості; внесення відповідних коректив, спрямованих на удосконалення якості. *Принцип гласності та справедливості*: відкритість результатів моніторингу якості; регулярне інформування про результати; загальнодоступність показників та результатів оцінки якості освіти; визначення чіткого рейтингу студентів за семестровими результатами як умови справедливого стипендіального заохочення; чітке вироблення та

---

<sup>3</sup> Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. просв. РСФСР, 1955. – С. 272.



справедливе застосування до студентів вимог та правил. *Принцип уніфікації змісту освіти*: чітке визначення базисного компоненту; інтегрування навчальних дисциплін; орієнтація на оволодіння ключовими компетенціями; орієнтація на зміст як на засіб розвитку мислення, а також посилення його творчого компоненту.

На основі виявлення шляхом *комплексного аналізу* та *самоаналізу* найбільш слабких сторін організації навчально-виховного процесу та основних чинників, що впливають на зниження якості, важливо визначити основні напрямки і процедури поліпшення якості та створити відповідні умови для професійного удосконалення викладачів як важливого стимулюючого фактору забезпечення якості освітніх послуг та якості освіти. Одна з них пов'язана з ініціативою започаткування цікавого способу підтримки та заохочення викладачів університету, зорієнтованих на якісні показники в науковій та навчально-методичній діяльності, а саме: проведення щорічного університетського конкурсу «Викладач року» на основі чітко розробленого положення та критеріїв оцінювання, визначення основних номінацій, різноманітних форм заохочення (дошка пошани, відповідні відзнаки тощо).

Серед інших процедур важливе значення належить наступним: орієнтація в процесі внутрішньої оцінки якості освіти на її якісні показники, що дозволяють оцінювати результати навчання, виражені в компетенціях, а також ефективність методик і технологій навчання; централізація моніторингу якості освіти, зокрема, створення відповідної структури для проведення експертних оцінок процесу і результатів освітньої діяльності університету (служби забезпечення якості); оперативне реагування на результати внутрішніх експертиз якості освіти шляхом вдосконалення методів і структур управління, освітніх програм, перерозподілу матеріальних і фінансових ресурсів, введення в практику системи заохочень і санкцій; проведення регулярного моніторингу якості освіти, заснованого на аналізі організації навчального процесу, оцінці навчальних досягнень студентів, якості викладання, врахування думки студентів про якість освітніх програм.

Зупинимось на ключових аспектах, що визначають *якість освітнього процесу*.

## По-перше

*Якість кадрового складу*. Відомо, що слово «педагог» перекладається як *дітоводитель*, тобто людина, яка веде за собою інших. Однак, щоб успішно вести за собою інших, потрібно і себе «вести» до себе мудрішого, цікавішого, освіченішого, тобто триматись напрямку, який виводить на

шлях професіоналізму та авторитету. А вже авторитет авансуватиме успіх, по-перше, особисто викладачу вищого навчального закладу, по-друге, тій навчальній дисципліні, яку він читає, оскільки чим вищий авторитет, тим важливіша та привабливіша навчальна дисципліна, провідником якої він є.

Авторитет є надзвичайно вагомим коефіцієнтом професіоналізму викладача і чи ненайважливішим чинником його успішної діяльності. Безперечно, що він сам собою не приходить. Його становлення залежить від багатьох чинників. Однією з найважливіших ознак викладача вищої школи є відкритість новому й здатність до прогресивних змін. Пошукова діяльність сучасного викладача має бути зорієнтована на інновації, але лише на ті, які є прогресивними. Головна умова становлення викладача вищого навчального закладу як професіонала – оволодіння базовими компетентностями в процесі професійної підготовки. Процес їх формування не буде завершеним, якщо він не вийде на належний рівень *професійної майстерності*. Своєрідною школою її формування виступає наукова лабораторія педагогічної майстерності, яка є структурним підрозділом Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, очолюваного дійсним членом НАПН України, професором Гуревичем Р.С. Лабораторія здійснює дослідно-експериментальну роботу з реалізації творчого потенціалу особистості викладача вищого навчального закладу, досліджує проблеми та шляхи формування його педагогічної майстерності, працює на створення та реалізацією творчих науково-методичних проєктів.

## По-друге

Якість наукових видань викладачів (підручників, навчальних, науково-методичних та методичних посібників). Реформування української освіти з її прогресивними змінами в змісті навчальних програм, методик навчання не буде результативним без реформування підручників і приведення їх у відповідність з викликами сучасності. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів буде успішною лише за умови наявності глибоких за змістом, проблемних, цікавих і сучасних підручників та посібників, оскільки вони є основним джерелом інформації, за допомогою якого відбувається формування професійних компетенцій майбутніх фахівців. З одного боку, освітні підручники та посібники нового покоління мають бути відображенням досягнень педагогічної науки, практики, методики викладання у вищій школі, з іншого боку, за своїм змістом і формою вони мають відповідати сучасним вимогам, європейським та

міжнародним стандартам, бути цікавими, зрозумілими, самодостатніми і зручними для користування в процесі навчальної діяльності.

Викликати інтерес, заінтригувати, сформувавши потребу, спонукати замислитись, включити в самостійний пошук, здійснити порівняльний аналіз, викликати післядію, переконати у важливості, вплинути на емоційну сферу – все це критерії, якими має керувались науковець при відборі та структуруванні змісту посібника.

У контексті яскравого відображення названих критеріїв при формуванні змісту сучасного навчального посібника для студентів вищого навчального закладу доцільно звернутись до підготовленого викладачами кафедри педагогіки і професійної освіти нашого університету сучасного навчального посібника «Методика викладання у вищій школі»<sup>4</sup>, який за своїм змістом та формою виходить за рамки традиційних.

Особливістю посібника є те, що подана в ньому друкована інформація – це лише частина змісту, функція якої: «А зараз давайте простежимо, як це робиться на практиці». Він містить відеоситуації з кожної теми, відеоілюстрації теоретичних положень тієї чи іншої теми. Інформація на електронних носіях не лише доповнює друкований зміст посібника, а й гармонійно поєднується з ним, виступаючи або його логічним початком, або практичним продовженням.

Ще одна особливість посібника – в алгоритмізації змісту окремих тем. Якщо тема розпочинається з практичного завдання, яке спрямовує до електронного носія інформації, необхідно діяти послідовно за поданим алгоритмом. Спочатку закласти у комп'ютер диск, який є електронною частиною посібника; знайти за вказаним шифром ті електронні файли, на яких розміщено практичне завдання; переглянути їх у контексті сформульованих до них запитань; побачити, з'ясувати сутність та самостійно сформулювати проблему, відображену у відеоситуації; продумати шляхи її розв'язання. А вже після цього звернутись до теоретичного блоку інформації, який дає ключ до розв'язання проблеми.

Зауважимо, що не завжди і далеко не кожен викладач вищої школи тримає руку на пульсі сучасності. Зазвичай прийняття і впровадження підручників і посібників нового покоління, як і будь-яких інших інновацій, справа не проста, оскільки інертність, опір новому і незвичному, супротив прогресивним змінам закладено в саму природу людини. Долати стереотипи допомагає рішучість, переконливість у необхідності змін, наявність власної конструктивної позиції та орієнтація на результативність.

---

<sup>4</sup> Каплінський В. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник / В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. – 222 с.

З цією метою варто розробити чіткі критерії експертизи підручників та посібників, обов'язково включивши до них наступні: відповідність змісту друкованої продукції потребам та інтересам студентів, суб'єктивна значущість для студента, професійна спрямованість, зв'язок з сучасною вищою школою та з життям, пізнавальний потенціал, проблемність. Особливо слід підкреслити, що саме проблемні знання, орієнтуючи на критичне ставлення до змісту, який подається в підручнику, формують пошуково-творчу поведінку, яка є характерною ознакою сучасного рівня розвитку суспільства. Значення її й в тому, що разом з нею закладається прагнення до подолання стереотипів. Доцільною була б оцінка посібників студентами за певною шкалою балів «Посібник очима студентів». У цьому контексті цікавою є ідея, пов'язана з започаткуванням університетського конкурсу на найякісніший сучасний підручник, посібник.

## По-третє

Забезпечення якісного змісту друкованої продукції для студентів має поєднуватись з удосконаленням та оновленням змісту навчальних занять. Мова йде про вибір такого змісту, який би, з одного боку, безперечно відповідав навчальній програмі, з іншого, потребам та інтересам студентів. Йдеться не про підлаштування до смаків студентів, а про наповненість визначених програмою тем *життєво значущим* змістом, орієнтацією на його *якісну* характеристику. Адже, як підкреслював педагог-новатор Є.М. Ільїн, «здоровий розум будь-якими способами чинить опір абстрактному знанню, яке ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не проявить». Закладаючи базисний компонент змісту навчального предмета (знання), необхідно орієнтуватись не стільки на їх кількісну, скільки на якісну характеристику. Це допомагає забезпечити такі аксіологічні відносини: студент → зміст, за яких він виступає не як щось зовнішньо задане, а як те, що внутрішньо спонукає до його засвоєння.

Часто зміст перетворюється в самоціль, замість того, щоб слугувати засобом для досягнення цілі. Досить цінним є зміст, який формує критичність мислення майбутнього фахівця освітньої сфери. У цьому плані є цікавою теорія відбору змісту освіти з позицій комунікативної дидактики, що виникла у ФРН внаслідок інтересу до проблеми спілкування. Її теоретики Г. Шефер, В. Попп, Д. Бааке та інші визначають навчання як комунікативну дискусію. Метою освіти вважають вироблення *критичної позиції* по відношенню до всього оточуючого, зокрема до змісту, до методів та до процесу навчання в цілому. *Критичність* мислення введена в ранг принципу комунікативної дидактики. Зміст навчального матеріалу

цікавить її представників лише з точки зору вироблення критичної позиції, а також умінь орієнтуватись в соціальних ситуаціях. З цією метою часто учні аналізують та вирішують ситуації, які виникають на самому занятті.

## По-четверте

Якість організації навчально-виховного процесу, особливості якого у вищому навчальному закладі потребують від викладача єдності педагогічних знань та педагогічної дії. «Щоб отримати статус знань, – зауважує А.О.Вербицький, – інформація з самого початку має примірятись до дії, засвоюватись в її контексті»<sup>5</sup>. А за словами відомого педагога А. Дістервега, поганий вчитель подає істину в готовому виді, а гарний вчитель вчить знаходити її самостійно. Він наголошував: „Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені ззовні. Кожний, хто бажає до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Ззовні він може отримати тільки поштовх...”<sup>6</sup>.

Зауважимо, що майже в усьому світі пафос навчання такий: *знати, щоб вміти робити*. Одним з недоліків вітчизняної системи освіти, на жаль, є те все ще для великої кількості студентів рушійною силою навчання є оцінка, документ (диплом). Саме тому як учень, так і студент часто зацікавлений не в знаннях та практичних уміннях, а в оцінці.

У сучасних умовах дуже важливо працювати з *логічною структурою* знань. Однак часто студенти мають справу не з знаннями, а лише з певною інформацією, краще або гірше організованою. А основний спосіб роботи з інформацією – запам’ятовування. Щоб інформація перетворилась у знання, студент повинен зрозуміти її сутність, добре осмислити. Г. Спенсер говорив, що «не те знання цінне, яке накопичується у вигляді розумового жиру, а те, яке перетворюється в розумові мускули».

«Будь-який вищий навчальний заклад, – пише у книзі про виховання вихователя В.О.Босенко, – повинен навчитись так вчити свого підопічного, щоб знання його були не просто цінним вантажем, а методом пізнання, способом освоєння будь-якої  *нової* ситуації»<sup>7</sup>. Якщо процес

<sup>5</sup> Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

<sup>6</sup> Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.

<sup>7</sup> Босенко В.А. Воспитать воспитателя / В. А. Босенко. – К.: Лыбидь, 1990. – С. 95.

вивчення того чи іншого предмета обмежити лише засвоєнням знань і формуванням репродуктивних вмінь, то такий процес не стає механізмом розвитку особистості. Він, навпаки, може гальмувати цей розвиток певними рамками усталеної системи дій. Психолог Ю. М. Матюшкін говорив, що зазубрені способи дій у багатьох випадках стають психологічним бар'єром, що закриває доступ до нового способу дії<sup>8</sup>.

В художньому фільмі про американську школу режисерів Дона Сімпсона та Джері Брукхаймера «Небезпечні думки, або Вчитель спеціального призначення» вчителька звертається до учнів: «Моя головна мета – навчити вас думати. Мозок – це також м'яз. І щоб бути сильним, могутнім треба тренувати його. Кожен новий факт, кожна нова ідея допомагає вам розвивати новий м'яз. І ці м'язи роблять вас по-справжньому сильними. Це ваша зброя! В цьому неспокійному світі я хочу озброїти вас. Якщо до кінця року ви не станете розумнішими, кмітливішими, спритнішими, ви нічого не втратите. А якщо ви станете такими, ви матимете в своїх руках цінну зброю».

## По-п'яте

Запровадження системи стимулювання діяльності викладачів, які демонструють високу професійну майстерність, творчий підхід до виконання своїх професійних обов'язків, високий рівень фахової підготовки, відповідальність, відданість справі, впроваджують продуктивні інноваційні технології навчання та виховання, успішно керують науково-дослідницькою роботою студентів.

У 2004 р. Європейська комісія запропонувала «п'ять кроків для забезпечення якості». Вони включають: 1) створення всіма інститутами вищої освіти внутрішніх систем забезпечення якості; 2) появу незалежних акредитаційних агентств з питань забезпечення якості; 3) включення національних агентств в європейський реєстр акредитаційних агентств із забезпечення якості і визначення умов реєстрації; 4) можливість для інститутів вищої освіти обирати з реєстру агентство, яке відповідає його профілю і потребам; 5) прийняття результатів оцінки агентств офіційного реєстру як основи для рішень з ліцензування і фінансування, включаючи право на гранти для студентів<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Матюшкін Ю.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Ю.М. Матюшкін. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.

<sup>9</sup> Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – С. 5-15.

В сучасних умовах основними в оцінці ефективності освітньої діяльності вищих навчальних закладів стають не планування і реалізація навчального процесу (зміст навчальних планів, навчальний час тощо), а *результати* освіти: отримані студентами знання, компетенції і навички, у тому числі за рахунок їх самостійного навчання й самоосвіти. Центр уваги все відчутніше зміщується із самого процесу навчання (навчальні програми, академічна успішність студентів) на компетентнісний підхід із орієнтацією на професійну й особистісну підготовленість і в першу чергу до працевлаштування випускників, що й повинно бути критерієм результату освіти. У цих умовах механізми забезпечення якості стають центральною складовою подібного управління системою освіти за результатами<sup>9</sup>.

## Висновки

В умовах інтеграції національних освітніх систем до європейського простору важливо створити чітку систему забезпечення якості вищої освіти та розробити критерії її оцінки, тим самим закласти базис для її подальшого зміцнення та посилення довіри до неї. Якість освіти – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст змінюється у відповідності із процесами, що відбуваються в суспільстві й освіті, корегується в зв'язку зі стрімким розвитком науки й практики і має різноманітні інтерпретації. Оцінка якості передбачає оцінку всіх аспектів її цілісного забезпечення, а саме: планування, впровадження, оцінювання, звітування та покращення. Вихід на якісний її рівень потребує постановки конкретних реальних завдань, чіткого визначення принципів та прозорих процедур поліпшення якості, створення і безперервного вдосконалення системи її внутрішньої оцінки з урахуванням запитів основних споживачів освітніх програм, способів винагородження викладачів. Орієнтація на якісні результати освітнього процесу потребує, перш за все, чіткого визначення принципів внутрішнього забезпечення якості освіти, оскільки, щоб вийти на якісні показники, потрібно знати, чим вони обумовлюються. Питання оцінки якості потребують подальшої розробки, систематизації, аналізу й узагальнення як в теоретичному, так і практичному аспектах, що і стане предметом подальшого дослідження цієї проблеми.

---

<sup>9</sup> Бабін І.І. Забезпечення якості вищої освіти: європейський, національний та інституційний рівні / І.І. Бабін // Наука і освіта. – 2011. – № 1. – С. 10.

## Бібліографія

1. Бабін І.І. Забезпечення якості вищої освіти: європейський, національний та інституційний рівні / І.І. Бабін // Наука і освіта. – 2011. – № 1. – С. 7-13.
2. Босенко В.А. Воспитать воспитателя / В.А. Босенко. – К.: Лыбидь, 1990. – 322 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Гарантии качества высшего образования: Глоссарий // Экспертиза качества профессионального образования: материалы семинара, 20–22 июня 2014 г. – М. МГУ им. М.П. Огарёва, 2014. – 315 с.
5. The European Higher Education Area. Join Declaration of the Ministers of Education // Bologna. – 1999. – 19 June. – P. 2.
6. Гуревич Р.С. Педагогический профессионализм преподавателя как актуальная проблема профессионального образования / Р.С. Гуревич, М.Е. Кадемия // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 1. – С. 74-80.
7. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
8. Ильин Е.Н. Путь к ученику / Е.Н. Ильин. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
9. Каплінський В. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник / В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. – 222 с.
10. Каплінський В. В. Основні структурні компоненти змісту освіти в контексті формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога / В.В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія. Вип. 44. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. – С. 49-55.
11. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. просв. РСФСР, 1955. – 474 с.
12. Матюшкин Ю.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Ю.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.
13. Ничкало Н.Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна: міждисциплінарні засади / Н.Г. Ничкало // Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во «Рута», 2016 р. – С. 20-32.
14. Рябенко В. Проблема якості вітчизняної вищої освіти в контексті освітянських реформ: ретроспектива й сучасність з позицій світоглядно-компетентнісного підходу / В. Рябенко // Вища освіта України. – 2015. – № 1. – С. 12-27.
15. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.

**Ключові слова:** Вища освіта, якість освітніх послуг, принципи поліпшення якості освіти, основні напрямки поліпшення якості освіти, процедури поліпшення якості освіти.



В статті обґрунтовуються умови, що сприяють якості освітніх послуг у вищих навчальних педагогічних закладах в сучасних умовах. Визначено основні напрямки, принципи і процедури внутрішнього забезпечення якості освіти.

### **Providing quality education at pedagogical universities in modern conditions**

**Keywords:** Higher education, quality of higher education, principles of its improvement, main ways of its improvement, procedures of its improvement.

The article grounds the conditions, which encourage quality of education in higher educational pedagogical institutes in modern conditions. Also the main ways, principles and procedures, that provide the quality of higher education.

### **Zapewnienie jakości kształcenia w uczelniach pedagogicznych w warunkach nowoczesnych**

Zdzisław Wołk  
Uniwersytet Zielonogórski

## **Kształtowanie kultury pracy w działalności uniwersytetu**

### **Wstęp**

Praca zawodowa, będąca jedną z głównych form działalności ludzkiej, angażuje sporą część czasu osoby pracującej. Należy więc dążyć do takiej sytuacji, aby obok realizacji głównego celu, którego realizacji służy, dawała mu satysfakcję i zadowolenie. Osiągnięcie tego wymaga jednak wielu wysiłków i starań. Są one w głównej mierze zależne od kultury pracy, jaką reprezentuje pracownik.

Kultura pracy jest formowana przez całe życie człowieka, przy czym w różnych okresach życia i w różnych środowiskach proces jej kształtowania przebiega inaczej. Duże tempo procesów społecznych, zmienność pracy i warunków życia, konieczność szybkiego adoptowania się do różnych często nieprzewidzianych sytuacji stanowią nie lada wyzwanie dla współczesnych ludzi. Wymaga to staranniejszej edukacji, która rozciąga się na całe życie. Szczególne znaczenie mają studia wyższe, które się upowszechniły, zwłaszcza na pierwszym i drugim stopniu kształcenia akademickiego<sup>1</sup>. Ich znaczenie dla procesu kształtowania kultury pracy jest nie do przecenienia z racji specyfiki sposobów nabywania kompetencji i wieku osób studiujących. Wbrew potocznym opiniom studia wyższe są załączkiem tworzenia elit intelektualnych, które wyznaczają standardy życia i pracy zawodowej.

---

<sup>1</sup> R. Suchocka, *Przemiany szkolnictwa wyższego i ich konsekwencje dla struktury społecznej*, [w:] *Dwie dekady polskiej transformacji. Gospodarka – Społeczeństwo – Polityka*, red. L. Gołdyka i A. Zelek, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu, Szczecin 2009, s. 357.

## Istota kultury pracy

Kulturze pracy nadawanych jest wiele znaczeń. W szerokim rozumieniu kultura pracy to część dorobku pokoleniowego ludzkości powiązanego z pracą i obejmuje gotowe wytwory pracy ludzkiej, narzędzia, organizację pracy, a także sposoby myślenia, wzory zachowań oraz cechy osobowości kształtowane i rozwijane w procesie pracy<sup>2</sup>. W takim ujęciu kulturę pracy można rozpatrywać w różnych aspektach, m.in. wyróżniając w jej ramach kulturę techniczną, kulturę organizacji, kulturę kierowania, kulturę współzycia ludzi w procesie pracy i bhp, kulturę wypoczynku po pracy<sup>3</sup>.

W takim ujęciu na kulturę pracy składają się wszystkie dokonania związane z pracą zawodową nagromadzone na przestrzeni dziejów. Są więc to narzędzia i maszyny, fabryki i zakłady rzemieślnicze, technologie wytwarzania i wydobywania surowców, organizacja pracy, bezpieczeństwo i społeczny podział pracy, jej realizatorzy. Jest to zatem cały dorobek związany z teorią i praktyką pracy, jaki ludzkość stworzyła przez wieki swojego cywilizacyjnego rozwoju<sup>4</sup>.

Kultura pracy ujmowana wężiej jest cechą osobową jednostki. Wynika stąd, że każdy człowiek dysponuje pewnymi indywidualnymi właściwościami, które wyznaczają sposoby realizowania procesu pracy przez niego i tylko przez niego<sup>5</sup>.

Potencjał pracowniczy człowieka wynika z jego dyspozycji osobowych oraz z jego kompetencji zawodowych. Kultura pracy wiąże je ze sobą, jest bowiem specyficzną, indywidualną i niepowtarzalną właściwością człowieka wyrażającą jego wielorakie odniesienia do pracy zawodowej, uwzględniając przy tym jego specyficzne, indywidualne dyspozycje osobowe.

Kultura pracy stanowi triadę wzajemnie przenikających się składników, z których każdy w znacznym stopniu wyznacza poziom omawianej cechy osobowej. Nie sposób ich od siebie oddzielić, bowiem występują one łącznie, wzajemnie się przenikają i wiążą z dyspozycjami psychofizycznymi, na gruncie których występują i na gruncie których muszą być rozpatrywane i interpretowane.

Na kulturę pracy rozumianą jako cecha osobowa składają się następujące trzy komponenty:

---

<sup>2</sup> R. Kowalczyk, T. Sieczyński, *Psychologia i socjologia pracy*, WSiP, Warszawa 1984, s. 280.

<sup>3</sup> S. Milczarek (red.), *Kultura pracy menedżera*, Wyd. „Placet”, Warszawa 2010, s. 34-35.

<sup>4</sup> Z. Wołk, *Całozyciowe poradnictwo zawodowe*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2007.

<sup>5</sup> Z. Wołk, *Człowiek i jego kultura pracy w realizacji drogi zawodowej*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2013, nr 5-6, s. 23.

- Operatywna wiedza o pracy, oparta na szerokiej wiedzy ogólnej, pozwalająca rozumieć zjawiska zachodzące w procesie pracy, oceniać ją, jej wytwory i zjawiska i kształtować oraz rozwijać twórczy do niej stosunek;
- Intelktualne i manualne umiejętności pracownicze, umożliwiające racjonalne podejmowanie i wykonywanie działań zawodowych;
- Postawa wobec pracy, przejawiająca się w zainteresowaniach i zaangażowaniu w pracę oraz w osobistej odpowiedzialności za sposoby realizacji zadań zawodowych i ich konsekwencje. Postawa wobec pracy charakteryzuje etyczność i prawość pracownika<sup>6</sup>.

Zawody i stanowiska pracy związane z wyższym wykształceniem wyróżnia szersza wiedza ogólna i zawodowa, ale przede wszystkim zwiększona w porównaniu z innymi odpowiedzialność. Umiejętności uzyskiwane w szkole wyższej to przede wszystkim umiejętności intelektualne, czyli prowadzące do rozwiązywania problemów. Ich podstawą jest wiedza ogólna.

### **Kształcenie akademickie jako droga nabywania dyspozycji instrumentalnych do przyszłej pracy zawodowej**

Pracownik realizuje swoje zadania zawodowe w trakcie trwania całego procesu pracy, niekiedy nawet wykracza poza jego formalne ramy. Identyfikowanie się z rolą zawodową wymaga ciągłej refleksji zarówno wobec napotkanych sytuacji, jak i w odniesieniu do swojego postępowania. Współcześnie obserwujemy dążenie do profesjonalizmu w każdej dziedzinie i na każdym stanowisku pracy, a więc do osiągania wysokich kompetencji zawodowych. Przedsiębiorstwo, w którym pracownicy legitymują się wysokim poziomem wiedzy, ma większe możliwości rozwoju w zmieniającej się rzeczywistości ponowoczesnej<sup>7</sup>. Posiadanie znacznych zasobów wiedzy, ich rozpowszechnianie i wykorzystanie staje się podstawowym źródłem i kluczowym czynnikiem rozwoju każdego zakładu<sup>8</sup>. Dysponowanie przez pracownika rozległą wiedzą służy jemu, ale też wraz z rozpowszechnianiem się jej w przedsiębiorstwie także innym pracownikom i firmie<sup>9</sup>. Szczególne zadania z tym związane spoczywają na elitach intelektualnych, czyli osobach mających za sobą staranne

---

<sup>6</sup> Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Wyd. Nauk. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2009, s. 40.

<sup>7</sup> P.F. Drucker, *Spółczesność prokapitalistyczna*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1999, s. 151.

<sup>8</sup> R. Gerlach, *Zakład pracy jako obszar badawczy pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy: Tradycje i wyzwania współczesności*, red. S. Kwiatkowski, Wyd. Nauk. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom – Warszawa – Bydgoszcz 2012, s. 176.

<sup>9</sup> I. Nonaka, H. Takeuchi, *The Knowledge – Creating Company*, Oxford University Press, New York – Oxford 1995.

wyższe wykształcenie<sup>10</sup>. Chodzi jednak nie tylko o wiedzę zawodową, lecz o szeroką wiedzę ogólną, umożliwiającą rozumienie świata i zachodzących w nim procesów oraz poszukiwanie w nim swojego miejsca i roli. Na jej gruncie wykształcić można wiedzę ogólnozawodową, niezbędną do świadomego wykonywania pracy, niezależnie od przyszłej pozycji zawodowej. Stwarza ona także możliwości świadomego profilowania kariery zawodowej i umożliwia wysoką mobilność zawodową i pracowniczą. Pozwala też na trafne rozumienie innych osób oraz procesów zachodzących w firmie. Trzeci poziom stanowi wiedza operacyjna, która jest związana z wykonywaniem konkretnych działań na stanowisku pracy. We współczesnych warunkach wymaga się od pracownika wysokiego poziomu wiedzy zawodowej przede wszystkim pozwalającej na poradzenie sobie z zadaniami na stanowisku pracy aktualnie zajmowanym, ale też umożliwiającej szybkie zaadoptowanie się na innym stanowisku pracy. Z tego powodu znacząca jest operatywność wiedzy, możliwość panowania nad nią i umiejętność jej rozszerzania, interpretowania, stosowania. Profesjonalista musi nie tylko legitymować się szerokim horyzontem wiedzy, znacznie szerszym niż aktualne oczekiwania, musi nie tylko znać dziedzinę wiedzy, którą uprawia, ale przede wszystkim umieć ją stosować. Pracodawcy coraz częściej dostrzegają, że efektywność i konkurencyjność funkcjonowania ich firm zależy od wiedzy i umiejętności pracowników<sup>11</sup>.

Edukacja na poziomie wyższym realizowana w paradygmacie kształcenia ustawicznego jest specyficznym sposobem nabywania kompetencji, wymagającym ciągłego własnego zaangażowania oraz znacznej samodzielności. Przystosowanie do samodzielnej pracy – regulowania jej tempa, zakresu stanowi cenny walor kształcenia prowadzonego w trakcie studiów wyższych<sup>12</sup>. Kształcenie akademickie, o ile jest właściwie prowadzone, sprzyja także kształtowaniu licznych kompetencji kluczowych, w wielu przypadkach przesądzających o obecnej i przyszłej pomyślności zawodowej<sup>13</sup>.

Wiedza jest podstawą umiejętności. Aby bowiem nabyć umiejętności zawodowe, konieczna jest znajomość praw i zasad rządzących danymi zdarzeniami i czynnościami. Coraz rzadziej zdarza się, że przy wykonywaniu zadań pracowniczych można oprzeć się na intuicji bądź wykształcić tylko umiejętności, bez opierania się na świadomości. Takie podejście nie tylko ma cechy

---

<sup>10</sup> A. Radziewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 112.

<sup>11</sup> T.W. Nowacki, U. Jeruszka, *Podstawy dydaktyki pracy*, WSP TWP, Warszawa 2004, s. 45.

<sup>12</sup> D. Kukła, *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*, Wyd. AJD, Częstochowa 2013.

<sup>13</sup> U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2016, s. 52.

przedmiotowego traktowania pracownika. Powoduje, że jego możliwości są wąskospecjalistyczne i w przypadku konieczności zmiany miejsca lub charakteru pracy często staje się on bezradny. Podczas wykonywania pracy wciąż konieczne jest bowiem myślenie, przywoływanie znanych informacji i ich przetwarzanie na potrzeby aktualnych sytuacji zawodowych. Biegłość, wytrenowanie jakiejś czynności może prowadzić do perfekcji w jej wykonywaniu, jednakże konkretne sytuacje zawodowe wymagają zaangażowania wiedzy. Współczesny pracownik jest zmuszony uaktualniać swoją wiedzę, w szczególności wiedzę zawodową. Gotowość do doskonalenia swoich kwalifikacji staje się jedną z nieodzownych cech pracowniczych. Doskonalenie kwalifikacji może przebiegać zarówno w placówkach kształcących, poprzez szkolenia w zakładzie pracy, jak i we własnym zakresie<sup>14</sup>. Praca nad podnoszeniem poziomu własnych kompetencji zawodowych w coraz większym stopniu staje się zadaniem samego pracownika, do którego studia wyższe nie tylko przygotowują, ale również wdrażają.

### **Studia wyższe w formowaniu dyspozycji kierunkowych związanych z przyszłą pracą zawodową**

Szczególnie duże znaczenie w pracy zawodowej mają dyspozycje kierunkowe, czyli postawy. Warunkują i ukierunkowują one sposoby postępowania oraz wykorzystania dyspozycji instrumentalnych. Postawa jest różnie definiowana w literaturze. W sensie najogólniejszym jest ona „sposobem zachowania się jednostki w określonej sytuacji”<sup>15</sup>. Często jest określana jako „względnie trwałe stosunek osoby do innych osób lub zjawisk”<sup>16</sup>, kiedy indziej jako „stosunek emocjonalny lub oceniający wobec określonego przedmiotu lub sprawy”<sup>17</sup>.

Postawa wobec pracy może przyjmować różne wartości na skali pomiędzy stanami: „praca złem koniecznym” do „praca sensem życia”. Traktując postawę jako komponent kultury pracy wyróżnić należy dwa jej aspekty: odpowiedzialność i gotowość.

Człowieka dorosłego, dojrzałego cechuje odpowiedzialność za siebie, za swoją działalność i jej rezultaty<sup>18</sup>. W literaturze pojęcie odpowiedzialności

---

<sup>14</sup> D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 107.

<sup>15</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Wyd. „Książnica”, Warszawa 1994.

<sup>16</sup> T. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2003, s. 225.

<sup>17</sup> S. Mika, *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1984, s. 75.

<sup>18</sup> Z. Pietrański, *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992.

pracowniczej używane jest najczęściej przy analizie jakości pracy<sup>19</sup>. Odpowiedzialność pracownicza ma głównie wymiar prawny i wiąże się z niedopełnieniem przez pracownika swoich obowiązków zawodowych. Odpowiedzialności zawodowej nadawane jest znaczenie „kategorii etycznej i prawnej”, przy czym pojęcie to jest szersze od odpowiedzialności pracowniczej. W naszych rozważaniach najbardziej przydatne jest odwołanie się do odpowiedzialności człowieka dorosłego. Jest to cecha wyróżniająca człowieka dorosłego od osób, które jeszcze nie dorosły, czyli są niedojrzałe. Człowiek „odpowiedzialny to człowiek zobowiązany moralnie lub prawnie albo jednocześnie moralnie i prawnie do odpowiadania za swoje czyny i zaniedbania, odpowiedzialny wobec siebie, wobec społeczeństwa lub wobec kogoś. Na odpowiedzialnym można polegać, bo ma on świadomość i poczucie obowiązku”<sup>20</sup>. Studenci, będąc dorosłymi uczniami, doświadczają odpowiedzialności w znacznie większym stopniu niż kiedykolwiek wcześniej. Mają duże możliwości decydowania o realizowanej przez siebie organizacji kształcenia, jego tempie i wybieranych priorytetach, co rzutuje na formy podejmowanej przez nich aktywności dydaktycznej i pozadydaktycznej oraz na formy i sposoby działalności kształceniowej uczelni.

Odpowiedzialność w pracy odnosi się do wielu sfer i dotyczy w szczególności odpowiedzialności za współpracowników; odpowiedzialności za proces pracy, jego przebieg, organizację i czas trwania; odpowiedzialności za końcowe rezultaty pracy i ich konsekwencje; odpowiedzialności za jakość pracy; odpowiedzialności za ewaluację procesu; odpowiedzialności za siebie jako uczestnika procesu pracy; odpowiedzialności za koszty materialne i konsekwencje finansowe podejmowanych działań. Odpowiedzialność jest więc cechą, której towarzyszy refleksja nad własną rolą w świecie, rzutującą na jakość wykonywanych zadań i obowiązków. Na wcześniejszych etapach kształcenia realizowanych w systemie szkolnym wdrażanie do odpowiedzialności jest niemożliwe w takim stopniu, jak w trakcie studiów. Zarówno bowiem sposoby kształcenia szkolnego, jak i dojrzałość osiągnięta przez uczniów na ich etapie rozwojowym nie pozwalają na odpowiedzialne antycypowanie własnej przyszłości zawodowej. Natomiast doświadczenie wyniesione ze szkoły wyższej sprawia, że jej absolwent niezależnie od podjętej roli zawodowej będzie ją realizował z większą świadomością własnej odpowiedzialności. Choćby więc z tego powodu utrzymanie aktualnej dostępności do studiów powinno być podtrzymywane.

---

<sup>19</sup> *Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe? Raport dla Klubu Rzymskiego*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1987, s. 241.

<sup>20</sup> T. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, WSP TWP, Warszawa, 2000, s. 167.

Studia wciąż są udziałem tylko części społeczeństwa, przy czym ich podejmowanie jest w większym stopniu niż kiedykolwiek wcześniej następstwem własnych wyborów kandydatów. Coraz powszechniejsze jest też podejmowanie przez studentów zadań rozwojowych przypisanych wczesnej dorosłości, w tym podejmowanie zatrudnienia, zakładanie rodzin i wychowywanie dzieci<sup>21</sup>. To przybliży studentów do realnego środowiska życia i doświadczenia problemów, które w nim realnie występują.

Pracownik, wykonując swoją pracę, poświęca swoje własne zasoby psychiczne i fizyczne. W pracy zawodowej bardzo istotne jest dążenie do równoważenia aktywności zawodowej z życiem pozazawodowym<sup>22</sup>. Odpowiedzialność za siebie wiąże się z tym dążeniem, co generuje szereg dodatkowych trudnych zadań i konieczność dokonywania wyborów. W tym zakresie studia mogą przyczynić się do uświadomienia studentom znaczenia pozazawodowych sfer życia dla osiągnięcia satysfakcji w życiu oraz wdrożyć do różnych form aktywności pozadydaktycznej. Wielokrotnie, szczególnie przy rozwiązywaniu trudnych, nietypowych problemów doświadcza zmęczenia, stresu. Odpowiedzialność związana z przyjętymi zadaniami zawodowymi i konsekwencjami ich wykonania dodatkowo obciąża jego psychikę. Często doświadcza on wątpliwości co do słuszności podejmowanych rozwiązań, jak i dobranych metod postępowania. Odpowiedzialność za siebie wiąże się z poszanowaniem zasad etycznych. Ich stosowanie kształtuje bowiem wizerunek konkretnego pracownika.

Ewaluacja stanowi nieodłączne ogniwo każdego właściwie działania. Tak było zawsze, choć samo słowo „ewaluacja” upowszechniło się w ostatnich latach. Jest ona niczym innym, jak jedną z czynności zakończeniowych każdego sprawnego działania. Stanowi „refleksyjne spojrzenie wstecz” – co można zrobić, aby poprawić, usprawnić kończące się działanie. Wymaga własnej krytycznej oceny, jak i odwołania się do opinii odbiorców tego działania. Często bowiem ich obraz jest inny niż własne przeświadczenie. Odpowiedzialność pracownika dotyczy ewaluacji w tym sensie, że nie może on jej unikać ani zaniedbać. Studia są sposobnością do zapoznania się z ewaluacją i udziałem w procesie jej przeprowadzania, występując w roli wyrażającego opinię. W pracy zawodowej zazwyczaj pracownik występuje w roli opiniowanego.

Drugim obszarem reprezentującym postawę wobec pracy jest gotowość. Gotowość to „stan należytego przygotowania do czegoś; zdecydowanie na coś,

---

<sup>21</sup> A. Suchorab, *Wybory edukacyjno-zawodowe w biografjach studentów na tle wyzwań współczesnego rynku pracy*, Wyd. Naukowe WSiIZ, Olsztyn 2015, s. 396.

<sup>22</sup> R. Tomaszewska-Lipiec, *Równoważenie sfery osobistej i zawodowej jako postulowany element nowoczesnego środowiska pracy*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2016, nr 12, s. 105-106.



chęć, skłonność, zamiar”<sup>23</sup>. Gotowość również ma charakter wielowymiarowy i w przypadku pracy zawodowej odnosi się do stosowania zasad, solidności, edukacji, własnego rozwoju, zmiany (elastyczności), innowacyjności, poddania się ocenie innych, współdziałania, poszanowania odbiorcy rezultatów wykonanej pracy, przyznania się do własnej bezradności.

Gotowość do stosowania reguł i zasad pracy jest warunkiem koniecznym w każdym zawodzie, na każdym stanowisku pracy. Współcześnie pracownik wielokrotnie sam decyduje o swoim postępowaniu zawodowym i odpowiada za jego poprawność przede wszystkim przed samym sobą. W licznych przypadkach rezultat pracy nie zawsze jest możliwy do jednoznacznego rozpoznania, wielokrotnie jest „odłożony” na później, niekiedy na wiele lat. Z tego względu samokontrola pracownika nie może ograniczać się do bieżącego czuwania nad swoim postępowaniem w czasie pracy, lecz powinna się wiązać z przewidywaniem konsekwencji obecnie wykonywanych działań w przyszłości, co w licznych przypadkach może zachodzić już niezależnie od niego, bez możliwości skorygowania ewentualnych błędów. Wrażliwość na następstwa podejmowanej pracy wiąże się z odwoływaniem się do wiedzy, z uświadamianiem ewentualnych negatywnych następstw wykonywanej pracy, ze wskazywaniem sposobów ich redukcji oraz przede wszystkim z kształtowaniem drażliwości oraz roztropności i przezorności. Ich pomijanie lub bagatelizowanie może prowadzić do bezwzględności w realizowaniu zadań zawodowych nawet w przypadku potencjalnych zagrożeń, do których mogą one prowadzić. Osoby stojące na progu dorosłości pełniej uświadamiają sobie znaczenie odpowiedzialności, respektowania reguł i zasad niż pokolenie młodsze. Wiąże się to zarówno z zasobem nabytych doświadczeń, jak i z osiągniętym wiekiem. Studia wyższe wymuszają na studentach samokontrolę swoich postępów, decydowanie i dokonywanie licznych wyborów. Wdrażają więc do kształtowania odpowiedzialności poprzez organizację kształcenia.

Gotowość do solidności, rzetelności postępowania stanowi również ważny drogowskaz mający uniwersalny charakter, jednakże konieczny do wyartykułowania w odniesieniu do profesjonalnego podejścia do pracy. Jest to dążenie do ciągłego doskonalenia swojego warsztatu, indywidualne i niepowtarzalne traktowanie każdego doświadczanego problemu. Solidność w działaniu zdaniem Tadeusza Kotarbińskiego wiąże się z mistrzostwem w pracy, które stanowi działanie przynoszące optymalne rezultaty, czyli zawierające wszystko to, co niezbędne dla właściwego funkcjonowania, jak też niezawierające niczego, co konieczne nie jest<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> *Słownik języka polskiego PWN*, t. 1, PWN, Warszawa 1988, s. 685.

<sup>24</sup> T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, „Ossolineum”, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, s. 129-130.

Gotowość do zmiany, do działań innowacyjnych i do edukacji są ze sobą ściśle powiązane i rozważać je należy łącznie. Zmianę można rozpatrywać jako przeciwieństwo stałości, stagnacji. Jest ona cechą współczesności we wszystkich obszarach życia i poznania. Gotowość do zmiany wyznacza więc poziom elastyczności pracownika, który musi się liczyć ze zmiennością podejść, metod, technik i narzędzi pracy, jak i ze zmianami na rynku pracy. Najbardziej znaczące wydaje się jednak zaakceptowanie konieczności permanentnej pracy nad sobą samym, na ciągłym doskonaleniu się. Wiąże się to z gotowością do edukacji. Każdy pracownik, z uwagi na dynamikę zmian w obszarze, który się zajmuje, stoi w obliczu konieczności ciągłego aktualizowania swojej wiedzy o rynku pracy, jak i w zakresie swojego warsztatu pracy. Ograniczenie się do zasobu kompetencji uzyskanego na dowolnym poziomie kształcenia prowadzić może bardzo szybko do zdezaktualizowania się nabytych kompetencji, pomimo nabywania poprzez praktykę nowych, wartościowych doświadczeń. Studiowanie samo w sobie zawiera zaciekawienie nową wiedzą, refleksyjność poznawczą, zaszczerpia dociekanie i wychodzenie poza standardy i stereotypy. Stanowi z jednej strony aktywne podejście do posiadanych zasobów i dążenie do ich wzbogacania, z drugiej – wyposaża w sprawności pozyskiwania nowych informacji i dochodzenia do nowych rozwiązań w każdej dziedzinie.

Gotowość do poszanowania innych, współdziałania, jak i poddania się ocenianiu stanowi wyznacznik postawy pracownika, niezależnie od wykonywanego zawodu i zajmowanego przez niego stanowiska, którego kształtowaniu się sprzyja studiowanie.

Poszanowanie innych jest warunkiem oczywistym, niezbędnym przy wykonywaniu każdej pracy. Globalny świat pracy ma charakter wielokulturowy. Wymaga to dążenia do poznawania i uszanowania osób cechujących się różnymi cechami społeczno-kulturowymi. Otwartość na przedstawicieli różnych kultur stanowi stałą, wyróżniającą cechę uczelni<sup>25</sup>. Uzyskane w trakcie studiów doświadczenia w tej sferze mogą być bardzo przydatne w późniejszej pracy zawodowej. Podejmowane przez środowisko akademickie wysiłki na rzecz umiędzynarodowienia studiów w polskich uczelniach w jeszcze większym stopniu mogą posłużyć przygotowaniu swoich słuchaczy do pracy w środowiskach zróżnicowanych kulturowo.

Trudna wydaje się gotowość do własnej bezradności. Sytuacje pracowni-  
cze coraz częściej mają charakter niepowtarzalny, rzadko umożliwiając odwo-

---

<sup>25</sup> *Edukacja jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przew. Jacques'a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wyd. UNESCO, Warszawa 1998, s. 141.

ływanie się do rutyny, algorytmów, schematów postępowania. W edukacji dominuje obecnie kształcenie ogólne, co szczególnie jest widoczne na poziomie wyższym. Kształcenie akademickie stoi na stanowisku, że solidna wiedza ogólna stwarza możliwość rozwiązywania potencjalnych problemów życiowych i zawodowych, w zależności od okoliczności, w których one wystąpią. Nie dąży więc do przekazywania studentom gotowych recept i rozwiązań, lecz proponuje samodzielne rozwiązywanie problemów zawodowych przy odpowiednim wykorzystaniu wiedzy ogólnej poprzez dobór tych jej składników, które w danych okolicznościach są najkorzystniejsze.

Należy się liczyć z tym, że pracownik może natrafić na problem, którego nie będzie potrafił wykonać i tym samym nie będzie w stanie sprostać zadaniu. W takiej sytuacji zachodzi konieczność okazania pokory wobec złożoności i nieprzewidywalności zaistniałej sytuacji. Trzeba się do tego przyznać przed innymi i przed samym sobą. Poszukiwanie rozwiązań zastępczych, odwoływanie się do intuicji, ryzykowanie niejednoznacznym rozwiązaniem problemu czy stosowanie metody prób i błędów w tym przypadku jest bardziej szkodliwe niż przyznanie się do niemocy. Szkoła wyższa jest miejscem, gdzie promuje się oryginalność i niekonwencjonalność rozwiązań, ale też dopuszcza się wystąpienie wątpliwości, jak i bezradność. Dąży się jednak do poszukiwania racjonalnych sposobów rozwiązywania problemów jako głównego celu pracy.

Nie sposób analizować funkcjonowania zakładu pracy bez odwołania się do terminu „kultura organizacyjna”. Pojęcie to w najogólniejszym sensie wyraża klimat organizacji, swoistego „ducha firmy”. Wyraża „najgłębszą warstwę elementarnych założeń i przekonań wspólnych dla członków organizacji, funkcjonujących na poziomie nieświadomym i przejawiających się w „przyjmo-  
wanym na wiarę” sposobie, w jaki członkowie organizacji postrzegają siebie i swoje środowisko”<sup>26</sup>. Kultura organizacyjna cechuje każde przedsiębiorstwo i tak jak organizacje są niepowtarzalne, tak również ich kultury organizacyjne są niepowtarzalne. Stanowi ona „swoisty, obejmujący specyficzne tabu, sposób życia i dyscyplinę. Klimat czy kultura systemu odzwierciedla zarówno normy i wartości systemu formalnego, jak też ich reinterpretację dokonywaną systemie nieformalnym”<sup>27</sup>. Kultura organizacyjna jest więc „systemem założeń, wartości i norm społecznych będących stymulatorami tych zachowań członków organizacji, które są istotne z punktu widzenia realizacji formalnie przyjętych celów. Chodzi więc o zachowania, wynikające z norm kulturowych, które bądź to wspierają zachowania wynikające z formalnych norm organizacyjnych,

<sup>26</sup> E. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey Bass A Viley Inprint, San Francisco 1992, s. 6.

<sup>27</sup> D. Katz, L.R. Kahn, *Spoleczna psychologia organizacji*, PWN, Warszawa 1999, s. 108.

bądź że uzupełniają, modyfikują lub stanowią całkowite ich zaprzeczenie”<sup>28</sup>. Wyróżnić można cztery typy kultury: organizacji – dominacji, rywalizacji, współdziałania i adaptacji<sup>29</sup>. Każdy z nich wiąże się z innymi zachowaniami pracowników oraz z różnymi ich postawami wobec pracy i organizacji. W najbardziej pożądaney – kulturze współdziałania osiąganie celów organizacji wiąże się ze współpracą i koncentracją na realizacji zamierzeń. Ma miejsce akceptacja i zrozumienie dla rozwiązań proponowanych przez innych członków organizacji. Towarzyszy temu otwartość na innowacje, gotowość do uczenia się. Wymaga to nie tylko pracy załogi jako grupy, ale także pracy każdego pracownika nad sobą, otwartości na zmiany. Pojawia się konieczność wnoszenia przez każdego z członków organizacji własnej inwencji i aktywności. Wymaga gotowości do ponoszenia ryzyka i odpowiedzialności własnej każdego z pracowników. Ma tu miejsce tzw. etyczny indywidualizm, wyrażający się w koncentracji na poszukiwaniu własnej satysfakcji zawodowej, przy zachowaniu szacunku dla innych członków organizacji i ich dążeń. Znajduje potwierdzenie teza, że życie w organizacji w „społeczeństwie ryzyka” to życie z analitycznym nastawieniem do możliwych sposobów działania, pozytywnych i negatywnych, wobec których staje człowiek globalnie i jako jednostka w toku swojej egzystencji<sup>30</sup>. Nie sposób bez doświadczeń ze środowiska akademickiego w pełni zrealizować przedstawiony postulat.

Kultura organizacyjna jest w znacznym stopniu zależna od kultury pracy w sensie ogólnym, a w szczególności od poziomu kultury pracy reprezentowanego przez każdego z jej pracowników. Jej charakter zależy jednak od elit intelektualnych firmy ukształtowanych przez kształcenie w szkołach wyższych.

Z kulturą pracy wiąże się ściśle kultura osobista. Działalność profesjonalna zarówno w szerszym, jak i w węższym rozumieniu wymaga codziennego prezentowania przez pracownika wysokiej kultury osobistej, którą stanowi „ogół sposobów postępowania, metod działania, myśli, pojęć, poglądów, wytworów działalności, które mogą być często nieznanne innym ludziom. Kultura osobista musi się mieścić w ramach kultury zbiorowości, jednakże obejmuje także te myśli, idee, uczucia, wytwory działalności, które nie są jeszcze znane, a może nigdy nie będą znane innym ludziom”<sup>31</sup>. Jest bardzo wiele sytuacji, w których należy wykazać się dobrymi manierami, co nie powinno wynikać wyłącznie z powinności zawodowych, lecz być rezultatem znajomości i stosowania dobrych obyczajów<sup>32</sup>. Kultura osobista jest syndromem cech osoby pozwalają-

---

<sup>28</sup> C. Sikorski, *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 235.

<sup>29</sup> C. Sikorski, *Kultura organizacyjna*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2006, s. 24.

<sup>30</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 41.

<sup>31</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1976.

<sup>32</sup> J. Kamyczek, *Grzeczność na co dzień*, „Czytelnik”, Warszawa 1962.

jącej jej na godne człowieka postępowania w rozmaitych sytuacjach życia<sup>33</sup>. Człowiek współczesny powinien dbać o stosowanie dobrych obyczajów w każdej sytuacji. Wymaga to znajomości zasad, mających najczęściej charakter nieformalny, niepisany, ale w wielu środowiskach bardzo skrupulatnie egzekwowany. Wysoka kultura osobista jednostki nie tylko sprzyja przychylniejszemu jej traktowaniu przez otoczenie, ale często pomaga w rozwiązaniu występujących problemów.

### **Studia jako sposobność kształtowania kultury pracy – próba syntezy**

Wiedza ogólna i profesjonalna, umiejętności kluczowe i umiejętności zawodowe, jak i postawa wobec pracy wyrażona łącznie poprzez odpowiedzialność i gotowość wyznaczają potencjał zawodowy pracownika. Wzajemnie się one uzupełniają i warunkują, jednakże dopiero ich współwystępowanie warunkuje rzeczywiste możliwości tkwiące w człowieku aspirującym do zatrudnienia, jak i wykonującym pracę. Deficyt w obszarze któregośkolwiek z nich może zniwelować nawet duże możliwości związane z pozostałymi.

Na każdym ze wspomnianych poziomów wymagana jest inna wiedza i inne umiejętności, natomiast im wyżej w strukturze pracy usytuowany jest pracownik, tym większą musi wykazywać odpowiedzialność. Absolwenci studiów wyższych nie mają zagwarantowanych od razu wysokich stanowisk pracy, jednakże szybciej do nich dochodzą i to na nich spoczywa odpowiedzialność za pracę.

Elastyczna i jednocześnie już dojrzała osobowość studentów stwarza szczególnie korzystne warunki do formowania ich. Sprzyja temu ich usytuowanie na linii życia i osiągnięta dojrzałość z jednej strony, natomiast z drugiej – specyfika i klimat uniwersytetu. Te korzystne warunki stanowią duży potencjał kulturowy wymagający lepszego wykorzystania. Sprzyjąc temu może budowanie relacji mistrz – uczeń, co jednak wiązać się musi z rzeczywistym realizowaniem swoich ról przez każdą ze stron. Obydwie stoją w obliczu powinności – nauczyciel akademicki musi swoją działalność dydaktyczną opierać na własnej pracy badawczej, studenta z kolei musi cechować ciekawość i dociekliwość poznawcza. Są to niezbędne warunki „dobrej roboty” prowadzącej do uzyskiwania wysokiego poziomu kultury pracy przyszłych elit inteligentnych, których rozważne wykorzystanie zaowocuje w ich przyszłej pracy zawodowej zarówno poprzez efekty ich pracy, jak i poprzez realizowanie własnych aspiracji zawodowych.

---

<sup>33</sup> W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 189.

## Bibliografia

1. Drucker P.F., *Spółczeństwo prokapitalistyczne*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1999.
2. *Edukacja jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przew. Jacques'a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.
3. Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
4. Gerlach R., *Zakład pracy jako obszar badawczy pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy: Tradycje i wyzwania współczesności*, red. S. Kwiatkowski, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom – Warszawa – Bydgoszcz 2012.
5. Giddens A., *Socjologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2001.
6. Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
7. Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, „Difin”, Warszawa 2016.
8. Kamyczek J., *Grzeczność na co dzień*, „Czytelnik”, Warszawa 1962.
9. Katz D., Kahn L.R., *Spółczna psychologia organizacji*, PWN, Warszawa 1999.
10. Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, „Ossolineum”, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975.
11. Kowalczuk R., Sieczyński T., *Psychologia i socjologia pracy*, WSiP, Warszawa 1984.
12. Kukła D., *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*, Wyd. AJD, Częstochowa 2013.
13. Milczarek S. (red.), *Kultura pracy menedżera*, Wyd. „Placet”, Warszawa 2010.
14. Mika S., *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1984.
15. *Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe?* Raport dla Klubu Rzymskiego, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1987.
16. Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge – Creating Company*, Oxford University Press, New York – Oxford 1995.
17. Nowacki T.W., Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, WSP TWP, Warszawa 2004.
18. Nowacki T.W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, WSP TWP, Warszawa 2000.
19. Nowacki T.W., *Zawodownawstwo*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2003.
20. Pietrasiński Z., *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992.
21. Radziewicz-Winnicki A., *Spółczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
22. Schein E., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey Bass A Viley Inprint, San Francisco 1992.
23. Sikorski C., *Kultura organizacyjna*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2006.

24. Sikorski C., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2001.
25. Sillamy N., *Słownik psychologii*, Wyd. „Książnica”, Warszawa 1994.
26. Suchocka R., *Przemiany szkolnictwa wyższego i ich konsekwencje dla struktury społecznej*, [w:] *Dwie dekady polskiej transformacji. Gospodarka – Społeczeństwo – Polityka*, red. L. Gołdyka i A. Zelek, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu, Szczecin 2009.
27. Suchorab A., *Wybory edukacyjno-zawodowe w biografjach studentów na tle wyzwań współczesnego rynku pracy*, Wyd. Naukowe WSiIZ, Olsztyn 2015.
28. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1976.
29. Tomaszewska-Lipiec R., *Równoważenie sfery osobistej i zawodowej jako postulowany element nowoczesnego środowiska pracy*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2016, nr 12.
30. Wołk Z., *Całościowe poradnictwo zawodowe dla służb zatrudnienia*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
31. Wołk Z., *Człowiek i jego kultura pracy w realizacji drogi zawodowej*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2013, nr 5-6.
32. Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Wyd. Nauk. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2009.

**Słowa kluczowe:** kultura pracy, uniwersytet, wykształcenie wyższe, nauka, mistrz.

**Streszczenie:** Kultura pracy stanowi dyspozycję człowieka wyznaczającą jego usytuowanie w przestrzeni pracy. Jej wysoki poziom jest niezbędny każdej osobie wykonującej pracę, niezależnie od stanowiska i charakteru pracy. Sprzyja kreatywności zawodowej i działaniom innowacyjnym. Szczególne możliwości jej kształtowania mają miejsce w szkolnictwie wyższym. Okres studiów stanowi fazę życia, w której dojrzałość uczącego się jest już na tyle wysoka, że aktywność własna studenta może być wyzwalana i wykorzystana do świadomego i zaangażowanego udziału własnego w procesie edukacji. Wiele sposobności kształtowania wartościowych dyspozycji osobowych niezbędnych w dynamicznym społeczeństwie wiedzy stwarza typowa dla szkoły wyższej relacja mistrz – uczeń. Takich możliwości nie daje żaden z wcześniejszych etapów kształcenia.

### Creating the culture of work at the university

**Keywords:** work culture, university, higher education, education, master

**Abstract:** The culture of work is a man's disposition that determines their position in the work space. Its high level is essential for any person doing work, regardless of the position and nature of the work. It is helpful for professional creativity and innovation. University education creates the best opportunities for its formation. The period at university is a phase of life in which the maturity of a student is already high enough so that the student's own activity can be triggered and used for conscious and

committed participation in the education process. Many opportunities for creating the valuable personal dispositions necessary in a dynamic knowledge society are created thanks to master-student relationship that is typical for university education. Such opportunities are not offered by any of the earlier stages of education.



Ольга Матвієнко

Київський національний лінгвістичний університет, Київ

## **Персоналізація вищої освіти: аналіз сутнісних характеристик та перспектив застосування в галузі підготовки студентів-філологів**

### **Вступ**

В умовах інтеграції й глобалізації суттєвих змін зазнають чимало процесів освіти, зокрема, й підготовки фахівців різних галузей знань. Сучасна система освіти знаходиться на етапі переходу до нової особистісно-зорієнтованої освітньої парадигми, в основі якої гуманізм і співтворчість, а головні її функції полягають у створенні умов для вибору сфер прилучення до загальнолюдських соціально-культурних цінностей, вільного спілкування педагога та учня чи студента, культивуванні різних форм творчої активності всіх учасників освітнього процесу задля виховання громадян глобальної спільноти.

Посилення міждисциплінарності та інтеграції освіти обумовлюють зростання освітнього і виховного значення мовної освіти в контексті мовної й комунікативної підготовки. Адже нині потрібен педагог-професіонал, активний учасник педагогічної діяльності, зорієнтований на розвиток людських здібностей, грамотний теоретик та умілий практик. Сучасна наукова парадигма диктує цілу палітру вимог до студентів філологічних спеціальностей, що охоплює не лише здатність до ефективного спілкування кількома мовами, але також ставить запит розвитку плідного співробітництва та співтворчості спеціалістів різних мов і галузей знань.

Гуманізація процесу навчання, як головний чинник нового педагогічного мислення і шлях до утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей, передбачає реалізацію ідеї розвитку людського в особистості, означає надання творчого, дослідницького спрямування процесу навчання, що викликає бажання активно працювати, докладати власних зусиль, реалізовувати здібності та творчий потенціал у процесі опанування

нових знань. Перспективні освітні напрями й нові підходи до побудови процесу навчання нині активно розвивають вчені різних країн Європи і світу. Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових розробок (О. Афанасьєвої, Я. Вежбінського, Н. Волкової, О. Глузман, Н. Гузій, О. Дубасенюк, О. Дуплійчук, Ю. Кіщенко, К. Корсака, С. Мартиненко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, О. Семиног, Л. Йовенко, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, *Ph. Perrenoud, M. Schratz, G. Ziegler* та ін.), присвячених проблемам підготовки студентів, спонукає до висновку про те, що провідна роль нині належить саме особистісно-зорієнтованому підходу до навчання та підготовки. Недарма за основний напрям розвитку науки й освіти взято гуманізацію, яка в загальному сенсі означає визнання загальнолюдських цінностей, а за головну цінність узято особистість та способи її вдосконалення. Однак, насправді, освітня практика нерідко демонструє прямо протилежні явища – зокрема непоодинокими є вияви авторитаризму та масовості в освітніх підходах як ознаки домінування епохи технократизму у свідомості учасників навчального процесу. Тому пошуки вирішення таких проблем є корисними і своєчасними.

Мета статті – представити результати аналізу сутнісних характеристик педагогічного феномену „персоналізація освіти” виявити сучасні можливості реалізації ідеї персоналізації освітнього процесу в закладі вищої освіти; з'ясувати основні елементи педагогічного супроводу процесу персоналізації підготовки студентів-філологів.

## **Ідея персоналізації в освіті**

Персоналізований підхід до навчання має в основі принцип індивідуалізованого навчання, розроблений і вперше застосований у США педагогом Гелен Паркхерст на початку ХХ століття. Його сутність полягала у створенні альтернативи класно-урочній системі, запровадженні активної співпраці учня з товаришами і педагогами, відносній свободі від часових рамок та розкладів. У модифікованому вигляді цей підхід частково застосовувався і в Радянському Союзі, завдяки чому став відомий у вітчизняній педагогіці як Дальтон-план. Згідно з принципами його роботи, в навчальному процесі основну увагу було приділено самостійній роботі учнів. Тобто саме учні обирали коло навчальних предметів, які вони повинні були опанувати. У той час класні кімнати замінювали на предметні навчальні лабораторії, матеріал навчальних програм розподіляли на місячні й тижневі завдання. Учень отримував завдання, виконував його самостійно й здавав учителеві, якому відводилася роль консультанта. Згодом у СРСР Дальтон-план було трансформовано в бригадно-лабораторний метод, за яким місце індивідууму в ньому займала бригада. Але, невдовзі,

такий підхід був засуджений (постановою ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1932 „Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі”) і вилучений із практики радянської школи<sup>1</sup>.

Отже, ідеї орієнтації на особистість у навчальному процесі не нові. Впродовж ХХ ст. ідеї центрованості процесу навчання на учневі чи студентові були широко визнані педагогами-теоретиками в якості важливого напрямку розвитку освіти, однак вони не отримали широкого застосування на практиці. Причини цього крилися в численних суперечностях, зокрема:

- бажанні заохотити до навчання талановитих студентів і необхідністю полегшувати навчальний процес для слабовстигаючих;
- потребою приділяти більшої уваги кожному студентові для досягнення кращих результатів та великим обсягом роботи викладачів;
- консервативним ставленням з боку значної кількості педагогів та освітніх адміністраторів і нагальною потребою суттєвих змін у класичній організації навчального процесу;
- недосвідченістю вчителів, викладачів у застосуванні ІКТ технологій, а також і тим фактом, що нові освітні розробки не можуть бути імplementовані без активного використання переваг сучасних інформаційних технологій<sup>2</sup>.

Термін „персоналізація” у педагогічному контексті був уперше застосований іспанським педагогом-дослідником Віктором Гарсія Хоз (*Victor Garcia Hoz*). У книзі „Персоналізована освіта” (*‘Personalized Education’*), що була вперше опублікована у 1970 році, науковець стверджує, що в сучасних умовах процесом навчання має керувати саме той, хто навчається. Характеризуючи персоналізоване навчання як феномен, дослідник зазначає, що мета такого навчання повинна бути окреслена з опертям на особистісні характеристики учня чи студента, як-от: креативність, оригінальність, автономність, рівень соціалізації, здатність до спілкування, а також обов’язково включати його освітні переваги. Навчальне середовище і види діяльності мають бути організовані навколо учня / студента, який власноруч керує навчальним процесом<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Бондарчук П.М. Дальтон-план. Енциклопедія історії України / редкол.: В.А. Смолій та ін.; Інститут історії України НАН України. – К.: Наукова думка, 2004. – Т. 2: Г-Д. – 518 с.

<sup>2</sup> Personalized Learning: A New ICT – enabled approach UNESCO Institute for Information Technologies in Education [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214716.pdf>.

<sup>3</sup> Adoptive Learning in ELT. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://adaptive-learninginelt.wordpress.com/category/personalization/>

На зламі століть розвиток глобальної інформаційно-комунікативної сітки, поява засобів запису та відтворення інформації уможливили активізацію позиції учня / студента в контексті процесу навчання, посилення його креативності та творчого опанування навчальної інформації, що створило реальні умови для втілення ідей персоналізації навчання в життя. Застосування персоналізованого підходу в XXI ст., за влучним висловом сучасного ідеолога персоналізації Ч. Лідбітера (*Ch. Leadbeater*), дозволило „розмістити учня в центрі процесу навчання”<sup>4</sup>. Географія поширення такого підходу нині досить суттєва. Так, його застосовують у Великій Британії, Сполучених Штатах Америки, Канаді та Австралії на рівнях середньої та вищої школи, а також в освіті дорослих.

Ідея персоналізації в освіті значною мірою спирається на процес самонавчання того, хто навчається. Слід зазначити, що теорія формування в учнів механізмів самонавчання і самовиховання завдяки реалізації пізнавальних потреб на засадах власних когнітивних стилів і навчальних стратегій висвітлена в праці „Свобода в навчанні” американського психолога К. Роджерса (*Carl Ransom Rogers*), засновника гуманістичної педагогіки. Ця система наукових теорій у педагогіці утверджує вихованця в ролі активного, свідомого і рівноправного учасника навчально-виховного процесу, вона полягає в необхідності створення умов „зіштовхування” учнів чи студентів із проблемою, у процесі розв’язання якої вони набувають реального досвіду. Але для досягнення успіху їх необхідно забезпечити відповідними засобами. К. Роджерс вважає, що поступово, завдяки зняттю зовнішнього примусу, довірі і взаєморозумінню між учителем/викладачем-фасилітатором, помічником і радником, людиною, яка створює атмосферу довіри, у процесі роботи над творчим завданням створюються умови для спільної і самостійної творчої діяльності. А отже, значна увага нині приділяється саме процесу навчальної взаємодії студентів між собою та викладачем. Важливим є те, що результати оцінює передусім той, хто навчається. Так опановані знання „проникають” глибше і швидше, що спричиняє значний вплив на життя і поведінку студента<sup>5</sup>.

За визначенням фахівців Фундації персоналізованого навчання, створеної у 2012 році у США, термін *Персоналізований підхід* означає сфокусованість навчального процесу на способах його зміцнення завдяки створенню сприятливих навчальних умов для тих, хто навчається. Зок-

---

<sup>4</sup> Leadbeater, Ch. We think: Mass innovation, not mass production. / Ch. Leadbeater — Profile book, London, UK, 2008.

<sup>5</sup> Иванова В.А. Педагогика: электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / В.А. Иванова, Т.В. Левина. – Режим доступа: [http://www.kgau.ru/distance/mf\\_01/ped-asp/index.html](http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/index.html) (25.12.16). – Назва з екрану.

рема, головною вимогою підходу є спонукання студентів до усвідомлення власних освітніх потреб, що змінює позицію того, хто навчається, зі споживача освітніх послуг на їх співвиробника, а також перетворює студента на активного творця власного навчального маршруту. Наслідком цього має стати їх активна участь в процесі опанування знань, що передбачає виявлення і застосування найбільш ефективних індивідуальних навчальних стратегій, а також вимагає встановлення тісних взаємин між усіма зацікавленими сторонами процесу навчання<sup>6</sup>.

Як зазначає экс-міністр освітньої галузі Великої Британії Д. Мілібенд (*David Miliband*), існує п'ять основних компонентів персоналізованого навчання. Це, зокрема, *оцінювання для навчання* – формувальне оцінювання, яке передбачає обговорення та визнання цілей навчання студентами і викладачами. Власне, метою такого навчання є допомога тим, хто усвідомлює цілі, які їм слід досягти, та залучити до рефлексії щодо отриманих результатів. Тому навчальний процес має спиратися на результати вивчення сильних і слабких сторін студентів. Наступним компонентом названо *ефективне викладання та навчання* – викладачам слід вибирати найбільш ефективні стратегії викладання, щоб сформувати у студентів впевненість у власних можливостях, розкрити потенціал, сформувати навчальні компетентності та індивідуальний стиль навчання. Далі слідує *можливість і право вибору курікулуму*, навчального маршруту з опанування змісту освіти – що означає для студента побудову власного навчального плану роботи, ознайомлення зі способами досягнення високих результатів для вибору оптимального плану навчання. Важливим компонентом є *радикальний підхід до організації навчального процесу*. Оскільки ключовим моментом є прогрес у навчанні, то у навчальний процес можуть бути внесені суттєві зміни, а тому штат викладачів може бути упорядкованим у такий спосіб, щоб створити для студентів можливість розкрити власний потенціал і досягти найвищих навчальних результатів. Окрім названих компонентів, важливим є зв'язок із середовищем, яке оточує навчальний процес, або *навчання поза аудиторією*. Встановлення партнерських стосунків із місцевою спільнотою, інституціями, на які покладено соціальний супровід, може стати ключем для створення персоналізованих навчальних програм і в такий спосіб сприятиме успішній навчальній діяльності<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> What is Personalized Learning? Personalized Learning Foundation (PLF). 2012. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://personalizedlearningfoundation.org/id3.html>

<sup>7</sup> Miliband, D. Choice and voice in personalized learning. Personalizing Education. / David Miliband – OECD, 2006. <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41175554.pdf>

Відомий дослідник сучасної освіти Д. Бейзі (*Dale Basye*) вважає, що необхідно розрізняти такі, нерідко вживані як синоніми, поняття *диференціація*, *індивідуалізація* та *персоналізація навчання*. На його думку, термін *диференціація* передбачає спеціальну розробку підходу для задоволення навчальних потреб студентів, зважаючи на їх освітні цілі та навчальні стилі, що нерідко полягає у створенні груп студентів відповідно до оптимальних способів сприйняття ними інформації та не виключає гнучкості в оцінюванні навчальних результатів. Отже, *диференціація* як підхід уособлює підхід „як” (категорія способу), тоді як *індивідуалізація* передбачає відповідь на питання „коли” (категорія часу). В умовах такого підходу навчальні цілі залишаються однаковими для всіх студентів у групі, але окремі студенти можуть прогресувати з різною швидкістю, зважаючи на індивідуальні особливості сприйняття навчальної інформації як то повторення раніше пройденого матеріалу чи розширення змісту для поглибленого опанування інформації за умови обов’язкового виконання академічного стандарту. *Персоналізація навчання* враховує здібності, інтереси та потреби різних студентів, а тому змінам можуть підлягати цілі навчання, навчальний план та зміст, а значить і спосіб та темп опанування навчальної інформації. Персоналізація навчання також передбачає відбір методів навчання, які б максимально сприяли розкриттю внутрішнього потенціалу студентів, спирається на їх активну участь у процесі формування власної навчальної діяльності, що переводить кожного зі студентів у позицію суб’єкта формування власного освітнього простору. А отже, важливими чинниками дієвості персоналізованого підходу є самоуправління і самоконтроль<sup>8</sup> студентів.

Розглянемо ці аспекти докладніше. Особливістю підготовки сучасних педагогів філологічних спеціальностей є багатомовність. Майбутні вчителі мають стати високо компетентними фахівцями, готовими до безперервного саморозвитку і самовдосконалення, а також критичного аналізу, осмислення й запровадження у свою діяльність інноваційних технологій. Самостійна робота в широкому сенсі означає пошук студентом власної системи дій, які дозволяють оптимізувати процес опанування іншомовним кодом для адекватного й точного вираження власних мовних намірів. На думку Н. Баграмянц, саме самостійна робота є тлом усього процесу навчання і передбачає як самостійну роботу підготовчого характеру, зокрема виконання певного спектру навчальних дій, які дозволяють студентові пізніше реалізувати свої вміння повною мірою в навчальній

---

<sup>8</sup> Personalized vs. differentiated vs. individualized learning [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.iste.org/explore/article/detail?articleid=124>

діяльності в присутності викладача, так і креативно-оцінювальну, що означає якісну самооцінку й творче переосмислення студентом власного рівня лінгвістичної й мовленнєвої компетентностей. Вироблення такої системи є свідченням високого ступеня самоадаптації студента в навчальній діяльності. Передбачено широке застосування інтерактивних методів навчання завдяки ІКТ, які об'єднують колективні та індивідуальні форми навчання і створюють можливість для розвитку особистісних якостей студентів. Структура підготовки майбутніх спеціалістів об'єднує підготовку у двох взаємопов'язаних галузях – професійній та соціально-психологічній, яка включає формування іншомовної компетенції в кількох мовах. Курс мовної підготовки поєднує дві складові – предметну (набір відомостей про мову як систему у кількох мовах) та службову (засіб існування в професії). Тому іноземні мови виконують роль надбудови й розвитку змісту профільних предметів, а також сприяють формуванню сучасної освіченої особистості, яка прагне до безперервного інтелектуального розвитку для задоволення власних інформаційних і пізнавальних потреб, у тому числі в автономному режимі<sup>9</sup>.

На думку авторів книги „Персоналізоване навчання: рекомендації щодо залучення студентів до застосування інформаційних технологій”<sup>10</sup> американських дослідників Д. Бейзі (*Dale Basye*) та П. Гранта (*Peggy Grant*), мета застосування персоналізованого освітнього середовища полягає у створенні освітньої системи, яка реагує безпосередньо на різноманітні потреби окремих осіб і не насаджує освітні умови за принципом „один розмір підходить всім”. Автори дослідження поставили за мету розкрити сучасні можливості інформаційних технологій для створення сприятливих умов навчання, досягнення поставлених цілей і забезпечення кожному учаснику психологічного комфорту в набутті знань та досвіду. Головним елементом такої системи є адекватно побудоване інформаційне середовище і готовність усіх учасників до застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Адже таке середовище є складною системою, до складу якої включено інтелектуальні, культурні, програмно-методичні ресурси, а також зміст предметних курсів.

Втім, у процесі мовної підготовки домінуючою тенденцією стає стимулювання взаємопов'язаного комунікативно-когнітивного розвитку особистості з різнобічним позитивним розвитком, що вимагає створення певних дидактичних умов та нового середовища для вивчення мов і куль-

<sup>9</sup> Баграмянц Н.Л. Содержательные и технологические аспекты подготовки языковой личности-профессионала / Н.Л. Баграмянц // Акмеология. – 2011. – № 3. – С. 51-53.

<sup>10</sup> Grant P. Personalized learning: A Guide for Engaging Students with Technology / Peggy Grant, Dale Basye. – Washington, D.C.: ISTE, 2014. – 194 p.

турних особливостей носіїв цих мов. Тому в сучасному процесі підготовки вчителів-філологів необхідно приймати до уваги інформаційне середовище навчання. Розвиток технологій *Web2.0* сприяв появі іншомовного освітнього середовища нової якості. Зокрема, в основу *Mobile Learning* покладено застосування можливостей мобільних засобів зв'язку для формування навичок аудіювання, перекладу, організації навчальної взаємодії завдяки використанню персонального мобільного пристрою. Продуктивними в опануванні іншомовним мовленням також є застосування *LMS* систем (*Edmodo, Moodle*), які за своєю суттю є освітніми платформами управління навчанням. До характерних ознак ІКТ, які, на нашу думку, є найбільш значимими в опануванні мов, слід віднести такі:

*інтерактивність навчання*, що надає можливості для: а) одночасного спілкування великої кількості користувачів, незалежно від часових, просторових і культурних рамок; б) застосування різних видів дискурсу, можливості для формування комплексу компетенцій у різних видах мовленнєвої діяльності у різних мовах; в) зниження психологічного дискомфорту в процесі спілкування;

*активізація пізнавальної активності* на основі встановлення взаємодії через різні канали і види сприйняття, комбінування логічного й образного способів засвоєння інформації; зворотній зв'язок робить процес навчання усвідомленим, вмотивованим і значимим для студентів;

*швидке оновлення змісту навчання*, можливості для накопичення, систематизації, коригування навчальної інформації, існування простору для варіацій методичних форм і свободи вибору творчих рішень.

Реалії інформаційної спільноти вносять суттєві корективи в розуміння процесу наукового пізнання, який не можна розглядати ізольовано від інформаційного простору, який розвивається з шаленою швидкістю. Тому ці чинники слід брати до уваги у процесі підготовки фахівців-філологів.

Серед чинників, що впливають на процес опанування кількох мов У. Йесснер (*Ulricc Jessner*), на підставі аналізу робіт Б. Хуфайзен і Н. Марк (*Britta Hufeisen, Nicole Marx*), виділяє такі: *нейрофізіологічний чинник* – загальна здатність до опанування мови, вік, здатності сприйняття і продукування; *чинник навчального середовища* – соціокультурне і соціоекономічне оточення, традиції навчання *L1*, тип і кількість вхідної інформації (*input*); *афективний чинник* – зацікавленість учня, його вмотивованість до навчання, готовність сприймати нову мову, спорідненість (віддаленість) мов, ставлення, особистий життєвий досвід; *когнітивний чинник* – мовна свідомість, металінгвістична свідомість, розуміння особливостей власного стилю сприйняття інформації та опанування мови; *чинник індивідуального досвіду навчання іноземної мови* – здатність до порівняння мовних явищ, створення міжмовних зв'язків; *лінгвістичний чинник* – рівень компетен-



тності в  $L1$ ,  $L2$ ,  $L3$ <sup>11</sup>. Із зазначеного видно, що в процесі формування багатомовності особливе місце займає проблема організації самостійної роботи студента, особистісний чинник має надзвичайно велике значення у процесі навчання. Стиль пізнання, або *когнітивний стиль*, визначає спосіб сприйняття та інтерпретації інформації, притаманні певній людині, та реакцію на неї, незалежно від характеру проблеми, з якою стикається індивід, при її вивченні він звичайно зберігає притаманний йому стиль.

У контексті нашого дослідження варто зазначити, що в західній педагогіці домінують підходи, основані на „*моделі стилів пізнання та теорії експериментального навчання*” за авторства Д. Колба (*Devid Colb*) („*Learning Styles Model and Experiential Learning Theory*”, 1984). Ця модель охоплює чотири основні стилі пізнання нового: конкретний досвід протиставляється абстрактній концептуалізації, а рефлексивне спостереження – активному експериментуванню. Вихідні положення моделі: отримуючи інформацію, учень засвоює одні види інформації успішніше, ніж інші, залежно від способів її подання та видів діяльності з її опанування. Під час спроб опанування інформації та її застосування, учні реагують по-різному. „*Дивергенти*” краще навчаються за умови збору великої кількості інформації для того, щоб бачити всю картину. „*Асиміляціоністи*” будуть успішнішими, якщо навчальний матеріал викласти чітко та логічно, вони готові до моделювання та створення теорій. „*Конвергенти*” краще засвоюють інформацію за умови забезпечення можливостей її практичного застосування. „*Акомодационісти*” найкраще пізнають матеріал під час проведення експериментів і чіткої реалізації накреслених планів. Також часто застосовують метод „спроб і помилок”<sup>12</sup>.

Учні та студенти по-різному сприймають і запам’ятовують інформацію, а саме – конкретно і абстрактно, вербально і візуально. Такі психічні особливості індивідів складають їх *індивідуальний когнітивний стиль*. Залежно від стилю вони надають перевагу різним етапам навчального процесу, різним навчальним завданням. Для успішного розв’язання будь-якого з навчальних завдань учень повинен адекватно застосовувати навчальні стратегії. А тому важливо правильно добирати педагогічні прийоми, які допоможуть тому, хто навчається скорегувати власний стиль, стати гнучкішим у пізнанні і сприятимуть розвитку його пізнавального стилю<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Jessner U. Teaching third languages: Findings, trends, and challenges [Електронний ресурс] / Ulrike Jessner // Language Teaching. – 2008. – № 41: 1. – P. 15-56.

<sup>12</sup> Kolb’s Learning Styles. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://psychology.about.com/od/educationalpsychology/a/kolbs-learning-styles.htm> (11.01.17). – Назва з екрану.

<sup>13</sup> Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: [учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности 033200 „Ино-

Для опанування нових мов студенти застосовують групи навчальних прийомів, націлені на ефективне розв'язання завдань, або *навчально-пізнавальні стратегії*. Найбільший внесок в опрацювання пізнавальних стратегій зробили дослідники *когнітивної психології* Дж. Міллер (*George Armitage Miller*), Дж. Брунер (*Jerome Seymour Bruner*), Н. Ульрик (*Neisser Ulric*). Відтоді стратегії стали розглядатися як специфічний вид інформації: знання і їх репрезентація в структурі пам'яті. Суть проблеми полягає в тому, щоб *навчити вмінню вчитися*. Зокрема, саме той, хто навчається, має усвідомлювати власну мету навчання та ставити перед собою конкретні завдання, обирати адекватні засоби, застосовувати різноманітні прийоми опанування знаннями та навичками, адаптувати їх і обирати найбільш ефективні, здійснювати самоконтроль та регулювати процеси власної навчальної діяльності. „На певному етапі в учнів / студентів складається *власна філософія вивчення нерідної мови*”, – зазначають у спільній праці А. Венден (*Anita Wenden*) та Дж. Рубін (*Rubin Joan*)<sup>14</sup>.

Звісно, що відповідальність за таке навчання значною мірою належить самому студенту. Персоналізація освітнього процесу у вищій школі дає можливості студентам стати співавторами власного процесу навчання для задоволення потреб, здібностей та інтересів. Для реалізації цього процесу, на думку В. Грачева, значимим є комплексне застосування в умовах університету груп технологій, серед яких:

*Організаційно-методичні технології*, що спрямовані на встановлення та утвердження студента в позиції суб'єкта формування власного освітнього простору і побудови власної траєкторії професійної підготовки. Такі умови можливо створити за рахунок застосування технологій модульного навчання, технології індивідуального планування і програмованого навчання.

*Інформаційні технології* також суттєво додають можливостей у розвиток студента як суб'єкта інформаційної діяльності і розвитку у нього інформаційної культури в цілому. Такі можливості відкриваються завдяки впровадженню електронних підручників та посібників, об'єднаних у програмно-методичні комплекси, а також застосування технологій дистанційного навчання.

*Технології науково-дослідницької діяльності* спрямовані на підготовку студентів як суб'єктів науково-пошукової, евристичної діяльності. Вони повинні забезпечуватися такими умовами: наявністю у вищому навчальному закладі розвинутої інноваційно-наукової та експериментальної ін-

---

странний язык”] / А.В. Щепилова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

<sup>14</sup> Wenden A. Learner Strategies in language learning / A. Wenden, J. Rubin. – Engle wood Cliffs, NJ: Prentice Hall International, 1987 – 168 p.

фраструктури, наукових шкіл і напрямів, виконання всіма викладачами науково-дослідницької діяльності; організацією спеціальних занять для опанування студентами технологій проведення наукових досліджень та можливостей оприлюднення отриманих результатів досліджень.

Розвиток *психологічних технологій* передбачає психологічний супровід студента в процесі професійної підготовки для створення сприятливих умов для прийняття адекватних академічних та управлінських рішень, розвиток ціннісної установки, вироблення позитивної „Я-концепції”, готовності до саморозвитку і самореалізації в процесі навчання.

*Соціальні технології* слугують вирішенню завдань розвитку студента як суб'єкта соціальних стосунків та комунікацій, активного учасника суспільного, громадського і культурного життя. Застосування таких технологій спрямовано на забезпечення особистісного розвитку, максимальної реалізації здібностей і талантів.

*Управлінські технології* спрямовані на забезпечення умов для розвитку студентів як суб'єктів управлінської діяльності, учасників прийняття важливих рішень у житті вищого навчального закладу і готових до відповідальності за їх виконання. Реальною основою забезпечення персоналізації управлінським життям вищого навчального закладу є виступає розвиток демократичних принципів, різних форм рефлексивного управління, а головне всебічний розвиток і укріплення різних форм і структур студентського самоуправління<sup>15</sup>.

## Висновки

На основі аналізу встановлено *сутність ідеї персоналізації в освіті*. Вона полягає у сфокусованості навчального процесу на: створенні сприятливих навчальних умов для тих, хто навчається; спонуканні студентів до усвідомлення власних освітніх потреб та їх активної участі у створенні власного навчального маршруту; встановленні тісних взаємин між усіма зацікавленими сторонами процесу навчання. Наслідком цього має стати активна участь студентів у процесі опанування знань, що передбачає усвідомлення кожним із них власного стилю пізнання, виявлення і застосування найбільш ефективних індивідуальних навчальних стратегій.

*Реалізація ідей персоналізації* освітнього процесу у вищому навчальному закладі нині можлива в руслі гуманістичної педагогіки. Вона полягає у посиленні навчального процесу за рахунок активного використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), які відкривають можливості конструювання персоналізованого освітнього середовища та створення

---

<sup>15</sup> Грачев В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: дис... док. пед. наук: 13.00.01 / Грачев В.В. – М. 2007. – 464 с.

навчальних ресурсів відповідної якості. Це є реальним за умови створення атмосфери довіри, комбінації спільної і творчої діяльності студентів, спонукання їх до усвідомлення власних освітніх потреб, оцінки можливостей та активної участі у виробленні власного освітнього маршруту.

*Основні елементи педагогічного супроводу процесу персоналізації* у вищій освіті нині складають: трансформація змісту навчання на основі гуманізації і використання відповідного навчально-методичного забезпечення, застосування формуючого оцінювання, розвиток освітньої комунікації між висококваліфікованими викладачами і студентами на основі співробітництва та встановлення тісних взаємин з місцевою спільнотою. Для реалізації процесу персоналізації в університеті значимим є комплексне застосування груп технологій, зокрема, організаційно-методичних, інформаційних, психологічних, соціальних, управлінських технологій, а також технологій науково-дослідницької діяльності.

## Бібліографія

1. Баграмянц Н.Л. Содержательные и технологические аспекты подготовки языковой личности-профессионала / Н.Л. Баграмянц // Акмеология. – 2011. – № 3. – С. 51-53.
2. Бондарчук П.М. Дальтон-план. Енциклопедія історії України / редкол.: В.А. Смолій та ін.; Інститут історії України НАН України. – К.: Наукова думка, 2004. – Т. 2: Г-Д. – 518 с.
3. Грачев В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: дис... док. пед. наук: 13.00.01 / Грачев В.В. – М. 2007. – 464с.
4. Иванова В.А. Педагогика: электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / В.А. Иванова, Т.В. Левина – Режим доступа: [http://www.kgau.ru/distance/mf\\_01/ped-asp/index.html](http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/index.html) (25.12.16). – Назва з екрану.
5. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: [учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности 033200 „Иностранный язык”] / А.В. Щепилова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
6. Adaptive Learning in ELT. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://adaptivelearninginelt.wordpress.com/category/personalization/> – Назва з екрану.
7. Grant P. Personalized learning: A Guide for Engaging Students with Technology / Peggy Grant, Dale Basye. – Washington, D.C.: ISTE, 2014. – 194 p.
8. Jessner U. Teaching third languages: Findings, trends, and challenges / Ulrike Jessner // Language Teaching. – 2008. – № 41: 1. – P. 15-56.
9. Kolb's Learning Styles. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://psychology.about.com/od/educationalpsychology/a/kolbs-learning-styles.htm> – Назва з екрану (11.01.17).
10. Leadbeater, Ch. We think: Mass innovation, not mass production./ Ch. Leadbeater – Profile book, London, UK, 2008. – 301 p.

11. Miliband, D. Choice and voice in personalized learning. Personalizing Education. [Електронний ресурс] / D. Miliband OECD, 2006. Режим доступу: <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41175554.pdf> (4.01.17).
12. Personalized vs. differentiated vs. individualized learning [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.iste.org/explore/articledetail?articleid=124> (3.01.17).
13. Personalized Learning: A New ICT – enabled approach UNESCO Institute for Information Technologies in Education [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214716.pdf> (11.01.17).
14. Wenden A. Learner Strategies in language learning / A. Wenden, J. Rubin. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International, 1987 – 168 p.
15. What is Personalized Learning? Personalized Learning Foundation (PLF). 2012. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://personalizedlearningfoundation.org/id3.html> (11.01.17).

**Ключові слова:** персоналізація освіти, підготовка студентів-філологів; освітнє середовище вищого навчального закладу; особистісно-зорієнтована освітня парадигма; індивідуальний навчальний маршрут студента.

У статті представлено результати аналізу сутнісних характеристик феномену „персоналізація освіти”; автором виявлені сучасні можливості реалізації ідеї персоналізації освітнього процесу в закладі вищої освіти; з’ясовано основні елементи педагогічного супроводу процесу персоналізації підготовки студентів-філологів.

### **Personalization of higher education: the analysis of the essential characteristics and prospects of application in the field of students-philologists’ training**

**Keywords:** personalization of education, training of students-philologists, educational environment of higher educational institutions, personality-oriented educational paradigm, student’s individual learning route.

The paper presents the analysis of the essential characteristics of the phenomenon of „personalization of education”. The author detected current feasibilities of the idea of educational process personalization in higher education. The basic elements of pedagogical support of personalized process of students-philologists’ preparation have been clarified.

### **Personalizacja edukacji wyższej: analiza podstawowych charakterystyk i perspektyw zastosowania w szkoleniu studentów filologii**

Dorota Jankowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa

## **Rozwój kompetencji zawodowych na studiach pedagogicznych w warunkach zmian w szkolnictwie wyższym**

### **Studia pedagogiczne w Polsce w kontekście zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym**

Wiek XXI to czas rewolucyjnych zmian w polskim szkolnictwie wyższym. Zmiany te wyrażały się w pierwszym rządzie gwałtownym ilościowym wzrostem tak liczby uczelni, jak i studentów, prowadzącym do masowości edukacji akademickiej. O ilościowym sukcesie obok najczęściej wskazywanych uwarunkowań demograficznych (trwający od lat 90. wyż demograficzny pokolenia młodzieży w wieku studiów) zdecydował także splot czynników społeczno-politycznych, takich jak rosnące – wraz z demokratyzacją życia i podnoszeniem się jego standardów ekonomicznych – aspiracje edukacyjne i zainteresowania studiami społeczeństwa polskiego, naturalny dla państw nowoczesnych wzrost zapotrzebowania rynku pracy na wysoko kwalifikowanych pracowników, interesy polityczne podnoszenie wskaźników skolaryzacji na poziomie wyższym. W czasie boomu kształcenia na poziomie wyższym Polska osiągnęła współczynnik skolaryzacji plasujący ją w czołówce krajów europejskich. W rekordowym dla współczynnika skolaryzacji brutto roku 2010<sup>1</sup> wynosił on 53,72%, niemniej warto zaznaczyć, że od tego roku z uwagi na zmiany demograficzne (wkroczenie niżej demograficznego w wiek studiów) wykazuje on systematyczne tendencje spadkowe<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Współczynnik skolaryzacji brutto to wyrażony procentowo stosunek osób uczących się na danym poziomie do populacji przypisanej temu poziomowi. Posługując się wskaźnikami wskazującymi na ogólną liczbę studiujących, latami, w których liczba ta była najwyższa (sięgająca bez mała 2 milionów), był rok 2006 i 2007.

<sup>2</sup> Na podst. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012*, GUS, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa 2013, s. 82.

Choć zapewne owe czynniki demograficzne pozostają decydujące dla malejącej liczby studentów (w roku akademickim 2015/16 studiowało ponad 1,4 tys. studentów, co stanowi liczbę o pół miliona niższą niż przed 10 laty), niemniej nie należy pomijać kwestii związanej ze zmianami postrzegania studiów i wykształcenia akademickiego jako drogi kreowania przyszłej kariery zawodowej i osobistej, a wydaje się, że doszło tu do poważnych przewartościowań. Studia przestają być bowiem elitarną formą rozwoju zawodowego i osobistego, wymagającą wysokiego potencjału intelektualnego i szczególnego zaangażowania, ale zarazem gwarantem sukcesu zawodowego. Dziś stają się dostępną dla zdecydowanej większości kontynuacją edukacji, podnoszącą szanse zawodowe, ale niewystarczającą dla rozwoju kariery, stąd edukacja akademicka towarzyszą równoległe poszukiwania przez osoby studiujące swego miejsca na niepewnym rynku pracy. Zatrudnienie staje się bardziej atrakcyjne niż podjęcie czy kontynuowanie studiów.

Też, że w polskim szkolnictwie wyższym już od początku XXI wieku doszło do wyraźnego tąpnięcia – o nie tylko demograficzno-politycznych, ale też umiejscowionych głębiej społeczno-kulturowych uwarunkowaniach – potwierdza akademicka codzienność. Sukces osiągnięcia jednego z najwyższych wskaźników skolaryzacji wśród krajów OECD i uczynienie kształcenia na poziomie wyższym kształceniem masowym okupiony został obniżeniem jakości pracy uczelni i kształcenia, zaniedbaniami w sferze ochrony kultury akademickiej, brakiem racjonalnego zróżnicowania uczelni i wyważenia ich relacji z rynkiem. Rozwiązania prawne przyjęte na początku drugiej dekady<sup>3</sup>, choć stawiały przed uczelniami wyzwania, deklaratywnie mające służyć wdrażaniu głównych założeń procesu bolońskiego i doskonaleniu jakości kształcenia, realnie doprowadziły do biurokratyzacji uczelni oraz rozchwiania programowego i organizacyjnego studiów. Przyjęcie w roku 2012/13 Krajowych Ram Kwalifikacji jako podstawy konstrukcji programów kształcenia wyzwoliło prowadzone myślenie o kształceniu akademickim w kontekście jego zadań wobec rynku pracy oraz spowodowało w uczelniach przebudowę programów kształcenia w języku nauk o zarządzaniu. Zainicjowało to zmianę myślenia o procesie kształcenia studentów i jego zbiurokratyzowanie. Ekspozowanie roli zakładanych efektów, technicznie formułowanych i dostosowywanych do możliwości przeciętnych studentów powodowało spadek zainteresowania samym procesem kształcenia w jego złożoności i akademickiej specyfice. Nauczyciele

---

<sup>3</sup> Znowelizowana w marcu 2011 roku ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym oraz kolejne Rozporządzenia MNiSW: m.in. Rozporządzenie MNiSW z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego; Rozporządzenie MNiSW z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia.

akademy, zobligowani do dokumentowania osiągniętych efektów kształcenia, podlegali stymulacji do urzędniczej dbałości o dokumenty, a pośrednio także – wobec natury stawianych im zadań – do wycofywania z personalnego zaangażowania w proces kształcenia. W stworzonych warunkach, zbiurokratyzowanych i stechnicyzowanych, ugruntowana w tradycjach akademickich postawa nauczycieli, którzy dzielą się swoim rozumieniem rzeczywistości oraz inspirują studentów do wkraczania na obszary nowe i nieznanne – wobec wymagań programowych i utylitarnych oczekiwań samych studentów – zaczyna być oceniana jako niefunkcjonalna. Bardziej pragmatyczna zaczęła okazywać się postawa właściwa szkoleniowcom-instruktorom, precyzyjnie określającym, co należy wiedzieć i potrafić, którzy w instruktorskim stylu nauczania wykazują skłonność do ograniczania, łączącej się z poruszaną problematyką, sfery pytań i wątpliwości „zbędnych teorii”, postrzeganej jako sfera czasochłonna, nieproduktywna, a więc nieefektywna.

Zbliżenie roli nauczyciela akademickiego do instruktorskiej, a samego procesu kształcenia do krótkiej formy na wzór kwalifikacyjnego kursu, wzmoгло przyjęcie dwustopniowości studiów przy rezygnacji z budowy systemu zdewersyfikowanego, w którym to obok rozwiązań dwustopniowych w ramach danych kierunków zachowano by także jednolite 5-letnie studia magisterskie<sup>4</sup>. Ten krok, w prezentowanym przekonaniu, okazał się szczególnie komplikujący kształcenie pedagogiczne i nauczycielskie, gdyż specyfika wychowawczej profesji wymaga stopniowego i długofalowego formowania sylwetki przyszłego nauczyciela-wychowawcy.

Zarysowany stan, w jakim znalazło się szkolnictwo wyższe w Polsce, stanowi podstawowy kontekst dla rozważań nad poruszanym w artykule problemem rozwoju kompetencji zawodowych studentów pedagogiki i ich poczucia przygotowania do zawodowej profesji. W przypadku studiów pedagogicznych bowiem wspomniane zjawiska w szkolnictwie wyższym XXI wieku: ilościowego rozwoju pierwszej dekady i jakościowego kryzysu dekady drugiej – nabrały szczególnego natężenia. Studia pedagogiczne od początku wieku stały się studiami masowymi, prowadzonymi częstokroć w ośrodkach zakładanych dla edukacyjnego biznesu, nieaktywnych naukowo, a nierzadko także dydaktycznie anachronicznych i słabych. W przypadku studiów nauczycielskich, które powinny stanowić modelujący wzorzec pracy nauczycielskiej i wychowawczej, niska jakość kształcenia przynosi podwójnie negatywny efekt. Nie rozwijając tego wątku, należy wszak powiedzieć, że w 2006 roku studia pedagogiczne realizowało ponad 236 tysięcy studentów, z czego ponad 40% sta-

---

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów.



nowili studenci uczelni niepublicznych<sup>5</sup>. Studia pedagogiczne należały wówczas do najliczniej wybieranych kierunków i tę nadrzędną pozycję utrzymywały przez jeszcze kilka lat (co pogłębiało ich masowość). Popularność studiów pedagogicznych zaczęła wyraźnie spadać dopiero od roku 2010. Niewątpliwie trwająca przez kilka lat nieselektywność przyjęć na studia pedagogiczne musiała wycisnąć swoje znamię na jakości studiów i stosunku do kształcenia pedagogicznego jako takiego (w obiegowych opiniach studia nie dla ambitnych, niskie wymagania, brak perspektyw). Na spadek popularności złożyła się jednak przede wszystkim polityka edukacyjna państwa, wyrażająca się też w kampaniach medialnych promujących studia inżynierskie z obszaru nauk ścisłych, jak też doniesienia wskazujące na swoistą nadpodaż zawodów nauczycielskich. W 2015 roku pedagogikę studiowało już niewiele ponad 100 tys. osób, a kierunek wśród maturzystów zdających na studia uplasował się pod względem popularności dopiero na dziesiątej pozycji.

Warto zauważyć, że na kierunkach pedagogicznych kształcą się nie tylko przyszli nauczyciele, lecz przedstawiciele szeroko rozumianej profesji pedagogów, działający w zakresie różnorodnych stanowisk pracy. W sensie normatywnym podczas studiów powinni być przygotowywani do pracy w różnych środowiskach wychowawczych i instytucjach edukacyjnych, z osobami pozostającymi na różnych etapach swojego rozwoju. Stąd konieczność przygotowania wszechstronnego i rzetelnego do tak złożonej roli<sup>6</sup>.

## **Studia pedagogiczne jako droga rozwoju kompetencji zawodowych w świetle badań sondażowych**

Badania prowadzone wśród studentów kierunków i uczelni pedagogicznych obrazują poważny problem. Dostrzec go można w świetle porównawczego Raportu „Przyszłe kadry polskiej gospodarki. Edukacja a rynek pracy”<sup>7</sup> prezentującego wyniki badań zrealizowanych w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego w 194 uczelniach w latach 2010 i 2013 na próbie liczącej 32 100 studentów z 1597 kierunków, zblokowanych w 22 grupach, w tym grupie kierunków pedagogicznych. Raport wskazuje, że kierunki pedagogiczne w 80% są kierunkami pierwszego wyboru, co porównawczo jest wynikiem dobrym, tym bardziej że zmienna kolejność wyboru modeluje poziom zado-

<sup>5</sup> Na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

<sup>6</sup> I. Paszenda, *Kompetencje zawodowe studentów pedagogiki w dobie przemian edukacyjnych i społecznych*, „Zeszyty Naukowe PWSZ im. Witelona z Legnicy” 2007, 2, s. 46.

<sup>7</sup> M. Jelonek, P. Antosz, A. Balcerzak-Raczyńska, *Przyszłe kadry polskiej gospodarki. Edukacja a rynek pracy*, t. IV, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2014.

wolonia z decyzji. W przypadku pedagogiki wśród studentów, dla których była ona kierunkiem pierwszego wyboru, 79% deklaroowało, że ponownie wybrałoby ten kierunek, gdy w sytuacji bycia studentem wskutek kolejnego wyboru odsetek potwierdzający wolę studiowania pedagogiki wynosił jedynie 56% (a więc 23% różnicy)<sup>8</sup>.

Martwi zjawisko wzrostu poziomu niezadowolenia z wyboru studiów w grupie uczelni publicznych, jaki zaobserwowano pomiędzy rokiem 2010 a 2013 (dotyczy generalnie wszystkich grup kierunków), który w przypadku studentów pedagogiki wzrósł o 2 punkty procentowe (z 15% niezadowolonych do 17%), osiągając poziom określany jako wysoki<sup>9</sup>. Spadła też ocena wartości edukacyjnej studiów pedagogicznych. O ile w 2010 roku 71% studentów pedagogiki potwierdziło, że studia nauczyły ich wykorzystywania praktycznego zdobytej wiedzy, to w 2013 deklaruje tak już tylko 67%.

Paradoksalnie studenci w roku 2013 wyżej niż w 2010 oceniają poziom osiągniętych kompetencji w zakresie wyróżnionych w badaniu kompetencji kluczowych dla rynku pracy<sup>10</sup>. Raport pozwala na prześledzenie deklaracji osiągniętych kompetencji, mierzonych w skali od 1 do 5 punktów w roku 2010 i 2013.

Tabela 1. Średnie oceny głównych kompetencji w grupie studentów z grupy kierunków: Kształcenie

Rodzaj kompetencji	Ocena rok 2010	Ocena rok 2013
Kognitywne KOG – Wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	3,69	3,81
Techniczne TCH – Obsługa, montowanie i naprawa urządzeń	2,32	2,52
Matematyczne MAT – Wykonywanie obliczeń	2,92	3,09
Komputerowe KOM – Obsługa komputera i wykorzystanie Internetu	3,94	4,05
Artystyczne ART – Zdolności artystyczne i twórcze	3,51	3,57
Fizyczne FIZ – Sprawność fizyczna	3,74	3, 78

<sup>8</sup> Ibidem, s. 28-30.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>10</sup> Ten wzrost ocen jest dostrzegalny na pozostałych kierunkach i może być interpretowany jako spadek krytycyzmu studentów wobec siebie i swoich umiejętności. Deklarowany wzrost poziomu kompetencji nie współgra bowiem z opiniami pracodawców (por. M. Jelonek, D. Szklarczyk, *Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra*, PARP, Warszawa 2012). Na nietrafność (zawyżenie) ocen wskazuje też fakt, że niżej oceniają swoje kompetencje studenci, którzy odbyli staże i praktyki zawodowe niż ci z małym doświadczeniem praktycznym.

Samorganizacyjne SAM – Samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy, terminowość	3,87	3,97
Interpersonalne INT – Kontakty z innymi ludźmi	4,10	4,22
Biurowe BIU – Organizowanie i prowadzenie prac biurowych	3,42	3,49
Kierownicze KIE – Zdolności kierownicze i organizacja pracy	3,54	3,59
Dyspozycyjne DYS –Dyspozycyjność	3,84	4,07

Opracowanie własne. Źródło: M. Jelonek, P. Antosz, A. Balcerzak-Raczyńska, *Przyszłe kadry polskiej gospodarki. Edukacja a rynek pracy*, t. IV, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2014, s. 74.

Oceniając posiadane kompetencje kluczowe, studenci pedagogiki wskazują – co naturalne – na swe kompetencje interpersonalne, które oceniają wysoko, ale warto zauważyć, że kategorią, która zanotowała skok najwyższy (0,24 pkt), stała się dyspozycyjność. W swojej ocenie studenci pedagogiki stają się osobami bardziej dyspozycyjnymi niż zdolnymi do samoorganizacji, co zapewne łączy się ze stwierdzonymi kłopotami na rynku pracy. W aktualnych warunkach studenci przestają wierzyć, że osiągnięta wiedza i umiejętności podczas studiów zwiększą ich szanse na znalezienie pracy. W roku 2010 roku 64% studentów pedagogiki miało nadzieję, że wiedza i umiejętności wyniesione ze studiów mają znaczenie dla zdobycia pracy, gdy w 2013 sądziło tak już tylko 57%<sup>11</sup>. Ten fakt warto zestawić z odnotowaną szczególną aktywnością w obszarze podejmowania kursów i szkoleń. Studenci kierunków związanych z kształceniem pozostają tu liderami i zapytani, czy posiadają certyfikaty, świadectwa ukończonych szkoleń przydatnych dla uzyskania pracy w 38% (najwyższy wskaźnik), odpowiadają twierdząco (wzrost od 2010 r. o 6%)<sup>12</sup>. Wydaje się, że wysoki poziom poszukiwania form doszkalających wśród studentów jest wyrazem ich walki o podnoszenie swojej atrakcyjności na rynku pracy niż miarą rozwoju zawodowych pasji.

Obawy studentów pedagogiki dotyczące znalezienia pracy zdiagnozował też Grzegorz Sanecki<sup>13</sup>, na podstawie sondażu zrealizowanego w 2013 roku w grupie 91 studentów kończących II stopień kierunku pedagogika, stanowiący kontynuację licencjackich studiów pedagogicznych w UMCS. W tej grupie,

<sup>11</sup> M. Jelonek, P. Antosz, A. Balcerzak-Raczyńska, op. cit., s. 36.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 80.

<sup>13</sup> G. Sanecki, *Postrzeganie własnych kompetencji zawodowych przez studentów pedagogiki UMCS*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, nr 20, s. 75-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2013.003>.

potencjalnie dobrze przygotowanych osób (którzy kształcili się na kierunku pedagogika przez pięć lat) – 34% badanych oceniło swoje szanse zdobycia w pracy w zawodzie jako małe<sup>14</sup>. Zarazem studenci ocenili swoje przygotowanie zawodowe nieco wyżej niż przeciętnie, przy czym najwyżej ocenili komponent rozwoju kompetencji społecznych, nieco niżej wiedzy zawodowej, a najniżej samych umiejętności zawodowych, które wydają się dla nich szczególnie cenne.

Tabela 2. Ocena poziomu uzyskanych kompetencji zawodowych przez studentów pedagogiki UMCS w roku 2013 (w%)

Ocena	Bardzo nisko	Nisko	Przeciętnie	Wysoko	Bardzo wysoko
Ocena całościowa	0	8,79	49,45	37,36	4,4
Wiedza zawodowa	1,1	9,89	29,67	57,14	2,2
Umiejętności zawodowe	3,3	23,08	36,26	32,97	4,4
Kompetencje społeczne	1,1	6,59	32,97	39,56	19,78

Opracowanie własne. Źródło: G. Sanecki, *Postrzeganie własnych kompetencji zawodowych przez studentów pedagogiki UMCS*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, nr 20, s. 75-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2013.003>, s. 80-82.

Studenci prezentują niekompatybilną z akademickim profilem studiów uniwersyteckich postawę praktyczno-zawodową, stąd oczekują realizacji przedmiotów zawodowo-metodycznych i wyraźnie nie cenią przedmiotów przygotowania ogólnego<sup>15</sup>. Potwierdza to tezę, że właśnie to zjawisko – uzawodowienia – jest dziś powszechne i charakterystyczne dla studentów pedagogiki.

Działający w Akademii Pedagogiki Specjalnej Zespół ds. Zapewniania Jakości Kształcenia na WNP, prowadzący systematyczne badania dokonującego się procesu kształcenia w raporcie: *Potencjał naukowy Akademii Pedagogiki Specjalnej z roku 2015/16*<sup>16</sup> diagnozował studencką ocenę zadowolenia ze studiów. W sondażu ankietowym wśród studentów, w którym uczestniczyło 584 studentów kierunku pedagogika, potwierdzono, że studia pedagogiczne

<sup>14</sup> Ibidem s. 86.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 85.

<sup>16</sup> J. Moleda i in., *Potencjał naukowy Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2016, Raport Komisji ds. Jakości Kształcenia WNP*, Warszawa 2016. Materiał niepublikowany, dostępny <http://www.aps.edu.pl/media/800576/raport-092016-wnp.pdf>

w tej uczelni są studiami pierwszego wyboru, wybieranymi przede wszystkim z uwagi na zainteresowania młodzieży<sup>17</sup> (M=3,85) oraz uznanie, że jest to kierunek ciekawy (M=3,80)<sup>18</sup>. Niemniej 10% studentów wskazało, że podjęło studia pedagogiczne dlatego, że nie dostali się tam, gdzie chcieli. Studentom bliska jest zauważona postawa pojmowania studiów jako w pierwszym rzędzie drogi przygotowania zawodowego i wyrażają generalne zadowolenie ze studiów, identyfikując je jako merytoryczne i dające konkretne kwalifikacje zawodowe. Przedstawione dane przekonują, że studenci pedagogiki wysoko cenią sobie aktywności związane z przygotowaniem do pracy zawodowej (M= 4,74) i zdobywaniem wiedzy, w domyśle wiedzy zawodowej (M= 4,35), gdyż działalność naukową cenią raczej nisko (M= 2,60), podobnie jak działalność w kołach naukowych (M= 1,99). Stąd konkluzja autorów raportu: „Na podstawie wcześniej omawianych wyników naszych badań, można przypuszczać, że głównym celem studentów pedagogiki jest zdobywanie wiedzy i umiejętności praktycznych niezbędnych do przyszłej pracy zawodowej. Tylko niewielka część z nich wydaje się być zainteresowana swoim rozwojem naukowym i aktywnością naukowo-badawczą. Dominuje tu bardziej postawa podporządkowanego ucznia niż aktywnego badacza”<sup>19</sup>.

Dokonując oceny studiów (warto dodać: pozytywnej, gdyż generalne zadowolenie ze studiów zadeklarowało 85,9% badanych), studenci wskazywali różne uzasadnienia, które w prezentowanym artykule proponuje się uporządkować według czterech wyraźnie dających się wyodrębnić perspektyw.

Tabela 3. Uzasadnienia dla ocen wartości studiów studentów pedagogiki APS w 2016 r.

<b>Kryteria dokonywanych ocen zadowolenia ze studiów na kierunku pedagogika</b>	<b>% wskazań</b>
<b>Profilowanie uzasadnienia z uwagi na jakość kadry naukowo-dydaktycznej i formę zajęć – perspektywa uczestnika zajęć</b>	<b>17,9</b>

<sup>17</sup> Prezentowane dalej wskaźniki M to średnie ocen uzyskane w wyniku zastosowanej skali pięciopunktowej, gdzie 1 oznacza ocenę najniższą, a 5 najwyższą.

<sup>18</sup> Jest prawdopodobne, że decydują się na studia, będąc bardziej zaciekawionymi bez szczególnej predylekcji niż głęboko zainteresowanymi, realizującymi swoje pasje. Do takich wniosków dochodzi Barbara Klaszińska, badająca zainteresowania studentów pedagogiki UJK, która także stwierdziła, że zdecydowana większość studentów jako czynnik wyboru studiów podaje zainteresowania, niemniej tylko 7 (4,86%) badanych studentów deklaruje, że zainteresowanie pedagogiką, wychowaniem i nauczaniem zdecydowanie stanowią ich pasję (B. Klaszińska, *Nowy student pedagogiki i jego zainteresowania*, [w:] *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2014, s. 145.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 52-53.

<p>A. Pozytywy</p> <p>Dobre przygotowanie merytoryczne wykładowców do zajęć. Dobrze prowadzone zajęcia. Nauczyciele są zaangażowani w prowadzone zajęcia. Zajęcia prowadzone w atrakcyjny sposób. Nauczyciele starają się zaangażować studentów. Poziom nauczania dostosowany do możliwości i oczekiwań studentów. Przystępny i zrozumiały sposób przekazywania treści. Wykładowcy dostarczają wiele materiałów.</p>	16,6
<p>B. Negatywy</p> <p>Zbyt częste wykorzystywanie metod podających. Zdarzają się problemy z przekazywaniem / tłumaczeniem omawianych treści. Pośpiech wykładowców. Zbyt wysokie wymagania wykładowców.</p>	1,3
<p><b>Profilowanie uzasadnienia na wartość przygotowania zawodowego i wiedzy zawodowej – perspektywa przyszłego pracownika</b></p>	<b>13,3</b>
<p>A. Pozytywy</p> <p>Przydatne zajęcia – dużo wiedzy praktycznej. Studia dają przydatną wiedzę do pracy w zawodzie. Zajęcia spełniają moje oczekiwania, dostarczają przydatnej wiedzy. Studia dają dobre przygotowanie do pracy zawodowej. Łączenie teorii z praktyką.</p>	9,1
<p>B. Negatywy</p> <p>Za mało zajęć praktycznych / przekazywana wiedza nie ma zastosowania. Za dużo treści/teorii (przedmiotów) niepowiązanych ze specjalnością.</p>	4,2
<p><b>Profilowanie uzasadnienia ze wskazaniem na możliwości rozwoju indywidualnego i zainteresowań – perspektywa osoby zainteresowanej własnym rozwojem</b></p>	<b>10,2</b>
<p>Wysoki poziom nauczania, można się wiele nauczyć. Zajęcia dają możliwość rozwoju własnych zainteresowań. Ciekawy program nauczania. Ciekawe zajęcia. Ciekawe lektury. Wykładowcy potrafią zainteresować tematem. Studia rozwijają moje umiejętności miękkie.</p>	10,2
<p><b>Profilowanie uzasadnienia powodami emocjonalnymi i klimatem studiów – perspektywa osoby oczekującej emocjonalnego/ pedagogicznego wsparcia</b></p>	<b>2,8</b>
<p>A Pozytywy</p> <p>Wykładowcy są przyjaźnie nastawieni do studentów (są mili i rzetelni). Przyjazna atmosfera na zajęciach i Uczelni.</p>	2,3
<p>B. Negatywy</p> <p>Zdarzają się nauczyciele wrogo / źle nastawieni do studentów.</p>	0,5

Opracowanie własne. Źródło: J. Moleda i in., *Potencjał naukowy Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2016, Raport Komisji ds Jakości Kształcenia WNP*, Warszawa 2016. Materiał niepublikowany, dostępny <http://www.aps.edu.pl/media/800576/raport-092016-wnp.pdf>, s. 48.

W świetle powyższego wyrażona opinia o przyjmowaniu przez studentów postawy uczestnika zajęć – ucznia znajduje dodatkowe potwierdzenie. Warto też zwrócić uwagę, że wyraziście dostrzegalne jest myślenie o studiach raczej w kontekście osiąganego przygotowania zawodowego (wyzwalającego zadowolenie, ale też obawy), niż jako o procesie samorealizacji i rozwoju własnych zainteresowań. Studia pedagogiczne postrzegane są jako kolejny etap edukacji ukierunkowany zawodowo.

## **Studia pedagogiczne a osiągnięcie kompetencji zawodowych – jakościowe pogłębienie obrazu**

Studia pedagogiczne przestały być postrzegane przez pragmatycznie nastawionych maturzystów jako wartość sama w sobie. Młodzież, która przybyła na studia w drugiej dekadzie XXI wieku, podejmując studia pedagogiczne w atmosferze niepewności ich wartości rynkowej, zarazem pozostając kształtowaną ideologią rynku, znalazła się w innej sytuacji niż ich koledzy sprzed lat. Intrygujące i ważne pozostaje pytanie, jakie rozumienie studiów i ich znaczenia dla rozwoju kompetencji zawodowych posiadała współczesna młodzież i czy na przestrzeni ostatnich lat rewolucji systemu kształcenia akademickiego dostrzegalne są jakieś kierunki zmian w tym zakresie.

Pytanie to stanowiło jeden z problemów badań podjętych w roku 2016 w nawiązaniu do wcześniejszego (z roku 2006-2009) projektu BW 05/06-II „Rozumienie istoty i sensu procesu kształcenia akademickiego oraz roli jaką odgrywa w nim dialog z nauczycielem akademickim przez studentów pedagogiki uczelni państwowych”. Ramy artykułu ograniczają odniesienie się tylko do materiału dotyczącego oceny poczucia przygotowania zawodowego studentów pedagogiki, jaki uzyskano w trakcie analiz transkrypcji 27 wywiadów IDI ze studentami: 15 – ze studentami ostatniego semestru studiów magisterskich z roku 2006 i 12 – ze studentami kończącymi studia II stopnia z roku 2016<sup>20</sup>. Wywiady dostarczyły wiedzy dotyczącej indywidualnych sposobów odczytywania/nadawania znaczeń zjawiskom i zdarzeniom, stanowiących

---

<sup>20</sup> Procedura badawcza zakładała, że uczestnikami badań są wyłącznie dobrowolnie wyrażający chęć w badaniach studenci (samodzielnie zgłaszający się na zaproszenie do badań wysłane na adresy mailingowe), tej samej uczelni (Akademia Pedagogiki Specjalnej), kierunku (pedagogika), etapu studiów (tuż przed obroną pracy magisterskiej). Wszystkie wywiady autorka artykułu prowadziła osobiście według tego samego scenariusza, trwały przeciętnie około 4 godzin (od 3 do 5 godzin – w na ogół w trakcie dwóch spotkań). W artykule zamieszczone fragmenty wywiadów opatrzone symbolami, które zawierają: dwie pierwsze cyfry informujące o roku badania: 06-2006, 16-2016, litera oznaczająca płeć K – kobieta, M – mężczyzna, oraz liczba stanowiąca numer wywiadu.

częstki znaczące dla oceny studiów w procesie nabywania kompetencji zawodowych. Istnieje możliwość odniesienia się tylko do wybranych wątków, niemniej – przy świadomości niepełności i fragmentaryczności prezentacji – uznano, że zgromadzone spostrzeżenia uzupełniają i jakościowo pogłębiają poruszany problem przygotowania zawodowego współczesnych studentów pedagogiki, stąd warto je w artykule choć zasygnalizować.

Kolejność prezentowanych treści wyznaczają pytania o to, w jakich kontekstach pojawia się tematyka pracy zawodowej studentów w wywiadach prowadzonych w roku 2006 i 2016? Jakie doświadczenia pozostają szczególnie istotne dla rozwoju kompetencji zawodowych? Czy i jaki związek istnieje między studiowanymi specjalnościami a autooceną poziomu kompetencji zawodowych badanych studentów?

Tematyka przyszłej pracy zawodowej pojawiała się we wszystkich wywiadach, ale z największym natężeniem – co zrozumiałe – udzielanych przez studentów wyraźnie zorientowanych na dążenie do rozwoju zawodowego i doskonalenie warsztatu. Taka postawa okazała się zdecydowanie częstsza (prezentowało ją 9 osób) wśród studentów kończących studia w 2016 roku, a więc pierwszą wyraźną tendencją jest wzrost myślenia o studiach jako drodze przygotowania zawodowego.

Wśród wypowiedzi, które wskazują na sposób myślenia o studiach jako przede wszystkim procesie przygotowania zawodowego (a nie nakierowanego na zdobywanie wiedzy naukowej, rozwój osobowości czy też formalną realizację zadań związanych z procesem kształcenia<sup>21</sup>), wyróżniono trzy typy: a) *stricte* uzawodowiony: nakierowanie na zdobywanie kwalifikacji i kompetencji zawodowych; b) ambicjonalny: nakierowany na zdobycie dyplomu jako środka do dalszej kariery zawodowej; c) poszukujący drogi: spełniania się w działalności zawodowej postrzeganej w łączności z rozwojem osobistym. Wszystkie te typy możemy odnaleźć wśród studentów zarówno w roku 2006, jak i 2016, choć wydaje się, że w ciągu ostatniej dekady nastąpiło wzmocnienie myślenia właściwego dla dwóch pierwszych.

Studenci kończący studia pedagogiczne w 2006 roku przyznają, że zainteresowanie pracą zawodową nie stanowiło decydującego czynnika przy wy-

---

<sup>21</sup> W trakcie interpretacji wywiadów odwoływano się do wyników badań, uzyskanych w ramach projektu inną techniką, to znaczy *Testem niedokończonych zdań*, zrealizowanym w 2006 roku wśród studentów pedagogiki, które wydobły kategorie profilujące rozumienie studiów przez studentów. Były to: wiedza, praca zawodowa, rozwój osobowości i realizacja obowiązków formalnych. (Na ten temat: D. Jankowska, *Proces kształcenia pedagogicznego w rozumieniu studentów pedagogiki uczelni państwowych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2010, nr 3 (217), s. 101-123). W artykule skupiono się na wypowiedziach budowanych wokół kategorii „praca zawodowa”, a wskazane typy ukazują rozpiętość myślenia o studiach w pierwszym rzędzie jako drodze przygotowania zawodowego.



borze studiów. Dla wielu celem priorytetowym było dostanie się na studia dzienne w uczelni państwowej i to przysłańało myślenie o tym, co po studiach i po co studia. Stąd zainteresowanie pracą rodziło i rozwijało się wraz z realizowanym procesem kształcenia. Jako istotne dla rozwoju nastawień prozawodowych każdorazowo wskazywano przede wszystkim praktyki. Studenci dość często odwoływali się też do pozostających poza formalnym procesem kształcenia doświadczeń, a ważnych dla budzenia w nich „pedagogicznego ducha” (06M1), poczucia zawodowej misji „bycia tym, który ma być dla kogoś kimś bardzo ważnym, ma go kształtować” (06K13). W takim kontekście mówili o swojej działalności harcerskiej, wolontaryjnej czy pracy opiekuńczo-edukacyjnej podejmowanej zarobkowo, z uwagi na brak wykształcenia zwykle dorywczej (opieka nad dziećmi, pomoc w lekcjach i korepetycje).

*Ważne momenty – to za każdym razem co roku praktyki, ogromne wyzwanie zawsze, takie sprawdzenie się, czy na pewno to co mi zostało przekazane, to czy jak ja pójde do szkoły to czy ja się w tym sprawdzę, dla mnie to też taka obawa czy wytrzymam fizycznie, mi strasznie szybko głos siada, jak ja widzę w programie, że będę 2 tygodnie mówić do dzieci to jestem przerażona. Tak, takie ogromne doświadczenie związane ze studiami (06K13).*

*To były pierwsze praktyki pedagogiczne, jakie odbyłam oraz praktyki w poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której rzeczywiście spotkałam się, że ta wiedza może być przydatna i że część wiedzy, która na ten moment wydawała mi się nie potrzebna będzie bardzo istotna w późniejszym czasie. (...) i to właśnie miejsce praktyk, gdzie spotkałam się z innym myśleniem. Właśnie czymś takim była dla mnie poradnia. Wcześniej była ona dla mnie czymś abstrakcyjnym, bo szkoła to oczywiście nie miała aż takiego wpływu, bo mi była dobrze znana. Poradnia była dla mnie czymś nowym, czymś innym. Praktyki, szczególnie te w poradni wprowadziły mnie w inny świat i pokazały, że jestem przygotowywana do bycia pedagogiem, że za chwilę będę pracować zawodowo i że muszę być odpowiednio kompetentną, próbować chłonąć z tych studiów jak najwięcej (06K11).*

Podobnymi doświadczeniami, wskazującymi na wartość praktyk i pracy pedagogicznej, dzielili się studenci w roku 2016.

*Tu pierwszy kontakt z dziećmi i może przez to, że ja miałam tę terapię pedagogiczną miałam też praktyki w ośrodkach specjalnych gdzie były dzieciaki o specjalnych potrzebach edukacyjnych, z różnymi upośledzeniami i to było dla mnie takie WOW. Ważne doświadczenie. I to mi pokazało, że ta praca naprawdę ma sens, i to że te dzieciaki jeżeli się do nich odpowiednio podejdziesz na prawdę są wdzięczne, że to nie jest straszne, że to nie jest tak jak opowiadają wszyscy inni, że, tak? „to jest straszna praca”, że nie. Jest na prawdę pole do pracy z tymi dziećmi jeżeli się okaże trochę ciepła, zrozumienia (16K7).*

*Z rzeczy ważniejszych to praca, praca z dziećmi. Ja na początku miałam zerowe doświadczenie, szczególnie z takimi małymi. Ja się bałam małych dzieci. I tak stopniowo, miałam różnych podopiecznych, pracowałam jako opiekunka, animator na różnych imprezach, i ta praca tak z roku na rok powodowała, że ja tak coraz bardziej wnikałam w ten świat dzieci, szeroko pojętego wychowania i kształcenia innych. I ja wtedy jeszcze nie do końca wiedziałam, że to jest moja droga, bo to tak było przy okazji. Ale kiedy już rozpoczęłam tą pedagogikę na apsie to już wiedziałam, że to jest ten kierunek, że to jest to co mogę robić zawodowo i dla takiej przyjemności (16K3).*

W związku ze zjawiskiem dwustopniowości studiów pedagogicznych zaistniała na studiach stacjonarnych nowa okoliczność prowadzenia równoległej aktywności: studiów i pracy. Uzyskany na I stopniu licencjat stworzył możliwość podjęcia zatrudnienia w zawodzie, wskutek czego zdecydowana większość studentów II stopnia studiując stacjonarnie – pracuje też zawodowo. Natomiast na wcześniejszym etapie powszechna jest praca niepełnoetatowa bądź dorywcza, ale też bardzo angażująca także czasowo studentów. Wywiady z roku 2016 ukazują konsekwencje tego stanu.

*U mnie w takiej kolejności praca-studia, bo zanim zaczęłam studia już zaczęłam pracować. I prawie codziennie od I roku łączyłam uczelnię z pracą i po uczelni jechałam do pracy i o godzinie 22 – wracałam do akademika (16K9).*

*Wiele energii pochłaniała praca, cały wolny czas i wszystko co można było też urwać z tego co na studiach niekonieczne. A licencjacie jak trzeba było pisać pracę licencjacką troszeczkę na chwilę przystopowałam i zaczęłam sobie brać co 2 weekend wolny, planować wolne dni, żeby nie paść. Ja pracowałam od klasy maturalnej. Staralam się pracować codziennie, bo wiadomo jak pieniądze się już poczuje (śmiech). No i w pracy poznałam wielu super ludzi, więc to była także taka odskocznia (16K8).*

Studenci, którzy skończyli studia w roku 2006, też często mają za sobą doświadczenia pracy, właśnie tego rodzaju. Podejmowali ją wszak później i z mniejszym natężeniem, bardziej angażując się w realizację obowiązków studenta. Dzisiejsza powszechność łączenia studiów z pracą zdaje się wskazywać na wykształcenie się wzorca, w którym właśnie praca jest jednym z elementów definiujących rolę bycia studentem. Przywoływany Raport *Przyszłe kadry polskiej gospodarki. Edukacja a rynek pracy* wskazuje, że w województwie mazowieckim od 2010 roku 44% studentów studiów stacjonarnych pracuje<sup>22</sup>. Wątek ten bardzo wyraziście wystąpił w wywiadach. Wypowiedzi na temat przyszłej i aktualnej pracy zawodowej zajmują dużo miejsca. Studentki,

---

<sup>22</sup> M. Jelonek, P. Antosz, A. Balcerzak-Raczyńska, op. cit., s. 40.

które łączą pracę zawodową ze studiami, wskazują na wartościowość tej sytuacji. Zauważają, że mając doświadczenia zawodowe, inaczej, pełniej uczestniczą w zajęciach. Nie uważają, by fakt ich czasowego obciążenia odbijał się negatywnie na jakości studiów. Studia przestają być bowiem głównym polem prorozwojowych doświadczeń, stają się po prostu znaczącym, ale „jednym z” obowiązków, związanych z przyszłością zawodową.

[Studia] *Dla mnie są ważne ponieważ dają mi możliwość podjęcia pracy coraz szerszej i coraz pełniejszej, mam kolejne kwalifikacje mam kolejne możliwości podjęcia różnych prac w różnych zawodach. Pochlaniają mnie na równi z pracą a może nawet troszeczkę ponad pracę, powiedzmy. No sama nie wiem co dziś bardziej (...) Praca nie odciąga od studiów, to jest do pogodzenia. Studiują ludzie zaocznie, tak i to łączą. Ja studiując dziennie na aps-ie i pracując w przedszkolu na pół etatu dałam radę zrobić jeszcze dyplomówkę zaocznie. Więc to jest do pogodzenia (16K6).*

Wśród młodzieży pojawiło się preferowanie studiów, dających konkretne kwalifikacje do pracy zawodowej, identyfikowanej jako dostępna (możliwa do zdobycia) na rynku pracy. Perspektywa zdobycia pracy wydaje się priorytetowa, a kwestie wysokości przewidywanych zarobków nie są dla studentów pedagogiki szczególnie istotne: w wypowiedziach młodzieży pojawiały się w dwóch wywiadach (16M1, 16K8) i to w wątkach pobocznych. Potwierdzają to dane cytowanego Raportu<sup>23</sup> o najniższych w stosunku do pozostałych kierunków aspiracjach płacowych (w 2013 roku ustalonych jako w pełni zadowolające na poziomie 2200 zł). Rzecz idzie więc o poczucie bezpieczeństwa i uzyskanie stabilnej pozycji w zawodzie, a nie – zrobienie kariery finansowej.

Badania wykazały, że sposób rozumienia studiowania zależy od specyfiki studiowanej specjalności oraz planów zawodowych. Warto podkreślić, że studiowanie specjalności nauczycielskich, przygotowujących do konkretnego rodzaju zajęć były w 2006 roku (i pozostają w 2016) nakierowane na osiągnięcie kompetencji *stricte* zawodowych. Szczególnie przyszłe nauczycielki przedszkoli i klas I-III (tak 10 lat temu, jak i aktualnie) wykazują oczekiwania wyposażenia w metodyczne (wręcz techniczne) umiejętności i narzędzia pracy, wyraziściej niż studenci specjalności nienauczyielskich. Wydaje się też, że studenci kończący studia II stopnia w 2016 roku jeszcze bardziej niż ich kole-dzy sprzed lat oczekują owego przygotowania *stricte* zawodowego, szybkiego (natychmiastowego?) zdobycia narzędzi pracy pedagogicznej. Choć studia na II stopniu uznawane są za akademickie i nie muszą być nakierowane na rynek pracy – narracje studentów ujawniają ich pragnienia zdobycia zawodowej wiedzy specjalistycznej, a w sytuacji kontynuacji studiów pedagogicz-

<sup>23</sup> Ibidem, s. 53.

nych – „przesyt” wiedzą kierunkową i niechęć wobec kwestii ogólnoteoretycznych. Chcą być specjalistami, ale wiedza z obszaru dyscypliny niekoniecznie ich interesuje. Choć posiadają doświadczenia praktyczne, zdobywane tak w związku ze studiami, jak też obok studiów, niemniej rodzi się wątpliwość na ile potrafią te doświadczenia krytycznie wykorzystywać i w jakim zakresie są uzdatnieni do integrowania wiedzy akademickiej i praktycznej.

## Uwaga podsumowująca

Studia pedagogiczne są dziś postrzegane przez pragmatycznie nastawioną młodzież jako edukacyjna inwestycja, która podnosi atrakcyjność na rynku pracy i której celem jest przygotowanie do realizacji roli zawodowej. Rozumienie studiów kształtuje się bowiem w oderwaniu od wartości zgłębiania wiedzy, osadzającej w dyscyplinie, a w coraz ściślejszym związku z myśleniem o wiadomościach, które przydają się na stanowisku pracy. Przyczyn takiego stanu jest wiele, związanych ze zmianami w kulturze (konsumeryzm, wąsko rozumiany utylitaryzm, indywidualizm), społecznej organizacji i gospodarce (neoliberalizm, urynkowanie), jak też – i do tych odnosi się artykuł – zmian w samym systemie szkolnictwa wyższego, łączących się z umasowieniem, uzawodowieniem, stechnicyzowaniem i zbiurokratyzowaniem. Jest uzasadnione twierdzenie, że rozwiązania prawno-organizacyjne przyjęte w szkolnictwie wyższym zablokowały kształcenie pedagogiczne na poziomie kształcenia adaptacyjnego, zorientowanego pragmatycznie i – nawet satysfakcjonując młodzież – nie rozwijają u niej kompetencji krytycznych i emancypacyjnych<sup>24</sup>.

Zaprezentowane wyniki badań potwierdzają uzawodowienie oczekiwania także studentów pedagogiki. W pierwszym rzędzie interesuje ich praca zawodowa (a może przede wszystkim możliwości zatrudnienia?), a w tym zakresie w związku ze zbyt niskim popytem na rynku pracy pedagogicznej i nauczycielskiej w stosunku do mas kolejnych roczników absolwentów, pojawiają się coraz większe kłopoty. Stąd już w trakcie studiów młodzi ludzie walczą o możliwości pracy, realizując różne zadania i zbierając dokumentujące je świadectwa. Czy dążą do rozwoju swoich kompetencji, tak by w przyszłości z zaangażowaniem realizować pedagogiczną misję, czy też by przekonać pracodawców, że warto ich zatrudnić (a to – choć się nie wyklucza – to jednak nie to samo)?

---

<sup>24</sup> Patrz: M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a edukacyjną zmianą*, Wyd. Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 181-211.

## Bibliografia

1. Jankowska D., *Proces kształcenia pedagogicznego w rozumieniu studentów pedagogiki uczelni państwowych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2010, nr 3 (217), s. 101-123.
2. Jelonek M., Antosz P., Balcerzak-Raczyńska A., *Przyszłe kadry polskiej gospodarki. Edukacja a rynek pracy*, t. IV, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2014.
3. Jelonek M., Szklarczyk D., *Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra*, PARP, Warszawa 2012.
4. Kłasińska B., *Nowy student pedagogiki i jego zainteresowania*, [w:] *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2014, s. 135-146.
5. Moleda J., Gralewski J., Wiśniewska J., Pilipczuk B., Kwiatkowska-Zwolan A., Nawrocka K., Krasnosielski A., *Potencjał naukowy Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2016, Raport Komisji ds Jakości Kształcenia WNP*, Warszawa 2016. Materiał niepublikowany, dostępny <http://www.aps.edu.pl/media/800576/raport-092016-wnp.pdf>
6. Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza edukacji. Między pozorami a edukacyjną zmianą*, Wyd. Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
7. Paszenda I., *Kompetencje zawodowe studentów pedagogiki w dobie przemian edukacyjnych i społecznych*, „Zeszyty Naukowe PWSZ im. Witelona z Legnicy” 2007, nr 2, s. 41-49.
8. Sanecki G., *Postrzeganie własnych kompetencji zawodowych przez studentów pedagogiki UMCS*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, nr 20, s. 75-89.
9. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013*, GUS, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa 2014.

### Bazy danych:

Bank Danych Lokalnych GUS  
Dziedzinowe Bazy Wiedzy: Edukacja

**Słowa kluczowe:** szkolnictwo wyższe, kompetencje zawodowe, studia, studenci pedagogiki

**Streszczenie:** Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o rozwój kompetencji zawodowych studentów pedagogiki i ich poczucia przygotowania do profesji nauczycielskiej. Wprowadzenie stanowi namysł nad jakością edukacji akademickiej i zachodzącymi w niej nowymi zjawiskami, ewokowanymi przyjętymi rozwiązaniami formalnoprawnymi w szkolnictwie wyższym. Wykorzystując zestawienia statystyczne GUS, Raport Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości z 2014 r. oraz dostępne raporty z badań nad ocenę studiów pedagogicznych – zaprezentowano istotne dane, dotyczące ocen poziomu kompetencji zawodowych studentów. W tym kontekście zaprezentowano fragmenty badań własnych, realizowanych w latach 2006-2016 (27 wywiadów pogłębionych ze studentami pedagogiki kończącymi studia magister-

skie). Analiza narracji studentów dociekała zmian, jakie zaszły w ocenach kompetencji zawodowych dokonanych przez studentów kończących studia, na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat.

### **Development of professional competence of students of pedagogy in terms of changes in higher education**

**Keywords:** higher education, professional competence, study, students of pedagogy.

**Abstract:** This article is an attempt to look closer at development of professional skills and competence of students of pedagogy. Also their sense of being adequately prepared is a subject of this article. Introduction presents reflection on quality of academic education and new phenomena appeared within evoked by formal legal accepted changes in the higher education. Having used statistical analysis GUS, Polish Agency for Enterprise Development report from 2014 and accessible reports from research about evaluation Pedagogical studies – presented main data referring to assessments of levels of students' professional competence. In this context it was shown a part of own research conducted in 2006-2016 (27 Individual in depth interviews with students completing Pedagogical studies at a Master Degree). Analysis of participants' narrations were investigating amendments which took place in evaluations of professional competence made by above mentioned students over the last 10 years.

Teresa Janicka-Panek

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

## **Gotowość zawodowa absolwentów studiów z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej a ich kompetencje z obszaru dydaktyk szczegółowych**

### **Wstęp**

Aktualnie w Polsce jest realizowana kolejna reforma edukacji, której zadaniem jest kontynuowanie zmian wprowadzonych osiemnaście lat temu (1999), między innymi w zakresie nauczania zintegrowanego. Na gruncie interesującej mnie naukowo i zawodowo pedagogiki wczesnoszkolnej, w okresie 1999-2017 odnotowano wiele zmian: w 2014 roku nastąpiło obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego przez dzieci, z siedmiu do sześciu lat, a w roku szkolnym 2016/2017 wycofano się z tego rozwiązania organizacyjnego. Nie jest to komfortowa sytuacja dla nauczycieli oraz osób zarządzających oświatą, a tym bardziej dla wydawnictw, zajmujących się przygotowywaniem podręczników, ćwiczeń oraz innych pakietów edukacyjnych. Od roku szkolnego 2014/2015 wprowadzono bezpłatnie udostępniane uczniom podręczniki rządowe, jako obowiązkowe. Do rejestru zmian należy także dodać kolejne podstawy programowe, w których proponowano treści kształcenia, określano efekty, wydawano zalecenia metodyczne. W okresie 1999-2016 nastąpiło pięciokrotne wydanie przez MEN podstawy programowej; obecnie przygotowany jest projekt, planowany do wdrożenia od 1 września 2017 roku.

Podstawa programowa to jednolity wykaz treści kształcenia, założonych celów oraz przewidywanych efektów na danym etapie edukacyjnym. Każdy etap kształcenia ma swoją odrębną, dopuszczoną w Polsce rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) podstawę programową.

Przytoczone sygnałnie zmiany powodują w naszym kraju wiele dyskusji i krytyki, a częstotliwość i tryb ich przygotowywania oraz wdrażania wymaga systematycznego śledzenia przeobrażeń oraz analizy skutków tych zmian<sup>1</sup>. Należy przyznać, że mająca obowiązywać od 1 września 2017 roku podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej została przygotowana z większą, niż dotychczas, starannością, oparta jest na naukowych podstawach wiedzy pedagogicznej, socjologicznej i psychologicznej, zobowiązuje nauczycieli do doskonalenia jakości pracy systemem zintegrowanym. Trzykrotnie podjęte badania gotowości zawodowej aktualnie zatrudnionych nauczycieli (2004, 2007, 2014)<sup>2</sup> oraz absolwentów studiów licencjackich (2016, 2017) dowodzą licznych niedostatków z tego zakresu. Stosowne wnioski powinny wysnuć uczelnie, twórcy programów studiów, organy sprawujące nadzór pedagogiczny oraz placówki doskonalenia nauczycieli. Wdrażanie nowej podstawy programowej wymaga zmodyfikowania procesu kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz objęcia systemowym doskonaleniem dotychczasowych nauczycieli tego etapu edukacyjnego.

### **Podstawa programowa integrowanej edukacji wczesnoszkolnej a zadania zawodowe nauczycieli**

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej przedstawia zadania szkoły wynikające z funkcji wychowawczej, kształcącej i opiekuńczej, cele ogólne edukacji wczesnoszkolnej oraz efekty realizacji zadań w postaci celów osiągniętych przez dzieci kończące pierwszy etap edukacyjny.

Edukacja wczesnoszkolna, jako pierwszy etap kształcenia w systemie szkolnym, obejmuje trzy lata nauki w klasach I-III. Wymaga niezwyklej

---

<sup>1</sup> Zachodzi potrzeba zajęcia się problemem badania pracy nauczycieli i kandydatów do zawodu nauczyciela, dostosowanym do współczesnych realiów i teorii. Jak twierdzi Barbara Baraniak, uzasadnieniem tej potrzeby są nowe kierunki na uczelniach przygotowujących studentów – przyszłych pracowników – do wypełniania tych zadań. Wytwór pracy jako jej wynik będzie nie tylko odpowiedzią na potrzeby społeczne i indywidualne, ale także odzwierciedleniem stosunku człowieka do pracy, która wymaga kwalifikacji uaktualnionych i dostosowanych do poziomu rozwoju nauki i techniki. Por.: B. Baraniak, *Metody badania pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 9. Z kolei F. Szlosek, opisując znaczenie pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej, podkreśla, że pedagogika pracy odkrywa dla pedagogiki wiele obszarów słabo rozwiniętych i badanych lub niewidzianych dotąd jako dziedziny mające znaczenie dla wychowania. Por.: F. Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wyd. APS, ITeE-PIB, Radom 2015, s. 11.

<sup>2</sup> T. Janicka-Panek, *Transformacja celów wychowania w (z/dez) integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji-Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2015.



staranności w doborze treści, środków, strategii, metod i technik uczenia, aby ukazać dzieciom scalony obraz świata i jego funkcjonalność. Doświadczenia dzieci i z nich wyprowadzona aktywność, kolejno: zabawowa, zabawowo-zadaniowa i zadaniowa tworzyć powinny rozwojowe sytuacje edukacyjne spełniające oczekiwania poznawcze uczniów<sup>3</sup>.

Jak zakładają autorzy projektu podstawy (2016): edukację wczesnoszkolną charakteryzuje: spokój i systematyczność procesu nauki, wielokierunkowość działania nastawiona na rozwój, dostosowanie tempa pracy do możliwości psychoruchowych każdego ucznia, dostosowanie poznawanych zagadnień do możliwości percepcyjnych. Kształcenie na tym etapie nie powinno być procesem zbyt szybkim, aby aktywności dzieci nie dostosowywać do edukacji, ale odwrotnie – edukację ukierunkować na rozwój dziecka i realizację naturalnych potrzeb rozwojowych każdego ucznia, respektując jego podmiotowość i autonomię na drodze budowy indywidualnej wiedzy, stopniowego przejścia od dzieciństwa do początków okresu dorastania.

Profesjonalna organizacja procesu uczenia się dzieci w klasach I-III powinna opierać się na aktualnych podstawach naukowych i osiągnięciach współczesnej pedagogiki, aby kształcenie na tym etapie, chroniąc naturalny rozwój, prowadziło do:

- wykluczenia mechanicznego uczenia się dzieci (*uczenie mechaniczne utrudnia rozwój w kierunku uzyskania kompetencji kluczowych*);
- unikania niepożądanego werbalizmu (*nadmiar werbalizmu zakorzenia wzory uczenia poza praktycznymi doświadczeniami i eksperymentami potrzebnymi do rozwoju myślenia naukowego*);
- wykluczenia zagadnień i treści nieadekwatnych do naturalnych, rzeczywistych potrzeb i oczekiwań poznawczych dzieci (*zagadnienia i treści nieadekwatne do potrzeb dzieci na tym etapie edukacji utrudniają integrację wiedzy, dezintegrują rozumienie scalonego obrazu świata, prowadzić mogą do wystąpienia zaburzeń w zachowaniu oraz do dezintegracji psychicznej*).

Dzięki takiej organizacji kształcenie na pierwszym etapie edukacji kontuuje rozpoczęty w przedszkolu proces adaptacji do aktywności w grupie,

---

<sup>3</sup> W.G. Kremień w podstawach pedagogicznych efektywności kształcenia apeluje: „na zasadach innowacyjności oraz widzenia dziecka w centrum ma być zbudowana cała działalność edukacyjna, cały system stosunków w społeczeństwie, stosunek dorosłych do dzieci. Kultura dziecka w centrum oraz innowacyjność powinna określać całą działalność współczesnego nauczyciela, zarówno w szkole, jak i poza nią. I niewątpliwie, taki typ kultury powinien stać się dominujący na uczelniach pedagogicznych”. Por.: W.G. Kremień, *Filozofia edukacji*, ITeE-PIB, Radom 2008, s. 308.

proces aktywności poznawczej indywidualnej i grupowej, tak aby stopniowo rozpoznane przez dzieci różne wzory uczenia się pozwoliły im w pełni podjąć się roli ucznia.

Do zadań edukacji wczesnoszkolnej należy:

- wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez fachową organizację sytuacji edukacyjnych, eksperymentów naukowych i doświadczeń wpływających na rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym oraz przygotowanie do podjęcia nauki na drugim etapie edukacji;
- zapewnienie prawidłowej organizacji zabawy, nauki i odpoczynku dla uzyskania ciągłości procesów adaptacyjnych w odniesieniu do wszystkich dzieci, w tym rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy i przyspieszony;
- wspieranie aktywności dziecka podnoszące poziom integracji sensorycznej i kształtujące umiejętności korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych na drodze tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku;
- planowa realizacja programu nauczania opartego na treściach adekwatnych do poziomu rozwoju dzieci, ich możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, szanująca ich godność, naturalne indywidualne tempo rozwoju, wspierająca indywidualność, oryginalność dziecka, wzmacniająca poczucie wartości, zaspokajająca potrzebę sensu aktywności własnej i uczestnictwa w grupie;
- zapewnienie dostępu do wartościowych rozwojowo źródeł informacji, nowoczesnych technologii oraz ergonomicznie przygotowanej przestrzeni edukacyjnej;
- organizacja zajęć dostosowana do intelektualnych potrzeb i oczekiwań rozwojowych dzieci, wywołująca zaciekawienie, zdumienie i radość odkrywania wiedzy, prowadząca do integracji psychicznej, rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi;
- wspieranie aktywności dzieci rozwijające nawyki i zachowania adekwatne do poznawanych wartości, takich jak: bezpieczeństwo własne i grupy, utrzymanie zdrowia, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność, poczucie obowiązku;
- organizacja przestrzeni edukacyjnej umożliwiająca systematyczny rozwój wrażliwości estetycznej w odniesieniu do wielu dyscyplin życia człowieka, takich jak: estetyka spożywania posiłków, estetyka ruchu, ubierania się i zachowania, estetyka mowy, estetyka uczestnictwa w sztuce, estetyka uczestnictwa w imprezach i uroczystościach szkolnych i pozaszkolnych, np. patriotycznych i rocznicowych;
- organizacja przestrzeni edukacyjnej umożliwiająca dzieciom poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność

szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród oraz rozwijanie zachowań, wynikających z tych wartości, a możliwych do zrozumienia na tym etapie edukacji;

- organizacja przestrzeni edukacyjnej umożliwiająca zaspokojenie oczekiwań poznawczych związanych z innymi narodami, np. krajów Unii Europejskiej czy innych kontynentów, innych zjawisk przyrodniczych, muzycznych, artystycznych, a także zabaw i zwyczajów dzieci innych narodowości w odniesieniu do możliwości percepcji, rozumienia tychże zagadnień na tym etapie edukacji;
- systematyczne uzupełnianie zagadnień kształcących i programu wychowawczego, w porozumieniu z rodzicami o nowe treści wynikające z nagłego pojawienia się w otoczeniu dziecka sytuacji lub zagrożeń cywilizacyjnych, np.: patologiczne zjawiska społeczne, psychologiczna ingerencja mediów w rozwój dziecka, nieodpowiedzialne korzystanie z technologii, ubezwłasnowolnienie reklamą, modą, katastrofy, zdarzenia traumatyczne itd.<sup>4</sup>

### **Cele ogólne osiągnięte przez absolwentów edukacji wczesnoszkolnej przedstawione w obszarach rozwoju (2017)**

Cele ogólne edukacji wczesnoszkolnej to zbiór osiągnięć w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze rozwoju dziecka. Osiągnięcia te powstają w toku nauki poprzez rozwój prostych czynności praktycznych i intelektualnych charakteryzujących dzieciństwo w czynności złożone. Zbiór tych osiągnięć przedstawia sprawności, umiejętności oraz wiedzę początkową, czyli fundament, na którym oparta będzie praca na drugim etapie edukacji w klasach IV-VI.

Do celów ogólnych edukacji wczesnoszkolnej należą:

a) osiągnięcie w fizycznym obszarze rozwoju:

- sprawności motorycznych i sensorycznych tworzących umiejętność skutecznego działania i komunikacji;
- świadomości zdrowotnej wyrażanej przez podstawowe zachowania prowadzące do higieny i pielęgnacji ciała;
- świadomości ciała umożliwiającej wykonywanie samodzielnych ćwiczeń ruchowych rozwijających: szybkość, siłę, wytrzymałość, moc, zwinność, gibkość;

---

<sup>4</sup> Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej (projekt 2016, przygotowywany do wdrożenia od 1 września 2017 roku), MEN.

- umiejętności wykorzystania własnej aktywności ruchowej w różnych sferach działalności człowieka: zdrowotnej, rekreacyjnej, artystycznej, sportowej, obronnej;
- umiejętności wykorzystania własnej aktywności ruchowej do organizacji nauki i odpoczynku, ze zrozumieniem roli ruchu w procesie utrzymania zdrowia;
- umiejętności ochrony własnej i ochrony innych poprzez rozumienie i respektowanie przepisów gier, zabaw zespołowych, przepisów ruchu drogowego w odniesieniu do pieszych, rowerzystów, rolkarzy, biegaczy i innych osób, których poruszanie się w miejscu publicznym może tworzyć zagrożenie bezpieczeństwa;
- umiejętności organizacji bezpiecznych zabaw ruchowych i tworzenia reguł, zasad, zrozumiałych komunikatów w postaci znaków i symboli;

b) osiągnięcie w emocjonalnym obszarze rozwoju:

- umiejętności rozumienia swoich emocji i uczuć, nazwania ich oraz rozpoznawania tych samych emocji i uczuć u innych ludzi;
- umiejętności panowania nad przeżywanymi emocjami i wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie oraz adaptację w nowej grupie;
- umiejętności przedstawiania swych doświadczeń uczuciowych przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu;
- umiejętności odczuwania i budowania więzi uczuciowej, w tym więzi z grupą, społecznością szkoły, oraz umiejętności identyfikowania się z rodziną, klasą, a także ze społecznością miasta, wsi czy wspólnotą narodową;
- umiejętności uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego występują, różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku;
- umiejętności rozumienia odczuć zwierząt, wyrażanie tych stanów za pomocą prostych wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz różnorodnych artystycznych form wyrazu;

c) osiągnięcie w społecznym obszarze rozwoju:

- umiejętności identyfikowania się z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje, nazywanie tych grup i ich charakterystycznych cech;
- umiejętności oceniania własnego postępowania i korzystania z tej oceny w pracy nad sobą, a także umiejętności oceny postępowania innych ludzi, odwoływanie się w tej ocenie do przyjętych zasad i war-

- tości, z których zasady zostały wyprowadzone, nazywanie poznanych wartości, przyjmowanie konsekwencji swojego postępowania;
- umiejętności współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych zespołach kolegów i koleżanek, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii, samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych;
  - umiejętności przejawiania szacunku do kolegów, koleżanek, osób dorosłych przy pomocy prostych form wyrazu i stosownego zachowania, umiejętności tworzenia relacji społecznych;
  - umiejętności przejawiania szacunku do przyrody i ojczyzny przy pomocy prostych form wyrazu i stosownego zachowania;
  - umiejętności samodzielnej organizacji czasu przeznaczanego na odpoczynek, rozwój zainteresowań indywidualnie i w grupie, osiągnięcie umiejętności dbania o bezpieczeństwo własne i innych uczestników grupy w tym bezpieczeństwo związane z komunikacją przy pomocy technologii;

d) osiągnięcie w poznawczym obszarze rozwoju:

- umiejętności samodzielnego, refleksyjnego i krytycznego myślenia;
- umiejętności posługiwania się poprawnie językiem polskim w mowie i piśmie, wyrażania się przy pomocy komunikatów niewerbalnych zrozumiałych dla otoczenia, używania prostych komunikatów w języku obcym oraz stosowanie tych umiejętności do samodzielnej aktywności;
- umiejętności czytania na poziomie początkowym i samodzielne korzystanie z tej umiejętności w różnych sytuacjach życiowych;
- umiejętności zrozumienia podstawowych pojęć i działań matematycznych, samodzielne korzystanie z nich w różnych sytuacjach życiowych, umiejętności schematyzacji, wstępnej matematyzacji wraz z opisem tych czynności: słowami, obrazem, symbolem;
- umiejętności dostrzegania problemów, stawiania pytań, zbierania informacji potrzebnych do rozwiązania problemu;
- początkowej umiejętności czytania i rozumienia tekstów matematycznych;
- umiejętności obserwacji faktów, zjawisk społecznych, zjawisk przyrodniczych i umiejętność formułowania wniosków, spostrzeżeń z nich wynikających, umiejętności rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj;

- umiejętności uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć przy pomocy plastycznych środków wyrazu, muzycznych, technicznych, a także przy użyciu nowoczesnych technologii<sup>5</sup>.

Badaniami (rekonesansem badawczym) objęto absolwentów studiów licencyjnych Pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, stacjonarnych i nie-stacjonarnych, w roku akademickim 2015/2016 i 2016/2017.

Badane kategorie:

- wyobrażenie wizerunku dziecka odbiorcy i adresata interakcji pedagogicznej,
- styl pracy pedagogicznej,
- program nabywania kompetencji dydaktycznych i społecznych przez kandydatów do zawodu nauczyciela,
- start zawodowy i dążenie do mistrzostwa pedagogicznego<sup>6</sup>,
- znaczenie praktyk pedagogicznych,
- świadomość uwarunkowań procesu modelowania sylwetki zawodowej nauczyciela,
- świadomość indywidualizmu i osobistej niepowtarzalności,
- świadomość wzorców zawodowych,
- określenie deficytu niezbędnych umiejętności,
- autoocena dydaktyka prowadzącego zajęcia ze studentami,
- uzyskanie informacji zwrotnej na temat jakości własnej pracy dydaktyka,
- wykorzystanie wniosków do modyfikowania przyszłych programów kształcenia studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

## **Wyniki badań: Opanowanie kompetencji pedagogicznych w zakresie poszczególnych edukacji<sup>7</sup>**

W przyjętej koncepcji badawczej założono zebranie danych na temat przygotowania merytorycznego i metodycznego studentów/absolwentów.

---

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> I.A. Zjaziun (red.), *Mistrzostwo pedagogiczne*, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji-PIB, Warszawa-Radom 2005. – Książka wskazuje aktualnym i przyszłym pedagogom istotę zawodu nauczyciela, pełni pozytywną rolę w doradztwie zawodowym, zachęca do nieustannego doskonalenia i doskonalenia się wewnętrznego.

<sup>7</sup> Por.: T. Janicka-Panek, *Gotowość zawodowa absolwentów studiów licencyjnych i magisterskich do realizacji zadań nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej – częściowe doniesienie z badań własnych*, [w:] *Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Teoria i praktyka*, red. E. Sałata, J. Bojanowicz, Wyd. UHT, Radom 2017.

Tabela 1. Stopień opanowania kompetencji przedmiotowych i ponadprzedmiotowych w opinii badanych studentów (N=54)

<b>Rodzaj kompetencji</b>	<b>Wynik (średni)</b>
1. Porozumiewanie się w języku ojczystym	4,30
2. Porozumiewanie się w języku obcym	3,60
3. Kompetencje polonistyczne	4,45
4. Kompetencje matematyczne	4,20
5. Kompetencje naukowo-techniczne	3,80
6. Kompetencje przyrodnicze	4,10
7. Kompetencje muzyczne	4,20
8. Kompetencje plastyczne	4,60
9. Kompetencje społeczno-etyczne	4,70
10. Kompetencje informatyczne	4,40
11. Kompetencje z zakresu wychowania fizycznego	4,30
12. Kompetencje interpersonalne	4,20
13. Przedsiębiorczość	3,95
14. Inicjatywność	3,90
15. Kreatywność	3,70
16. Ekspresja kulturalna	3,95
17. Praca systemem zintegrowanym:	–
– kolekcja, korelacja, asocjacja	54
– praca metodą projektu edukacyjnego	32
– stosowanie nauczania problemowego	19
– metoda stawiania zadań	42
18. Animacja działań kulturotwórczych w środowisku:	48
– szkolnym	51
– pozaszkolnym	29

Tabela 2. Stopień opanowania umiejętności planowania zajęć w opinii badanych studentów (N=54)

<b>Obszary/Edukacje</b>	<b>Wyniki (średnia)</b>
1. Edukacja językowa, polonistyczna	4,60
2. Edukacja matematyczna	4,40
3. Edukacja przyrodnicza i społeczna	4,15
4. Edukacja etyczna	4,20
5. Edukacja plastyczna	4,00
6. Edukacja muzyczna	4,10
7. Edukacja techniczna	4,00
8. Edukacja informatyczna	4,15
9. Wychowanie fizyczne	4,10
10. Opracowywanie projektów edukacyjnych	4,60
11. Tworzenie scenariuszy zajęć:	–
– przedmiotowych	4,80
– zintegrowanych	3,80

Tabela 3. Deficyty kompetencji w opinii badanych studentów (N=54)

<b>Obszary/Edukacje</b>	<b>Stwierdzone braki</b>	<b>Liczba wskazań</b>
1. Edukacja językowa, polonistyczna	ortografia, wyjaśnianie uczniom zasad ortograficznych, składnia	2
	czytanie dziecięcej literatury	8
	redagowanie wielozdaniowych wypowiedzi	14
2. Edukacja matematyczna	jak rozwiązywać trudne zadania	2
	złożone zadania z treścią	5
	wprowadzenie ułamków	11



3. Edukacja przyrodnicza i społeczna	mała znajomość pospolitych drzew/krzewów/roślin zielnych	12
	planowanie obserwacji i notowanie wniosków	9
	przeprowadzanie eksperymentów	15
	współdziałanie uczniów w grupach	8
4. Edukacja etyczna	rozwój duchowy ucznia	6
	wychowanie do wartości	8
5. Edukacja plastyczna	brak zdolności plastycznych, manualnych	12
	kształtowanie wybranych pojęć plastycznych	7
6. Edukacja muzyczna	nauka gry na wybranym instrumencie	24
	niska znajomość teorii muzyki	18
	stres z powodu występów publicznych (śpiew solowy)	27
	nauka tańca, np. krakowiaka	12
7. Edukacja techniczna	brak zdolności manualnych i technicznych	9
	niechęć do konstruowania	11
8. Edukacja informatyczna	znajomość podstawowych programów	5
	organizacja zajęć w pracowni komputerowej	9
	praca z całą grupą w pracowni	17

9. Wychowanie fizyczne	zabawy ruchowe: skoczne, bieżne	4
	zabawy z mocowaniem	7
	zabawy muzyczno-ruchowe	26

Uzyskane dane dowodzą licznych braków w zakresie realizacji zadań zawodowych przez absolwentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych.

Poszukiwanie optymalnej koncepcji kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych to wyzwanie ciągle aktualne. Wciąż aktualny jest apel o taki sposób rekrutacji studentów na kierunki pedagogiczne i rozmowy kwalifikacyjne, by zdiagnozować predyspozycje niezbędne w pracy z uczniami młodszymi, na przykład zdolności muzyczne, plastyczne, techniczne i lingwistyczne. Wyniki badań potwierdzają znaczenie tych predyspozycji w procesie zdobywania umiejętności pedagogicznych, wykorzystywanych na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Zauważalny jest dobry, aczkolwiek zróżnicowany poziom opanowania szczegółowych kompetencji, co mimo dużej liczby godzin na poszczególne edukacje może wydawać się nadal niewystarczające. Kontekst udzielanych odpowiedzi świadczy o tym, że wszyscy absolwenci określają wysoko jakość procesu kształcenia oraz zaznaczają, że spotkali w uczelni wielu wykładowców, którzy zaszczepili w nich (studentach) miłość do zawodu nauczyciela klas młodszych.

Poznanie i rekonstrukcja poglądów nauczycieli na wykonywany zawód może przynieść zmianę codziennej praktyki szkolnej<sup>8</sup>. Dokonano kolejnej diagnozy opanowanych kompetencji, które stanowi zaledwie badanie pilotażowe (niewielka grupa badanych – 54 osoby). Konieczne będą dalsze eksploracje; zwłaszcza w obliczu ogólnokrajowych dyskusji na temat pełni posiadanego wykształcenia nauczyciela (licencjat czy także studia II stopnia). W moim odczuciu ukończenie studiów I stopnia (lub tylko II) z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej nie zapewnia studentom uzyskania pełnych kwalifikacji i wynikających z nich kompetencji, zwłaszcza że absolwent powinien być specjalistą z zakresu wielu dziedzin edukacyjnych. Dłuższy czas kształcenia (pięcioletni) to także bardziej optymalny czas formowania osobowości przyszłego nauczyciela.

<sup>8</sup> T. Janicka-Panek, *Transformacja celów wychowania...* Zob.: eadem, *Теорія та практика підготовки вчителів інтегрованої початкової (I-III класу) освіти, Теорія і практика приготування наuczycieli do zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Narodowego Pedagogicznego Uniwersytetu im. M.P. Dragomanowa, Kijów 2016.

## Zakończenie

Niezwykle ważnymi podmiotami, od których zależy powodzenia zmiany edukacyjnej i optymalizacji procesu kształcenia, są nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Jak twierdzą pedeutolodzy, są oni przecież najbardziej uprawnieni i przygotowani do tworzenia nowej jakości szkoły, z racji swojego usytuowania społeczno-zawodowego i odpowiedniego wykształcenia. Rola, jaką przypisuje się współczesnemu nauczycielowi, to myślący, polegający na sobie nowatorski praktyk, a zarazem intelektualista, świadomie i profesjonalnie przygotowany pedagog, zaangażowany w szeroko rozumianą działalność społeczno-pedagogiczną i kulturalną w szkole oraz w najbliższym środowisku.

Tymczasem okazuje się na podstawie przeprowadzonych badań, że mamy do czynienia z ogromną dysharmonią między pożądaną sylwetką zawodową nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej a rzeczywiście obserwowanymi w praktyce pedagogicznej kompetencjami absolwentów, z zakresu dydaktyk/metodyk szczegółowych, z zakresu integrowania procesu kształcenia i planowania pracy pedagogicznej.

## Bibliografia

1. Baraniak B., *Metody badania pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
2. Janicka-Panek T., *Transformacja celów wychowania w (z/dez) integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji-Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2015.
3. Janicka Panek T., *W poszukiwaniu strategii optymalizujących proces nauczania-uczenia się młodszych uczniów*, [w:] *LIFELONG LEARNING*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi, Łódź 2015.
4. Janicka-Panek T., *Konteksty interpretacyjne podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej w świetle realizowanej w Polsce reformy oświaty. Інтерпретаційні контексти навчального плану початкової (I-III класу) освіти в світлі польської освітньої реформи, що здійснюється*, „Ojczyzna Szkoła” 2017, nr 1/2.
5. Janicka-Panek T., *The concretum-model-abstractum or the search for effective strategies for promoting learner development*, „Oświata Dorosłych: Teoria, Doświadczenie, Perspektywy”. Zbiór prac naukowych. Zeszyt 1 (12). NAPN Ukrainy, Instytut Pedagogicznej Oświaty i Oświaty Dorosłych, Kijów 2016.
6. Janicka Panek T., *Wybrane sposoby uprawiania pedagogiki wczesnoszkolnej – ujęcie historyczne i współczesne*, [w:] *Pedagogika XXI wieku – dylematy i wyzwania. Edukacja w zglobalizowanym świecie*, red. W. Welskop, Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi, Łódź 2016.

7. Janicka-Panek T., *Gotowość zawodowa absolwentów studiów licencjackich i magisterskich do realizacji zadań nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej – częściowe wyniki badań własnych*, [w:] *Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Teoria i praktyka*, red. E. Sałata, J. Bojanowicz, Wyd. UHT, Radom 2017.
8. Janicka-Panek T., *Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2017.
9. Kremień W.G., *Filozofia edukacji*, ITeE-PIB, Radom 2008.
10. Szłosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wyd. APS, ITeE-PIB, Radom 2015.
11. Zjazium I.A. (red.), *Mistrzostwo pedagogiczne*, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji-PIB, Warszawa-Radom 2005.

**Słowa kluczowe:** przygotowanie kandydatów do zawodu nauczyciela, rezultaty badań częściowe i pilotażowe.

**Streszczenie:** Nieustannie trwają poszukiwania koncepcji kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych, by w sposób optymalny przygotować kandydatów do zawodu nauczyciela; w tym nauczyciela młodszych uczniów. Nauczyciel to zawód zaufania publicznego. Nie powinny go uprawiać osoby przypadkowe. Tymczasem kształcenie nauczycieli w ogóle pozostawia wiele do życzenia; sposób rekrutacji, brak rozmów kwalifikacyjnych promuje często osoby nijakie, które nie rozumieją celu spotkania z uczniem; w tym z uczniem w wieku 7-9 lat. Jak podkreśla wielu pedeutologów, nauczycielskie przekonania powinny stać się przedmiotem badań edukacyjnych. Zauważono, że poznanie i rekonstrukcja poglądów nauczycieli na wykonywany zawód może przynieść zmianę codziennej praktyki szkolnej. W artykule zaprezentowano częściowe wyniki badań własnych w zakresie przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, w toku studiów I stopnia.

### **Professional readiness of the graduates of studies in the field of preschool and early-school didactics and their competence in subject didactics**

**Keywords:** prepare candidates for the profession of teachers, partial results of research.

**Abstract:** In order to optimally prepare candidates for the profession of teachers, the universities all the time look for the concept of teacher training, especially teachers of younger students. The teacher is a profession of public trust and this profession should not practice random people. At the same time the training of teachers to leave a lot to be desired. No interviews to study promotes often people who do not understand the purpose of the meeting with the student, especially with a student at the age of

7-9 years. Many pedeutologists belive that the teachers' beliefs should be the subject of educational research. It was noted that knowledge and reconstruction of the views of teachers in the profession can bring change everyday school practice. The article presents the partial results of research on the preparation of candidates to the teaching profession early childhood education, during the first cycle.

Лариса Лук'янова

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ

## Безперервна освіта: діяльність суб'єктів освітнього процесу

### Вступ

Сучасна система освіти стає принципово новою, цілісною, підпорядкованою змінюваним потребам людини і суспільства, що загалом значно розширює поняття безперервної освіти за рахунок включення усіх видів формальної, неформальної та інформальної освітньої діяльності.

У визначенні сутності безперервної освіти існує декілька підходів. Зокрема традиційний, основу якого становить професійна освіта дорослих, зумовлена необхідністю компенсації та осучаснення попередньо набутих знань і умінь, як відповідь на виклики технічного прогресу, її реалізація відбувається переважно через педагогічно організовані формальні структури (курси підвищення кваліфікації та інші форми додаткової професійної освіти, заочне і вечірнє навчання тощо)<sup>1</sup>. У межах другого підходу ідею ціложиттєвої освіти розглядають як духовно-інтелектуальну потребу особистості, яка прагне до постійного пізнання себе й навколишнього світу, і це прагнення стає її основною цінністю<sup>2</sup>.

У контексті зазначеного зробимо два акценти. *По-перше*, у теорії і практиці безперервної освіти суттєво зростає роль освіти дорослих за межами формальної освіти, яка реалізується у різних формах: від підвищення професійної кваліфікації, перепідготовки, зміни професії до освітньої діяльності, спрямованої на адаптацію у мінливих соціальних умовах та особистісного розвитку. *По-друге*, нині в освіті дорослих відбувається

---

<sup>1</sup> Колесникова И.А. Основы андрагогики / И.А. Колесникова. – М.: Академия. – 2003. – С. 37-38.

<sup>2</sup> Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография / С.Г. Вершловский. – СПб.: СПбАППО, 2008. – 155 с.

суттєва трансформація традиційних способів передавання готових знань, створюються нові технології, які уможливають задоволення освітніх потреб як окремої особистості, так і суспільства загалом.

Отже, стає очевидним, що безперервна освіта набуває якісних змін, суттєво збільшується кількість суб'єктів навчального процесу, урізноманітнюються ціннісні установки й вікові особливості дорослих учнів, посилюються вимоги до організаційних та методичних складових самої системи.

За цих умов виникає два питання: а) необхідність чіткого визначення статусу й кола професійних обов'язків викладача, який здійснює навчальну діяльність з різними категоріями дорослого населення; б) розроблення стандартів підготовки педагогічного персоналу з урахуванням специфіки дорослих, які навчаються, зокрема їх професійної приналежності, соціального статусу, рівня освіти й освіченості та ін.

У межах статті спробуємо проаналізувати перше питання.

## Особливості навчання дорослих

Відразу наголосимо, діяльність фахівця, який працює з дорослою аудиторією принципово відрізняється від діяльності шкільного вчителя. Чому? Передусім через специфічні характеристики дорослого учня як суб'єкта освітнього процесу. На думку С. Змеїова, це: усвідомлення себе цілісною, самостійною особистістю; наявність життєвого, професійного і соціального досвіду; прагнення з допомогою навчання вирішити життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей, спрямованість на швидку реалізацію набутих знань, умінь, навичок і якостей<sup>3</sup>. Зокрема М. Хайден підкреслює, що дорослі:

- є автономними і самокерованими, і їм необхідно надавати свободу у виборі напряму розвитку; вони вже мають знання, акумульовані життєвим досвідом, який їм необхідно пов'язувати з новим знанням;
- вони спрямовані на досягнення поставлених цілей та вирішення актуальних проблем, прагнуть знати, як здобути нове знання, що допоможе їм у досягненні цілей і вирішенні проблем; орієнтовані на релевантність і прагнуть розуміти основи навчання;
- вони практикоорієнтовані, мають усталені цінності, сформовані уявлення і власну думку; вимагають врахування індивідуальних й вікових особливостей<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Змеїв С.И. Андрагогика: становление и пути развития // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 64-67.

<sup>4</sup> Hayden M.C., J. Levy & J.J. Thompson Handbook of Research in International Education. Sage, London. 2006. – 125 p.

Як доводить М. Ноулз, особливості навчання дорослої людини полягають у тому, що їй належить провідна роль у навчанні; це сформована особистість, яка ставить перед собою конкретні цілі навчання, прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління; вона має професійний і життєвий досвід, знання, вміння й навички, які повинні бути використані в процесі навчання; шукає можливість застосування набутих знань і вмінь; навчання значною мірою визначається часовими, просторовими, соціальними чинниками, які обмежують або сприяють йому. Окрім того, процес навчання організований у вигляді спільної діяльності на усіх його етапах: набуття нових знань, інформації; оволодіння інформацією на новому рівні, а також навичок і умінь у використанні інформації; вироблення переконань і ціннісних орієнтирів; вироблення нових особистісних якостей; задоволення пізнавальних інтересів<sup>5</sup>.

Отже, для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах. Проте, як вказують дослідники, наукових джерел, що безпосередньо розкривають статус та описують ролі і функції педагога, який працює з дорослими, дуже мало, натомість «значно більше уваги в освіті дорослих приділяється саме учню, а не педагогу»<sup>6</sup>.

Проте ще у 1976 р. у Рекомендаціях ЮНЕСКО щодо розвитку освіти дорослих зазначалося, що «підготовка викладачів до навчання дорослих повинна передбачати знання з теорії освіти цієї категорії учнів, розуміння та особистісне ставлення до предмету, певні професійні уміння. У разі взаємодії цих складових підготовка повинна забезпечити формування дійсних практичних умінь з навчання дорослих слухачів»<sup>7</sup>. У проєкті «Детальної програми з реалізації цілей розвитку у сфері освіти та професійної підготовки в Європі» були сформульовані основні стратегічні цілі розвитку підготовки фахівців для сфери освіти дорослих. Перша з них спрямована на підвищення якості та ефективності систем освіти дорослих загалом та підготовки фахівців-андрагогов, зокрема<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Knowles M.S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy / M.S. Knowles. – New York: Association Press, 1984. – 384 p.

<sup>6</sup> Boud D., Miller, N. Animating Learning: New Conceptions of the Role of the Person Who Works with Learners. In 39th Annual Adult Education Research Conference Proceedings, compiled by J.C. Kimmel. San Antonio, TX: University of the Incarnate Word, 1998. (ED 426 247) <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1998/98boud.htm>

<sup>7</sup> UNESCO. General Conference, 19th Session Report. – Nairobi: UNESCO, 1976. – 21 p.

<sup>8</sup> The Challenge of Competence in Academic Staff Development, Mac Labhrainn, I., McDonald Legg, C., Schneckenberg, D., Wildt, J., Galway: CELT, 2006. – 190 p.



## Андрагог та його соціальна роль у суспільстві

Зауважимо, змістове наповнення терміну андрагог є достатньо різноманітним і розмитим. Зокрема це – спеціаліст, який безпосередньо навчає дорослих в освітніх закладах для дорослих (наприклад, інститути підвищення кваліфікації, курси тощо) (Н. Даниленко); спеціаліст у галузі управління, консультування, соціальної, реабілітаційної, корекційної роботи в середовищі дорослих людей (В. Маслово); це провідний фахівець, який працює з дорослими (В. Наумова). Як бачимо, зміст терміну сильно варіює. Через таке неоднозначне трактування дефініції С. Бабушко пропонує послуговуватися більш загальним терміном «вчитель/педагог дорослих», або «організатор навчання дорослих», що відповідає англomовному терміну «adult trainer»<sup>9</sup>.

За визначенням Б. Бім-Бада, андрагог – це фахівець високої кваліфікації, який володіє комплексом спеціалізованих андрагогічних знань, умінь і навичок, забезпечує безперервну освітню діяльність з дорослим населенням з урахуванням специфіки його освітніх потреб та вікових особливостей<sup>10</sup>. Місія фахівця-андрагога – сприяти безперервному розвитку людини як особистості, професіонала, громадянина впродовж усього його життя.

Андрагог – це фахівець, який професійно займається організацією навчання дорослих; консультує, є співавтором індивідуальної програми навчання, проте у своїй професійній діяльності поєднує й інші функції. Зокрема надає допомогу у відновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, а також методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих<sup>11</sup>. Андрагог працює з дорослими у різних напрямках формальної, неформальної, інформальної освіти, «веде» його

---

<sup>9</sup> Бабушко С.Р. Сучасні підходи до підготовки організаторів навчання дорослих на прикладі фахівців туристичної сфери / С.Р. Бабушко // Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка / [Ред. кол. Т. Біленко (гол.ред) та ін.]. – Вип. 27. – Серія «Педагогіка». – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2013. – С. 46-58.

<sup>10</sup> Бім-Бад Б. М., Гавров С. Н. Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ: монография. – М.: «Интеллектуальная книга – Новый хронограф», 2010. – 352 с.

<sup>11</sup> Лук'янова Л.Б. Андрагог // Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Курінна; ред. Рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.]; Нац. Акад. пед. наук України, Нац акад. держ. управління при Президентові України [та ін.]. – Київ: Основа, 2014. – С. 25.

не тільки до розв'язання конкретних завдань, але й до критичного осмислення реальності, свідомого розширення партнерських зв'язків у цивілізованому суспільстві, діалогу цінностей і культур світового освітнього простору, до толерантності і «конституційного патріотизму». Тобто це вчитель, інструктор, помічник, фасилітатор, консультант, брокер, агент змін, ментор (наставник).

З позиції критичної андрагогіки головне завдання андрагога полягає у підготовці дорослої людини до використання зміненої інформації в життєвому досвіді, допомозі у пошуках джерел об'єктивізації, у визначенні обмежувальних чинників суспільного життя, розумінні зв'язків особистості з реальним життям та позаособистісних чинників, що окреслюють цей зв'язок. Більш конкретно з приводу завдань, які покликані виконувати андрагоги, висловлюються польські дослідники. Так, на думку М. Марчука, професійна діяльність андрагога має допомогти дорослій людині зрозуміти життєву ситуацію, узагальнювати і пояснювати необхідні життєві цілі й компетенції, а також презентувати адекватні програми та шляхи їх реалізації<sup>12</sup>.

Андрагог та його соціальну роль у суспільстві не можна брати до уваги тільки з позиції реальної потреби життя, оскільки мова йде про виконання специфічних функцій або ролей, а не про професійно підготовлених фахівців, які володіють відповідними компетенціями. Ми поділяємо думку Г. Сухобської про те, що «андрагог», як і «педагог» – це не просто професія, це узагальнена назва різних інформаційно-освітніх ролей. Якщо у центрі процес навчання, тоді це «вчитель», «викладач», якщо йдеться про формування духовно-моральної сфери особистості, а також форми людської поведінки, це – вихователь, якщо консультування для самонавчання – «тьютор», «консультант» і т.д. Існує багато інших функціональних ролей: наставник на виробництві і коуч, майстер або педагог професійного навчання, тренер, модератор і т.д.<sup>13</sup> Основними професійними ролями вчителя дорослих, зазвичай, вважають роль тьютора (забезпечує супровід індивідуальних освітніх програм у системі підвищення кваліфікації); модератора (виконує функції консультанта упродовж навчального процесу). Провідною для андрагога, на думку К. Роджерса,

---

<sup>12</sup> Marczuk M. Pracownicy i działacze oświaty dorosłych / M. Marczuk // Wujek T. (red.), Wprowadzenie do andragogiki. – Warszawa, 1996. – S. 319.

<sup>13</sup> Сухобская Г.С., Шадрин Т.В. Андрагогическая направленность профессионально-педагогического образования: социокультурные предпосылки [Электронный ресурс]. – режим доступа 01.08.2013: <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/108-custom-person>

є роль фасилітатора, яка полягає у підтримуванні природної внутрішньої потреби людини до навчання упродовж всього їх життя<sup>14</sup>.

Отже, людина, яка навчає дорослих, виступає в ролі вчителя, лідера, керівника, спонсора, розробника навчальних програм, представника навчального закладу, зразка для інших. Іншими словами – ефективний педагог для дорослих має «носити безліч капелюхів» упродовж навчального процесу<sup>15</sup>.

Розширення палітри професійних ролей і функцій спеціаліста-андрагога зумовлюється тим, що цивілізаційні виклики суспільства (глобалізація економіки, інформаційний бум, швидка зміна старих професій, виникнення нових, прискорення науково-технічного прогресу та ін.) змушують активно розвиватися сферу освіти дорослих як систему, соціальний інститут, що забезпечують адаптацію суспільства до умов життя через освіту. Безперервність виступає основним принципом цієї системи, проголошеним в Європі у відповідь на виклики інформаційної епохи.

Зарубіжні дослідники сфери освіти дорослих (Б. Арнолд, Г. Беднарчик, П. Джарвіс, Г. Гриффін, М. Ноулз, С. Свансон та ін.) зазначають, що специфіка діяльності андрагога вимагає особливого міждисциплінарного підходу при визначенні змісту освіти для кожної окремої групи дорослих, а також використання такої системи форм і методів навчання, яка б дозволила враховувати як вікові, так і професійні, особистісні та інші особливості слухачів.

Таким чином, перелік фахівців, які працюють нині у сфері освіти дорослих, є достатньо широким. Наприклад, у некомерційних організаціях – це:

- адміністрація, педагоги-наставники в установах, підприємствах (внутрішньо фірмова освіта);
- представники місцевих відділів (управлінь) освіти, навчальних центрів, їх інформаційних і методичних служб, фахівці ресурсних центрів, керівники регіональних методичних об'єднань фахівців;
- керівники, викладачі та методисти ВНЗ, співробітники науково-дослідних установ, які займаються проблемами освіти дорослих.

---

<sup>14</sup> Rodgers C.R. Freedom to learn: a view of what education might become / C.R. Rodgers. – Columbus OH: Ch.E. Merrill / Macmillan, 1969 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.panarchy.org/rogers/learning.html>

<sup>15</sup> Galbraith M.W., Shedd P.E. Building skills and proficiencies of the community college instructor of adult learners / M.W. Galbraith, P.E. Shedd // Community College Review. – 18(2). – 1990. – pp. 6-14.

У громадських організаціях такими спеціалістами є:

- лідери організацій;
- менеджери освітніх програм і проєктів;
- тренери, фасилітатори, модератори навчальних програм для різних цільових груп дорослих.

У комерційних організаціях – це:

- керівники підрозділів, що займаються продажем, організацією і проведенням платних навчальних заходів;
- співробітники відділів продажів, менеджери груп, які займаються організацією платних навчальних програм;
- фахівці, які реалізують навчальні програми (тренери, організатори семінарів, практикумів, круглих столів, навчальних і коуч-сесій);
- фахівці-експерти (наставники) у внутрішньому навчанні нових молодих фахівців, а також співробітники внутрішніх навчальних центрів великих компаній;
- індивідуальні підприємці, які займаються проведенням семінарів, тренінгів, поєднуючи організаторську та викладацьку діяльність;
- наймані фахівці (freelancer), які реалізують навчальні програми.

Узагальнюючи вищезазначені точки зору, можна навести думку П. Джарвіса. Так, вчений наголошує, що різноманітність потенційних ролей андрагога може бути представлена такими основними позиціями:

1. викладач педагогічних і андрагогічних дисциплін;
2. викладач вузькоспеціалізованого профілю (наприклад, з етики, психології, економіки), який, окрім спеціальних предметних знань, володіє андрагогічними знаннями і вміннями;
3. спеціаліст-дослідник в галузі освіти дорослих;
4. консультант, методист, експерт, організатор, тьютор, інспектор,
5. соціальний працівник, працівник апарату управління і т. п. (в установах, організаціях, на підприємствах виробничої і соціальної сфери)<sup>16</sup>.

Поряд з формальною освітою сьогодні дедалі більшої актуальності набувають різні форми неформальної та інформальної освіти дорослих. На основі структурно-функціонального аналізу професійної діяльності фахівців-андрагогів, які працюють у системі неформальної освіти дорослих, білоруські вчені розробили рольову карту і функції спеціаліста-андрагога. *Андрагог – експерт* (оцінює ситуації та рівні розвитку досвіду дорослих, дає рекомендації); *андрагог – консультант* (надає консульта-

---

<sup>16</sup> Jarvis P. Sociological perspectives on lifelong education and lifelong learning. – Athens, Georgia, 1986. – 196 p.

ційні послуги з індивідуального і організаційного розвитку); *інспектор* (оцінює динаміку індивідуально-особистісного розвитку дорослих; *андрагог* – *організатор* (регулює процес освітньо-професійної діяльності; провайдер (надає науково- та навчально-методичні й інформаційні ресурси); *андрагог* – *агент зі зв'язків* (встановлює контакти, створює партнерські мережі); *радник* (здійснює підтримку професійних і ініціативних проектів); *андрагог* – *стимулювальник* (мотивує дорослих на особистісний і професійний розвиток, надає супровід в груповій динаміці й індивідуальній кар'єрі членів організації); *андрагог* – *генератор ідей* (інтелектуальний лідер, інноватор).

Отже, можна зробити висновок, що таке різноманіття типології кадрів освіти дорослих зумовлено професійною діяльністю у різних інституціональних установах, що вимагає наявності специфічних компетенцій, спрямованих на досягнення мети, через виконання різноманітних завдань і функцій. Саме у цьому сенсі у діяльності андрагогів С. Качор вбачає певний політичний контекст, оскільки вважає, що андрагоги виконують виховну, дидактичну, наукову, суспільно-опікунську, суспільно-діяльнісну та інноваційну функції<sup>17</sup>.

Не занурюючись у теоретичні і методологічні аспекти проблеми підготовки фахівців для сфери освіти дорослих, зазначимо, що нині ця проблема набула активного розвитку. Наведемо основні аспекти щодо проблемного поля підготовки фахівців для освітньої роботи з дорослими, виокремлені П. Джарвісом, і які є суголосними з нашою точкою зору, наведеною у попередніх публікаціях:

1. для підготовки фахівців-андрагогов та їх успішної діяльності в галузі освіти дорослих необхідно вивчення освітніх потреб різних категорій і груп населення з урахуванням віку, статі, соціального статусу, рівня професійної підготовки, стану здоров'я та ін.;
2. на основі аналізу мінливих потреб суспільства та адаптації людини до його викликів і запитів в андрагогічних дослідженнях на перший план виходить вивчення й моделювання напрямів, форм та функцій професійної діяльності фахівця-андрагога в усіх підсистемах освіти дорослих: формальної, неформальної та інформальної освіти, включаючи додаткову професійну освіту, професійну перепідготовку, самоосвіту, освітнє дозвілля, просвітницьку діяльність та інші форми освіти дорослих;

---

<sup>17</sup> Kaczor S. Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian / S. Kaczor. – Radom: Wydaw. i Zakład Poligrafii. Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, 1993. – 181 s.

4. з названих проблем впливає необхідність розробки змістово-цільового, технологічного забезпечення системи підготовки фахівців-андрагогів для освіти дорослих<sup>18</sup>.

## Висновок

У сучасній освітній практиці фахівці-андрагоги послідовно виокремлюються в особливу соціально-професійну групу фахівців, які здійснюють професійне посередництво в різних формах освітнього взаємодії дорослих учнів. У широкому соціальному контексті посередницька функція фахівця-андрагога спрямована на допомогу дорослій людині у набутті нового досвіду через інформаційно-освітню взаємодію. Таким чином, професійна діяльність сучасного фахівця-андрагога є сукупністю різноманітних інформаційних, освітніх, організаційно-управлінських, експертних, соціально-проектних, дослідницьких ролей і виконуваних функцій, значення яких дедалі зростає.

Ураховуючи специфіку освіти дорослих, зокрема велику кількість форм навчання, інтегрованість з суспільними потребами, інший спосіб оцінювання результатів навчання, особливу атмосферу учіння, а також особливу мотивацію, цілі навчання та специфічний спосіб планування процесу навчання, ця проблема не може залишатися поза увагою.

Вищезазначене потребує глибокого аналізу й окреслення пропозицій щодо моделі кваліфікації, способу професійної підготовки й перепідготовки професіоналів для роботи з дорослими.

## Бібліографія

1. Бабушко С.Р. Сучасні підходи до підготовки організаторів навчання дорослих на прикладі фахівців туристичної сфери / С.Р. Бабушко // Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – Вип. 27. – Серія «Педагогіка». – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2013. – С. 46-58
2. Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н. Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ: монография. – М.: «Интеллектуальная книга – Новый хронограф», 2010. – 352 с.
3. Змеев С.И. Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

---

<sup>18</sup> Jarvis P. Sociological perspectives on lifelong education and lifelong learning. – Athens, Georgia, 1986. – 196 p.

4. Колесникова И.А. Основы андрагогики / И.А. Колесникова. – М.: Академия. – 2003. – С. 37-38.
5. Лук'янова Л.Б. Андрагог // Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Курінна; ред. Рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.]; Нац. Акад. пед. наук України, Нац акад. держ. управління при Президентові України [та ін.]. – Київ: Основа, 2014. – С. 25.
6. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография [Текст] / С.Г. Вершловский. – СПб.: СПбАППО, 2008. – 155 с.
7. Сухобская Г.С., Шадрина Т.В. Андрагогическая направленность профессионально-педагогического образования: социокультурные предпосылки [электронный ресурс]: режим доступа 01.08.2016 <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/108-custom-person>
8. Galbraith M.W., Shedd P.E. Building skills and proficiencies of the community college instructor of adult learners / M.W. Galbraith, P.E. Shedd // *Community College Review*. – 18(2). – 1990. – pp. 6-14 (с. 9).
9. Hayden M.C., J. Levy & J.J. Thompson *Handbook of Research in International Education*. Sage, London. 2006. – 125 p.
10. Jarvis P. *Sociological perspectives on lifelong education and lifelong learning*. – Athens, Georgia, 1986. – 196 p.
11. Rodgers C.R. Freedom to learn: a view of what education might become / C.R. Rodgers. – Columbus OH: Ch.E. Merrill / Macmillan, 1969 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.panarchy.org/rogers/learning.html>
12. Boud, D., and Miller, N. "Animating Learning: New Conceptions of the Role of the Person Who Works with Learners." In *39th Annual Adult Education Research Conference Proceedings*, compiled by J.C. Kimmel. San Antonio, TX: University of the Incarnate Word, 1998. (ED 426 247) <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1998/98boud.htm>
13. Kaczor S. Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian / S. Kaczor. – Radom: Wydaw. i Zakład Poligrafii. Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, 1993. – 181 s.
14. Knowles M.S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy / M.S. Knowles. – New York: Association Press, 1984. – 384 p.
15. Marczuk M. Pracownicy i działacze oświaty dorosłych / M. Marczuk // Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*. – Warszawa, 1996. – S. 319.
16. *The Challenge of Competence in Academic Staff Development*, Mac Labhrainn, I., McDonald Legg, C., Schneckenberg, D., Wildt, J., Galway: CELT, 2006. – 190 p.

**Ключові слова:** безперервна освіта, суб'єкти освітнього процесу, андрагог, професійні ролі.

У статті проаналізовано трансформації, що відбулися у системі безперервної освіти, провідними з яких автор називає зростання ролі освіти дорослих за межами формальної освіти, урізноманітнення організаційних та методичних форм,

збільшення кількості суб'єктів навчального процесу та розширення їх вікових меж. Висвітлено специфічні характеристики дорослого учня як суб'єкта освітнього процесу (усвідомлення себе цілісною, самостійною особистістю; наявність життєвого, професійного і соціального досвіду; прагнення з допомогою навчання вирішити життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей, спрямованість на швидку реалізацію набутих знань, умінь, навичок і якостей); окреслено коло професійних обов'язків викладача, який здійснює навчальну діяльність з різними категоріями дорослого населення (організовує навчання дорослих; консультує, є співавтором індивідуальної програми навчання, надає допомогу у відновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих) та розкрито їх дослідницькі ролі (інформаційна, освітня, організаційно-управлінська, експертна, соціально-проектна та ін.).

### **Continuous education: activity of educational process subjects**

**Keywords:** continuous education, educational process subjects, andragogue, professional roles.

The article represents the transformations that are currently taking place in the continuous education system. The leading ones, in the author's opinion, are the increase of the adult education's amount outside the formal education system, the diversification of organizational and methodical forms, the larger number of the educational process subjects and the widening of their age limits. There have been described the specific characteristics of an adult learner as an educational process subject (the consideration of oneself as an integral, independent personality; the availability of life, professional and social experience; the desire to solve the important life problems with the help of learning and to achieve the set goals; the orientation on fast realization of the acquired knowledge, skills, qualities and qualifications). In addition, the author identified the range of professional duties of the teacher who performs the educational activity with different adult population categories (organizes adult learning and education; consults; is the co-creator of the individual learning programme; provides the assistance in reviving the motivation to the educational and professional activity; is skilled at andragogical methodology of adult self-study). The teacher's research roles (informational, educational, organizational and managerial, expert, social and project, etc.) have also been determined and shortly explained.

### **Kształcenie ustawiczne: działalność podmiotów procesu edukacyjnego**



Kiril Kotun

Institute of Pedagogical and Adult Education NAPS of Ukraine, Kyiv

## **The legislative framework of adult education in Finland and Ukraine**

### **Introduction**

The role of adult education in the development of modern society is conditioned by the general acceleration of socio-cultural changes at both the global and local levels. The social importance of adult education is enhanced by modern demographic situation, that characterize of European countries; complex of socio-political environment where the full development of personality is impossible without the ability to actively participate in changing of social processes and adapt to increasing mobility for cultural; ethnic and linguistic diversity. Adult education – focused process of person development and education through the implementation of educational programs and services, implementation of education-information activities within and outside the secondary, vocational, higher and postgraduate education. In developed countries, adult education considers as a mechanism to achieve sustainable economic development; the guarantee of civil progress and democratic system of social life. Adult education aims to meet the challenges of full personality development, the formation of harmoniously developed personality that differing of spiritual riches<sup>1</sup>.

Lifelong education considers like the most universal term and includes all forms of adult education (family, school, higher education, social and continued professional). This is not a technical or legal term with a precisely defined meaning, but mostly general cultural term for the definition of a new paradigm

---

<sup>1</sup> Adult education: encyclopedic dictionary (2014) / edit. by V. Kremen, Y. Kovbasiuk; Ukraine National academy of pedagogical sciences, National academy of state management by President of Ukraine [etc.]. – Kiev. – 496 s.

from sequential phased system of education to the individual. In modern society there is a transition from the concept of „education” to the concept of „lifelong education”. Guiding principles are: new basic skills for all to ensure uninterrupted access to education, preparation and updating of skills needed in the information society; increased investment in human resources; innovative methods of teaching and learning for lifelong education system. A new system of evaluation of acquired education to consideration and recognition of non-formal and informal education; development of mentoring and counseling to ensure free access to information about educational opportunities worldwide rights etc.<sup>2</sup>

Let’s try to consider the features of adult education and its legal framework in Finland. According to EAEA this country most involved in adult education. Also we analyze legislation framework and features of adult education in Ukraine.

## **Adult education in Finland**

Finland has a long history of participation and promotion of adult education. Adult education is also very popular and the participation rate is high in international terms. The main objectives of adult education policy are ensuring the availability and competence of the labor force, providing educational opportunities for the entire adult population and strengthening social cohesion and equity. The objectives should support efforts to extend working life, raise the employment rate, improve productivity, implement the conditions for lifelong learning and enhance multiculturalism<sup>3</sup>.

Adult education comprises education and training leading to a degree or certificate, liberal adult education and staff-development and other training provided or purchased by employers. In addition, it includes labor market training, which is mainly targeted at unemployed people. Finland has a long history of participation and promotion of adult education; according to the Ministry of Education currently more than 1.7 million citizens participate in different types of adult education each year in a country of around 5.2 million people. More than half of this number is made up of the working age population, which is also a high figure in international terms. The main emphasis of adult education is on further and continuing training designed to

---

<sup>2</sup> Lukianova L., Anishchenko O. (2014) Adult education: short terminology dictionary. – Kiev. – 108 s.

<sup>3</sup> Finnish national agency for education. Adult education [http://www.oph.fi/english/education\\_system/](http://www.oph.fi/english/education_system/)

upgrade and update competencies and to promote enjoyment. This is based on the belief that general adult education responds to adults' self-development needs, offers learning opportunities catering for individual interests and preferences, and develops citizenship skills<sup>4</sup>.

The tasks of adult education policy are to ensure the availability and competence of the labor force, provide educational opportunities for the entire adult population, and strengthen social cohesion and equality.

The reform of adult education encompasses vocational adult education and training, apprenticeship training, adult education provided by higher education institutions, labor market training for adults, and staff training. A steering group was appointed for the preparatory work and it includes representatives from the ministries responsible for the reforms (the Ministry of Education, Ministry of Social Affairs and Health and the Ministry of Employment and the Economy) as well as from national labor market organizations. The main proposals were completed in the summer of 2009 (Ministry of Education 2009:11), and their implementation has begun. Some of the key issues include strengthening learning in working life, recognizing skills that have been acquired in different ways, facilitating opportunities to combine studies in a flexible way, enhancing adult education offered by higher education institutions, making information, guidance and counseling services more effective in order to improve the relevance of adult education, increasing study opportunities for the population groups that are least represented in adult education, clarifying the benefit systems available for adult education, and expanding the funding base. The implementation of the reforms to adult education requires extensive cooperation between the different ministries, labor market organizations as well as educational institutions and universities.

*Liberal adult education* has the task of responding to changing educational needs and, through its activities, of strengthening social cohesion, active citizenship and the conditions for lifelong learning. The development programme for liberal adult education is scheduled for 2009-2012. The proposals of the preparatory committee (Ministry of Education 2009:12) are serving as the basis for amending the legislation, funding system and the maintaining organization and institutional structure of liberal adult education. Responding to the educational needs of immigrants, those who need educational rehabilitation, the unemployed and senior citizens, as well as ensuring the regional availability of education are emphasized.

---

<sup>4</sup> EAEA (2011) Country report Finland. (Helsinki). [www.eaea.org/country/finland](http://www.eaea.org/country/finland) (access: 16.08.2017).

*Apprenticeship training constitutes* the main form of learning in working life. An increasing share of vocational upper secondary education and training and vocational further education and training is arranged through apprenticeships. Apprenticeship training will be developed and expanded in accordance with the proposals of the rapporteur (Ministry of Education 2009:1) and the policies connected to the reforms to adult education. In 2009, apprenticeship-type training was integrated into continuing education for people with higher education degrees. In addition, labor market training is provided in the form of apprenticeship training.

*The opportunities of teaching staff to constantly develop their professional competence* will be improved by the launch of the Osaava programme and the recommendations of the working group (Ministry of Education 2009: 16). Continuing education for teaching staff with an immigrant background will be a priority over the next few years. *The study opportunities of immigrants* will be enhanced at all educational levels. The focus areas with respect to the adult population will be to improve language teaching and enhance study opportunities that support employment and integration.

At the Ministry of Education and Culture, adult education comes under the Division for Adult Education and Training Policy of the Department for Higher Education and Science Policy. The Division handles issues relating to adult education, liberal adult education and the promotion of educational policy based on the principle of lifelong learning. The following issues come under the scope of the Division for Adult Education and Training Policy:

- Developing the conditions for national adult education policy and lifelong learning
- Vocational adult education and training, apprenticeship training and competence-based qualifications
- Adult education offered by higher education institutions and open learning
- General adult education and national certificates of language proficiency
- Liberal adult education and educational and guidance organizations
- Guidance on adult education, counseling and the recognition of competence acquired in different ways
- Assessing the need for and provision of adult education as well as guidance (permission to provide education and performance steering)
- Coordinating training for teaching staff and immigrants
- Legislation, funding and economic planning for the sector
- The quality of the activities, evaluations and international cooperation

The Council for Lifelong Learning is an expert body within the Ministry of Education and Culture, which considers issues relating to cooperation

between education and working life as well as the conditions for lifelong learning and developing adult education<sup>5</sup>.

*Finance and administration.* Parliament passes legislation concerning adult education and training and decides on the resources allocated to it in the state budget. The Ministry of Education and Culture prepares legislation and government resolutions concerning education and culture and steers activities in its sector. The Ministry has the overall responsibility for education policy and for self-motivated adult education. In Finland adult education is seen to comprise self-motivated studies, labor market training and in-service training.

The Ministry of Education and Culture is responsible for self-motivated education and the labor administration for labor market training geared to enhance the operation of the labor market and to reduce unemployment. The aims of in-service training, which is mainly purchased by companies and public sector organizations, relate to business economics and productivity. Adult education organizations are run by the government, local authorities, municipal consortia, private associations, foundations and companies. Education and training leading to qualifications is financed by the public administration, except university degree education, which is totally government-financed. Training leading to further and specialist qualifications is mostly publicly funded but may charge moderate fees.

About half of liberal adult education costs are covered by the government and the rest mostly comes from student fees and from the maintaining organizations. The purpose of state funding is to guarantee the largest possible provision without burdening the students with high fees. Adult education and training receives 12-13% of the appropriations allocated through the Ministry of Education and Culture main class in the state budget. Almost half of this funding is channeled to vocational training and one fifth to liberal education. Employers purchase staff-development training from adult education institutions and firms. The labor administration also purchases a great deal of different training for unemployed people and for those at risk of unemployment<sup>6</sup>.

*Adult education system.* Adult education and training is provided by some 550 institutions in Finland; some of them are specialized adult education providers. Main providers of adult education and training in Finland at pic.1.

---

<sup>5</sup> Finland Ministry of Education and Culture. Adult education policy [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=en)

<sup>6</sup> Finland Ministry of Education and Culture. Adult education policy. Finance and administration [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoitus/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/?lang=en)

Adult education is available within the official education system in:

- adult upper secondary schools
- vocational institutions and vocational adult training centres
- national and private vocational institutions
- polytechnics and universities

and in liberal adult education in:

- adult education centers
- folk high schools
- summer universities
- study centers
- sports institutes

Adult education also includes staff-development and other training provided or purchased by employers. Labor market training is financed by the labor administration and mainly intended for unemployed persons and those aged 20 or over who are threatened by unemployment. Adults can study for qualifications or parts of qualifications in open instruction (such as Open University and open polytechnic) and attend training preparing for competence-based qualifications. An important part of adult education consists of further and continuing training designed to upgrade and update competencies.

General adult education responds to adults' self-development needs, offers learning opportunities catering for mature learners' own interests and preferences, and develops citizenship skills. The purpose of vocational adult training is to maintain and enhance competencies and promote employment. In language tests, adults can demonstrate their proficiency in nine languages.

Liberal education institutions offer courses in subjects relating to citizenship skills and society and in different crafts and subjects on a recreational basis. There are advisory organizations which arrange courses relating to various hobbies<sup>7</sup>.

Pic. 1. Main providers of adult education and training in Finland (number of institutions)

	Number of institutions
<i>Liberal adult education</i>	
Adult education centres	188
Folk high schools	79
Study centres	11

<sup>7</sup> Finland Ministry of Education and Culture. Adult education policy. Adult education system [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/?lang=en)

Summer universities	20
Physical education centres	11
<i>General adult education</i>	
Upper secondary schools for adults	49
<i>Vocational training (upper secondary level)</i>	
Initial vocational education providers	131
Specialised vocational institutions	28
Vocational adult education centres	10
<i>Tertiary education</i>	
Polytechnics	24
Universities	14

## Adult education in Ukraine

Adult education in Ukraine is in the legal framework established by the Basic Law, the Framework Law of Ukraine „On Education” and other laws, which to some extent on education („On General Secondary Education”, „On post school education”, „On Vocational Education” „On higher education”, „On scientific and technical activity”), and other governing regulations of the education of employed and unemployed population. In these and other legislative acts adopted in the last two decades, declared ideas and create conditions for the development and self-identity throughout life.

The basis of adult education is a postgraduate education which is financed from the state budget in the amount of 1,0-1,3% of the total budget for education. These funds are used for training and retraining graduates. These funds are not enough to ensure a minimum at least every five years, systematic training of all economic activity. There are no systemic proposals to provide educational programs for adults considering their personal needs, capacity, age. Not developed grants from state and local budgets of those NGOs and institutions that engaged in adult education, and the activities of international donors too complicated. Overall, the country’s lack of financial support and promotion of adult education, particularly through the establishment of tax incentives, direct payments for adult education etc. In most cases, adult education is a personal matter and responsibility. The role of adult education is not considered at the level of state policy.

However, the part of adults enrolled in the system of formal and informal education at the beginning of XXI century in the European Union exceeded

37%. The highest rates were in Sweden – 73%, Norway and Finland – 55%. Ukraine level of adults participation in different educational programs belonging to the fourth, the last group of countries in which the number of adults studying is less than 15%.

In Ukraine adult education as part of lifelong learning takes no proper place and not received appropriate recognition. The attitude of Ukrainian citizens to state and non-professional or non-formal education is characterized as treat personal affairs. With the exception of departmental programs to improve the skills of workers in the public sector and interagency programs retraining unemployed adult training programs funded by the participants of training.

Modern Adult Education in Ukraine consists mainly of postgraduate education. Providing professional and personal growth of adults, postgraduate education, adapt to modern changes both in production and non-productive economic sectors, and in the information technology society. Postgraduate education is aimed at combining personal development with increased professional capacity; ensuring the proactive nature of the preparation, training under the social requirements; motivating lifelong learning; creating effective technologies for adult education. The national system of postgraduate education reform requires taking into account the progressive changes in the European world educational space. In this regard it is important to determine the main directions and ways of its further development to ensure a high level of educational qualification, competence and competitiveness guidelines, methodological, pedagogical and scientific personnel in education.

A special category of adults who are learning are unemployed. The total number of unemployed in Ukraine is about 8.3 million persons (for the International labor organization methodology – 1.9 million; 5.1 million are hidden unemployed, 1.3 million part-time working / week). Strategic approach to solving these problems demonstrates the European Union. Thus, the Strategy intelligent, sustainable and inclusive growth „Europe 2020”, adopted by the European Commission (COM (2010) 2020) in Brussels in 2010, among the priorities of the states’ plans to develop new capabilities and more jobs.

Special attention needs training and retraining adults with special needs. Article 24 of the Convention on Disability Rights Council of United Nations, ratified by Ukraine Law № 1767-VI (1767-17) 2009, stated that „States recognize the right of persons with disabilities to education. For the purposes of this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States shall ensure an inclusive education at all levels and lifelong learning”.

For society, professional learning of disabled people – a reduction of tensions on the labor market, increasing social productivity, solving social problems. In recent years in Ukraine intensified its efforts aimed at adapting



the disabled in society, providing conditions for obtaining their education, professional training according to their needs and opportunities, creative use of foreign experience. Thus, international experience provides people with disabilities a wide selection of available forms of education: individual, distance education, external studies, „school counseling classes”, „school of second chance”, „evening school” and „inclusive” form of teaching.

Now, one of the most common opportunities to get an education for the elderly is a study in the Third Age Universities, activity which contributes to the weakening of social differentiation and related tension in society, providing people of old age new opportunities for self-realization.

Universities of the Third Age – is innovative projects aimed at practical implementation of the principle of lifelong learning. In Ukraine, they are created only in some big cities such as Kyiv, Lviv. However, in addition to universities of the third age, are educational institutions of gerontologic education may also represent the academy, public schools, discussion clubs, project groups, courses, consulting agencies, workshops, technical, sports, health, rehabilitation, computer and other centers, lectures, specialized training institutes, training courses for the elderly etc.

## **Summary**

For the modern development of adult education in Ukraine need to provide legislative and regulatory framework that specifies the goals, objectives and functions of adult education. Provide forms of financing of adult education in society. The main problems of adult education in Ukraine that need to solve are: imperfect legal framework regulating the activities of the adult educational process, their rights and obligations, the nature of interaction with government coordination mechanisms between the different providers, as well as the principles and schemes of funds from the budget; uncertainty of the status of adult education in Ukraine as an integral part of the national educational system that inhibits an integrated system of lifelong learning; low level of cooperation among government agencies, NGOs and social partners; lack of systematic recognition and certification of formal, non-formal, informal adult education, a key component of which is a system of accreditation and evaluation of previous experience, competencies acquired personality; the absence in the list of priorities of the Ministry of Education and Science of Ukraine structures required for the development, coordination, quality management and funding of adult education; the urgency of creating a training state centers for adults teacher specialists; the need to create faculties and departments of andragogy in all institutions of higher education and educational institutions of educators

retraining and enter a term „andragogy” in the list of specialties for postgraduate professional education. An important issue is developing criteria needs, planning, monitoring, reporting, and study international experience in adult education.

## **Bibliography**

1. Adult education: encyclopedic dictionary (2014) / edit. by V. Kremen, Y. Kovbasiuk; Ukraine National academy of pedagogical sciences, National academy of state management by President of Ukraine [etc.]. – Kiev. – 496 s.
2. EAEA (2011) Country report Finland. (Helsinki). – <http://www.eaea.org/country/finland>. Date of Access.
3. Finland Ministry of Education and Culture. Adult education policy. – [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=en)
4. Finland Ministry of Education and Culture. Adult education policy. Finance and administration. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoitus/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/?lang=en)
5. Finland Ministry of Education and Culture. Adult education policy. Adult education system. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/?lang=en)
6. Finnish national agency for education. Adult education. – [http://www.oph.fi/english/education\\_system/](http://www.oph.fi/english/education_system/)
7. Lukianova L., Anishchenko O. (2014) Adult education: short terminology dictionary. – Kiev. – 108 s.

**Keywords:** adult education, Finland, Ukraine, lifelong education, legal framework, modern society, adults.

In the article the term of adult education in the context of social and economic transformations is considered, including enabling adaptation to modern society; legal framework and especially the development of adult education in Finland and Ukraine are described; the structure of adult education in selected countries at the present stage of knowledge evolution of information society, as well as reasonable establishment of adult education as an important factor of lifelong learning of modern society are highlighted.

## **Законодавче забезпечення освіти дорослих у Фінляндії та Україні**

**Ключові слова:** освіта дорослих, Фінляндія, Україна, освіта впродовж життя законодавча база, сучасний соціум, дорослі.

У статті розкрито поняття освіти дорослих у контексті сучасних соціально-економічних трансформацій, зокрема щодо уможливлення адаптації в швидкозмінюваному соціумі; обґрунтовано законодавчу базу та особливості розвитку освіти дорослих у Фінляндії та Україні; висвітлено структуру освіти дорослих у вибраних країнах на сучасному етапі еволюціонування знань інформаційного суспільства; обґрунтовано становлення освіти дорослих як важливого чинника навчання сучасного суспільства впродовж усього життя.

## **Podstawy prawne edukacji dorosłych w Finlandii i na Ukrainie**

Віктор Олійник

Університет менеджменту освіти, НАПН України, Київ.

## **Реформування післядипломної о світі педагогічних кадрів в Україні**

### **Вступ**

Всі зміни, що відбуваються в освіті України мають відбиток ретроспективного досвіду та не відповідають цілям і завданням постіндустріального суспільства. Системна криза галузі обумовлена як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. Щодо об'єктивних причин, то вони слідуючі:

- зменшилася потреба економіки в кваліфікованих кадрах внаслідок різкого зниження кількості промислових, сільськогосподарських та інших об'єктів;
- зменшилися обсяги фінансування освіти державою;
- погіршився імідж та престиж освіти, зокрема – вищої;
- із системи в бізнес та на постійне місце проживання пішли найбільш активні, якісні науково-педагогічні кадри;
- не змінилися організаційно-технічні підходи до освіти;
- в основному не змінилися філософія та методологія освіти, її направленість в минуле, а не в майбутнє;
- процес підготовки спеціалістів здійснюється на основі ретроспективного досвіду і таке інше.

До причин суб'єктивного характеру слід віднести, насамперед, нерозуміння як з боку відповідальних працівників інституцій влади, так і значної частини педагогічної громадськості сутності змін, що відбулися. Фактор нерозуміння позначається у всіх аспектах освіти: філософії, методології, організації, управління тощо та особливо в питаннях післядипломного навчання та підвищення кваліфікації працюючих керівних та педагогічних кадрів освіти.

За такої ситуації для інноваційного розвитку України національна система освіти потребує повного реформування в світлі вимог розвитку постіндустріального суспільства.

## Нова філософія забезпечення неперервного професійного зростання педагогічних кадрів

Відомо, що центральною фігурою будь-якої освітньої системи є педагог (учитель, викладач, доцент, професор). Якість педагогічних кадрів визначає якість освіти в цілому, що зумовлює необхідність науковообґрунтованих підходів до їх підготовки та неперервного пожиттєвого фахового удосконалення.

Структуру підготовки педагогічних кадрів в Україні можна представити у вигляді двох основних періодів: базового та діяльнісного (Рис. 1)<sup>1</sup>.

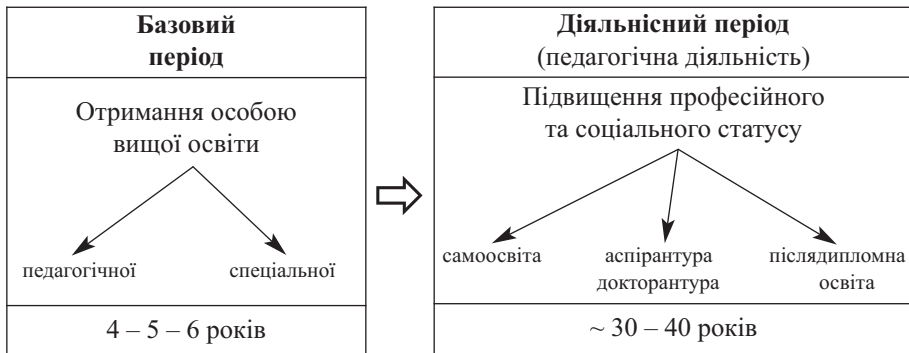


Рис. 1. Узагальнена структура підготовки педагогічних кадрів в Україні

Перший період – містить навчання особи та завершується отриманням диплому про вищу освіту за обраною спеціальністю.

Діяльнісний період – це період професійної діяльності (педагогічної), охоплює майже 40 років, протягом яких особа неперервно підвищує свій професійний рівень в системі післядипломної освіти (далі – ПО).

У контексті цієї статті найбільший інтерес являє післядипломна педагогічна освіта (далі – ППО).

Діюча система ППО формувалася на базі радянської системи удосконалення вчителів, яка існувала до здобуття Україною незалежності та,

<sup>1</sup> Гравіт В.О., Антошук С. Ремонтуємо наявну або будемо принципово нову систему післядипломної педагогічної освіти / В. Гравіт, С. Антошук // Післядипломна освіта в Україні. – 2016. – № 1. – С. 46-50.

природно, увібрала у себе як позитивні, так і негативні характеристики. Окремі недоліки діючої системи ППО розглянуті в працях вітчизняних учених, а саме: В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Олійника, Н. Протасової, С. Сисоєвої та ін. За останні роки система ППО розвивалася шляхом часткового поліпшення її окремих характеристик: значно виріс науковий потенціал навчальних закладів, поліпшилася організація освітнього процесу та його зміст, форми, методи навчання, методичне та ІКТ забезпечення та ін.

Водночас аналіз результатів організації окремих напрямів освітньої діяльності в регіональних закладах ППО показав, що поряд з частковим поліпшенням в системі ППО принципових змін не відбулося, система як і раніше поступається кращим зарубіжним аналогам та дещо у зміненому вигляді зберігає параметри та характеристики минулого.

У сучасній системі ППО:

- ще не подолані підходи до ППО владних структур як чогось другорядного, в результаті – абсолютне нерозуміння актуальності проблеми, відсутність державного цілеспрямованого управління розробленням нормативно-правового забезпечення, її науково обґрунтованих сучасних принципів організації та функціонування;
- як і в минулому система орієнтована на масовість, колективність, усереднені показники «міфічного слухача» та адміністративні методи управління. Відсутні традиції, методики виявлення та підтримка талановитих (креативних) працівників, сприяння їх професійному зростанню та підвищенню соціального статусу, зовсім знівельовано підготовку кадрового резерву;
- існує недостовірність статистичної інформації про параметри та характеристики системи внаслідок відсутності відповідних науково обґрунтованих методик оцінювання і, як наслідок, неможливість коректного аналізу стану системи та прогнозування її розвитку.

У результаті всебічного розгляду проблеми ми дійшли висновку про недоцільність «ремонт» системи ППО – це тривалий неефективний процес, що вимагає значних затрат інтелектуальних сил, матеріальних витрат, серйозного організаційного забезпечення та централізованого управління. При цьому відсутні гарантії досягнень за кінцевими результатами.

На нашу думку, освіті України необхідна принципово інша система ППО, що відповідає сучасним реаліям розвитку суспільства, гнучка, що має достатній запас надійності, адаптованої до соціальних змін та науково-технічного прогресу, здатної до саморозвитку. Таку систему можна побудувати тільки завдяки новим підходам до проблеми уточнення її філософських і методологічних аспектів, відмови від устояних понять, по-

глядів, традицій тощо. У межах нової філософії ми маємо доцільним враховувати два аспекти неперервного фахового удосконалення (підвищення кваліфікації) працівників: перший – традиційний, і другий, як щабель професійної кар’єри на базі особистісних оригінальних науково-методичних досліджень особи.

За аналогією з вищою освітою підвищення кваліфікації педагогічних працівників доцільно, на нашу думку, здійснювати як за рахунок бюджету так і за контрактом. За рахунок бюджету необхідно надавати можливість підвищити кваліфікацію найбільш підготовленим творчим працівникам, які якісно виконують свої професійні обов’язки та беруть активну участь у науково-методичній роботі; іншим – за контрактом між працівником і навчальним закладом – виконавцем. Оплата за контрактом може здійснюватися як за рахунок особистих коштів, так і інших джерел (рис. 2).



Рис. 2. Узагальнена процедура відбору кандидатів на підвищення кваліфікації

Виникає питання: чи може нова філософія підвищення кваліфікації педагогічних працівників суттєво змінити систему ППО, наблизити її параметри та характеристики до кращих зарубіжних аналогів? Наша відповідь – так! Нова філософія підвищення кваліфікації педагогічних кадрів посилить мотивацію успішної діяльності професійного зростання, наукової діяльності тощо. Збільшується рівень самооцінки особистості, майбутній слухач курсів у системі ППО чітко планує зміст підвищення кваліфікації, здійснює усвідомлений вибір навчального закладу-виконавця, авторитетного наукового керівника. За час підвищення кваліфікації, як правило, створює новий науковий (методичний) продукт, що необхідний йому у професійній діяльності.

Нова філософія ППО надає суттєвий вплив не тільки на особистість педагога, але й на всю систему післядипломної педагогічної освіти, зокрема:

- переорієнтує систему навчання із колективних на індивідуальні підходи, форми та технології. Практично буде вирішено завдання обліку у навчанні реальних запитів та інтересів особистості;
- змінить місце та роль педагога в освітньому процесі: не тільки викладач, але й партнер, науковий керівник, консультант. У результаті змінюються критерії відбору викладачів для навчальних закладів ППО, вимоги до їх професійної підготовки та досвіду роботи;
- основною організаційною формою освітнього процесу стане самостійна робота слухача під керівництвом та за підтримки викладача;
- значно збільшиться рівень, обсяги та якість застосування в освітньому процесі сучасних інформаційних технологій, технологій активної взаємодії;
- кінцевим результатом підвищення кваліфікації педагога стане розроблений або оригінальний якісний освітньо-інформаційний продукт: методика, програма, навчальний посібник тощо.

Цим самим зумовлюється необхідність корінних змін в організації, змісті та забезпеченні освітнього процесу у навчальних закладах ППО.

## **Формування нової системи ППО на засадах відкритої освіти**

Існуюча система ППО не може, на нашу думку, реалізовувати перераховані вище вимоги нової філософії післядипломної педагогічної освіти та низки характеристик постіндустріального суспільства<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Гравіт В.О., Антошук С. Ремонтуємо наявну або будемо принципово нову систему післядипломної педагогічної освіти / В. Гравіт, С. Антошук // Післядипломна освіта в Україні. – 2016. – № 1. – С. 46-50.



При розробленні основ нової системи ППО нами використані підходи і матеріали таких концепцій:

- відкритої освіти;
- освіти протягом життя (неперервності);
- дистанційної освіти та навчання;
- управління системою післядипломної педагогічної освіти в умовах інноваційних трансформацій.

Формування нової системи ППО – проблема складна, трудомістка, багатоаспектна, що не має аналогів в Україні та вимагає для її вирішення проведення певного дослідження.

На першому етапі нами розроблено технічне завдання (ТЗ) на науково-дослідну роботу (НДР) за темою «Концептуальні засади утворення та функціонування Українського відкритого університету післядипломної освіти», висвітлено об'єктивну необхідність формування принципово нової системи ППО, обґрунтовано доцільність та можливість переходу на освітні системи відкритого типу<sup>3</sup>, розроблено статут Українського відкритого університету післядипломної освіти (УВУПО) та ін.<sup>4</sup>

Фундаментом (основою) формуючої принципово нової системи ППО став створений рішенням Ради ректорів (директорів) Всеукраїнської громадської організації «Консорціум закладів післядипломної освіти» від 22 грудня 2015 р. «Український відкритий університет післядипломної освіти» (УВУПО). Іншими словами, нова (інноваційна) система ППО формується в структурі УВУПО, що дозволяє реалізовувати в його освітній діяльності основні положення зазначених вище чотирьох концепцій (відкритої освіти, неперервності, дистанційної освіти та навчання, управління) (див. рис. 3).

Інноваційна система ППО – система відкритого типу, децентралізована, громадсько-державна. Структурно на поточний момент містить три блоки: управління, головний та регіональні навчальні, організаційні, науково-методичні центри на базі членів УВУПО. У подальшому можливе розширення структури за рахунок прийому до УВУПО вітчизняних та іноземних юридичних осіб.

Усі центри мають рівні права та обов'язки, зберігають юридичну та господарську самостійність, а також автономію в межах Закону України «Про вищу освіту»<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Олійник В.В., Гравіт В.О. Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті відкритий університет європейського типу / В. Олійник, В. Гравіт. // Післядипломна освіта в Україні. – Вигот. ТОВ «Дорадо-Друк». – К. – 2015. – №1(36). – С. 3-10.

<sup>4</sup> Статут Українського відкритого університету післядипломної освіти ÷ К. ÷ ДВНЗ «УМО», 2015. – 17 с.

<sup>5</sup> Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556 – VII // Голос України від 06.08.2014. – № 148.

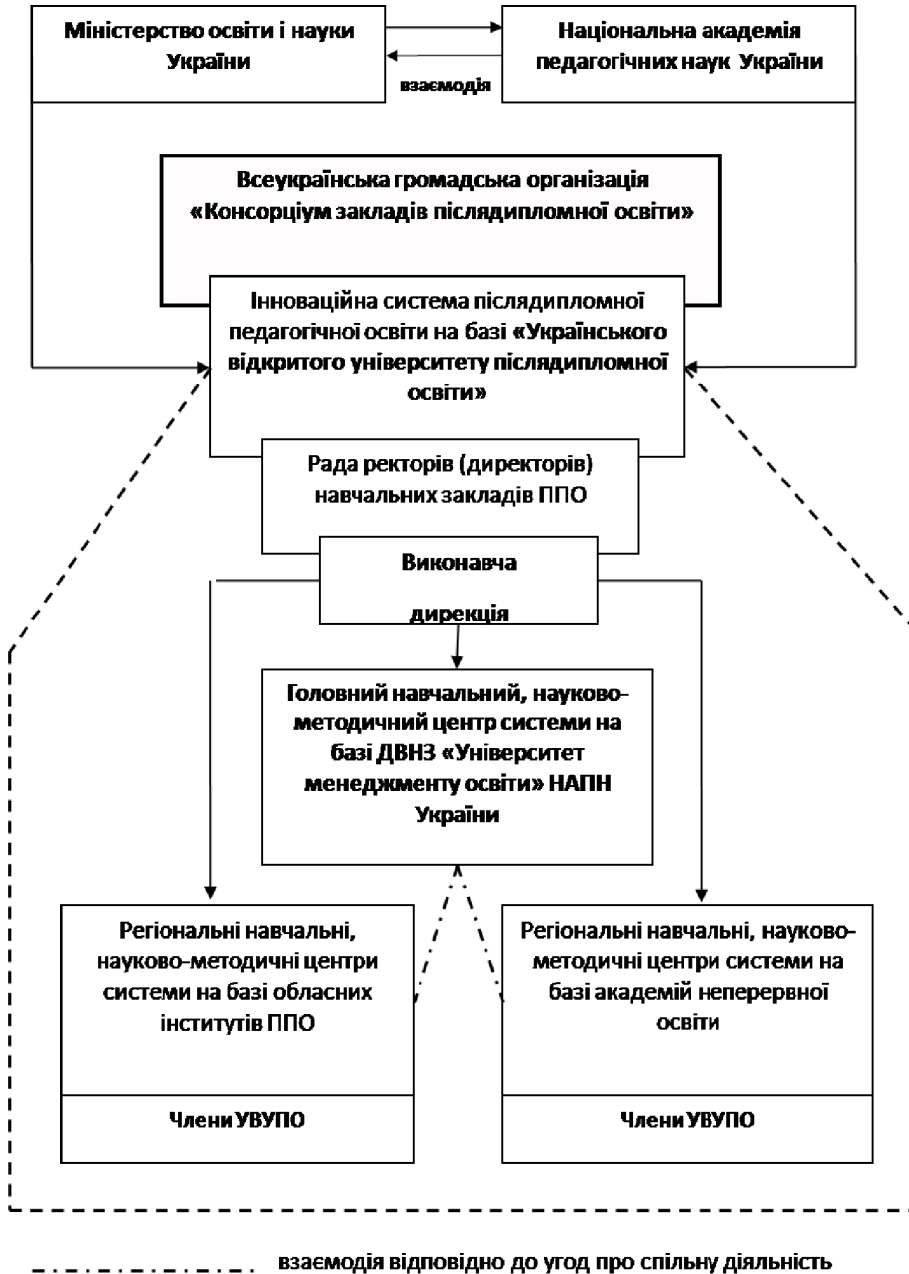


Рис. 3. Варіант структури інноваційної системи післядипломної педагогічної освіти

Нова система ППО в основному децентралізована і функціонує на основі договорів про спільну діяльність. Водночас для забезпечення її цілісності та єдності доцільно централізовано здійснювати деякі види діяльності, а саме:

- планування, організацію та звітність з науково-дослідної, методичної та видавничої діяльності, що, безумовно, підвищить її актуальність, якість, створить реальні умови для інноваційного розвитку;
- прийнята організація педагогічного контролю та порядок оцінювання результатів освітньої діяльності дозволить забезпечити отримання достовірної інформації та можливості кон'юнктурних підходів тощо.

Сьогодні інноваційна система ППО у структурі УВУПО проходить апробацію і уже є перші результати, вони обнадійливі. Проте деякі труднощі виникають в організації освітнього процесу. Це пояснюється тим, що центри системи ППО не однорідні: ДВНЗ «УМО», 12 обласних інститутів ППО, 2 академії неперервної освіти.

Вони різняться за багатьма характеристиками та параметрами: штати, структура, якість освітнього процесу тощо. Об'єднуючим системою фактором, на нашу думку, має стати відповідна концепція, що закріплює загальні для всіх центрів ПО умови діяльності, зберігаючи їх автономії та регіональну специфіку.

Опорними положеннями такої концепції можуть бути:

- **зміст освітньої діяльності.** Кожний центр розробляє освітні програми сучасного рівня, обсягом від 1 до 7 кредитів ЄКТС (30-210 год.) за актуальною тематикою, що враховують запити та інтереси, націлені на розвиток. Програми мають бути проатестовані та затверджені Радою ректорів (директорів). Набір навчальних програм має створити умови, що забезпечують можливість вибору форм і змісту навчання;
- **відкритість та індивідуалізація планування** в основі планування освітнього процесу має бути індивідуальний навчальний план слухача, що забезпечує його індивідуальні переваги, запити та інтереси, (розробляється кожним слухачем самостійно за допомогою наукового керівника, куратора). Індивідуальний навчальний план слухача – його основний робочий документ, що забезпечує вільний вибір траєкторії навчання;
- **комплектування** здійснюється відповідно до діючого плану комплектування за індивідуальними та груповими заявками. Абітурієнт подає заявку в будь-який центр системи (свобода вибору місця), зазначає назву програми (свобода вибору змісту), а також бажані терміни, форму та організацію навчання;

- **основними формами навчання** в системі є дистанційна та очно-дистанційна. Допускається за домовленістю сторін інші форми навчання, передбачені Законом України «Про вищу освіту»;
- **основною формою** організації освітнього процесу в системі є самостійна робота слухача (СРС). Вона має бути чітко організована, якісно та всебічно забезпечена. Проводиться під керівництвом та за підтримки офіційно призначеного викладача (тьютора) із широким використанням сучасних інтернет-інформаційних технологій, технологій дистанційного навчання та взаємодії. Основними видами занять до цільно розглядати індивідуальні заняття, консультації, тренінги, дискусії, ділові ігри, науково-практичні конференції тощо. Немає потреби в поточних аудиторіях, їх замінять тематичні (предметні) кабінети, де будуть створені всі необхідні умови для самостійної роботи слухачів і запровадження дистанційної форми. Це полегшить перехід до партнерських відносин у навчанні, як і вимагає теорія відкритої освіти.
- **система педагогічного контролю та оцінювання** результатів освітнього процесу має бути єдиною, яка забезпечує достовірність результатів та можливість об'єктивного порівняння. Оцінювання доцільно проводити за кінцевими результатами (диференційований залік або екзамен).
- **нова роль викладача в інноваційній системі ППО** (керівник, консультант, розробник тощо) обумовлює доцільність перегляду штатних розписів та впровадження нових підходів до відбору викладачів (професіоналізм, компетентність, досвід роботи, комунікативність тощо).

Також вимагають перегляду методи роботи зі слухачами, стиль спілкування та ін. Головне – зуміти налагодити відносини партнерства.

Отже, для переходу до принципово нового освітнього процесу в інноваційній системі ППО «УВУПО» необхідні не часткові зміни та модернізація, а глибокі перетворення (не модернізація, а реформування) (рис. 4).

Розроблена нами інноваційна система ППО – це, на нашу думку, новий, перспективний підхід до вирішення проблеми підготовки педагогічних кадрів сучасної формації, крок вперед в напрямі до постіндустріального суспільства. Для практичної реалізації даної ідеї необхідно, по-перше, рішенням Ради ректорів (директорів) організаційно та нормативно оформити інноваційну систему ППО «УВУПО» і, по-друге, почати реформування освітнього процесу в центрах на засадах зазначених вище концептуальних підходів.

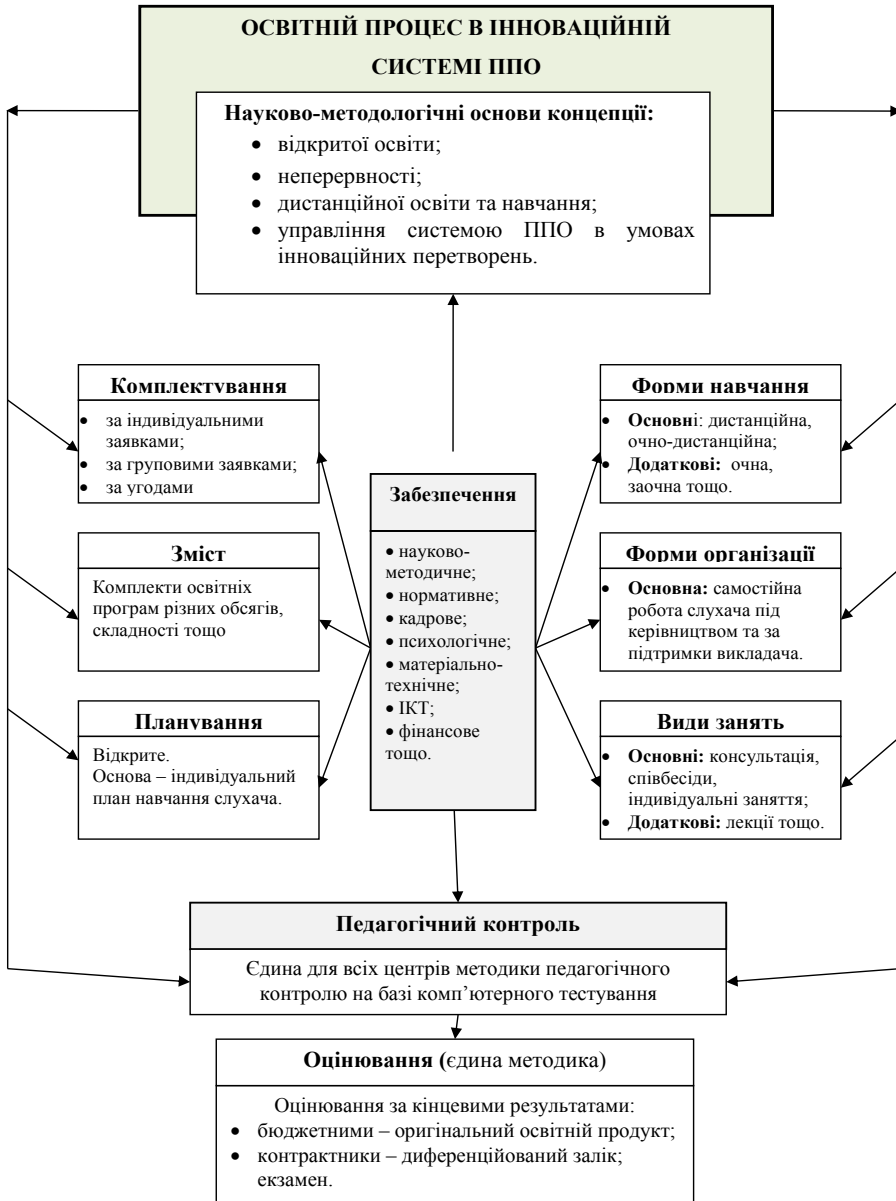


Рис. 4. Структурно-функціональна модель освітнього процесу в інноваційній системі ППО «УВУПО»

Реформування освітнього процесу – складний, багатоаспектний процес, що вимагає системного підходу, комплексного керівництва, якісного всебічного забезпечення. Як приклад розглянемо тільки один аспект проблеми – перехід на освітні програми нового покоління. Аналіз ситуації показує, що таких програм має бути безліч, тому що їх зміст повинен задовольняти різноманітним запитам та інтересам слухачів. Для прикладу, кількість освітніх програм (навчальних курсів) у відкритих університетах Великої Британії та Ізраїлю складають близько 1000 та 500 відповідно<sup>6</sup>.

Наші якісні оцінки залежать, по-перше, від кількості категорій слухачів і, по-друге, від наявності актуальних проблем освіти. Так як категорій багато (понад 100), то доцільне їх групування за певними ознаками (керівні кадри освіти, науково-педагогічні, педагогічні кадри тощо) та відповідного рівня володіння тієї чи іншою проблемою (за підсумками попереднього анкетного індивідуального опитування).

Не повною мірою відповідає поточному моменту і порядок розроблення освітніх програм нового покоління. Як свідчить досвід попередньої діяльності, доцільно створювати міждисциплінарні органи (відділи, комісії тощо), які б могли забезпечити всебічний підхід до проблеми. На сьогодні проблема розроблення освітніх програм вивчена і досліджена недостатньо, в основному переважає емпіричний підхід. Тому, на нашу думку, доцільно також відкоригувати тематику НДР для збільшення досліджень реальних практичних проблем освіти.

## Висновки

Запропонована інноваційна система ППО принципово відрізняється від існуючої та може забезпечити: а) реалізацію європейських підходів до проблеми комплектування навчальних центрів; б) істотну індивідуалізацію освітнього процесу на основі відкритого планування (індивідуальних планів), якісної всебічно забезпеченої самостійної роботи під керівництвом та за підтримки викладача; в) вільний вибір слухачем місця навчання (навчального центру), змісту навчання (освітньої програми), строки та тривалість навчання; г) вільний доступ слухачів до вітчизняних та зарубіжних освітньо-інформаційних ресурсів; д) сучасний рівень та якість навчання тощо.

---

<sup>6</sup> Олійник В.В., Гравіт В.О. Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті відкритий університет європейського типу / В. Олійник, В. Гравіт. // Післядипломна освіта в Україні. – Вигот. ТОВ «Дорадо-Друк». – К. – 2015. – № 1(36). – С. 3-10.

Для реалізації потенційних можливостей системи ППО нового покоління необхідно її організаційне та нормативне оформлення і керований перехід від традиційного до інноваційного освітнього процесу. Ця процедура складна. Вона вимагає системного, креативного підходу, великих трудовитрат, комплексного управління і не може бути реалізована за короткий термін (за нашими оцінками не менше 3-5 років), і потребує всебічної підтримки Міністерства освіти і науки України, обласних департаментів (управлінь) освіти і науки за активної участі інститутів Національної академії педагогічних наук України.

## Бібліографія

1. Гравіт В.О., Антошук С. Ремонтуємо наявну або будемо принципово нову систему післядипломної педагогічної освіти / В. Гравіт, С. Антошук // Післядипломна освіта в Україні. – 2016. – № 1. – С. 46-50.
2. Економічна енциклопедія: у трьох томах / за ред. С.В. Могерний та ін. – К.: «Академія», 2002. – 952 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556 – VII // Голос України від 06.08.2014. – № 148.
4. Концепція управління системною післядипломною педагогічною освітою в умовах інноваційних перетворень / Дмитренко Г.А., Отич О.М., Гравіт В.О. та ін. / за ред. Г.А. Дмитренка. – К.: ДВНЗ «УМО», 2015. – 15 с.
5. Олійник В.В., Гравіт В.О. Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті відкритий університет європейського типу / В. Олійник, В. Гравіт. // Післядипломна освіта в Україні. – Вигот. ТОВ «Дорадо-Друк». – К. – 2015. – № 1 (36). – С. 3-10.
6. Статут Українського відкритого університету післядипломної освіти ÷ К. ÷ ДВНЗ «УМО», 2015. – 17 с.
7. Танич І.З. Соціологія: навч. посіб. / І.З. Танич. – К.: «Знання», 2007. – 351 с.
8. Цегольник П.А. Концепция опережающего развития образования: монография / П.А. Цегольник. – Хмельницький: ХНУ, 2009. – 309 с.

**Ключові слова:** післядипломна педагогічна освіта; інноваційна система; відкрита освіта; очно-дистанційна форма навчання; Український відкритий університет післядипломної освіти.

У статті обґрунтовано доцільність утворення на базі Українського відкритого університету післядипломної освіти системи післядипломної педагогічної освіти нового покоління (інноваційної), що базується на концепціях відкритої освіти, неперервності, дистанційної освіти та навчання, управління післядипломною педагогічною освітою в умовах трансформацій.

## **Postgraduate pedagogical staff reform in Ukraine**

**Keywords:** postgraduate pedagogical education, innovative system; open education; remote education; Ukrainian Open University of Postgraduate Education.

In the article, the foundation of a new generation (innovative) of postgraduate pedagogical education system on the basis of the Ukrainian Open University of Postgraduate Education is justified, which is based on the concept of open education, continuity, remote education and learning, management of postgraduate pedagogical education in the transforming environment.

## **Reforma podyplomowej oświaty pedagogicznej na Ukrainie**



Magdalena Barańska  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Implementacja idei lifelong learning na przykładzie projektu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu „Kolorowy Uniwersytet”**

*Patrząc w przyszłość nie zapominamy o tradycji<sup>1</sup>*

### **Wprowadzenie**

Od kilku lat obserwujemy nieodwracalne przeobrażenia w obszarze edukacji i pracy. Edukacja stała się „wyborem koniecznym” i tym samym produktem rynkowym przygotowywanym z największą starannością o jej atrakcyjność oraz jakość. Zgodnie z ideą LLL jednostka nie może poprzestać na wykształceniu zdobytym w okresie szkolnym. Powinna ona doskonalić swoje umiejętności w okresie aktywności zawodowej, po jej zakończeniu, ale także – co jest coraz bardziej widoczne – na długo przed jej podjęciem. Liczne propozycje edukacyjne skierowane do najmłodszych zaciekawiają i przyciągają różnorodnością proponowanej tematyki, wielością form i metod pracy. Nie od dziś wiadomo, że pozytywne doświadczenia związane z edukacją z okresu dzieciństwa zachęcają do kontynuacji kształcenia. Celem niniejszego opracowania jest wskazanie interesujących form popularyzowania nauki i edukacji wpisujących się w ideę lifelong learning.

### **Edukacja i kształcenie w życiu człowieka**

Słownik pedagogiczny definiuje edukację jako ogół procesów i zabiegów oświatowych i wychowawczych – przede wszystkim zamierzonych, lecz również okazjonalnych, których celem jest wyposażenie wychowanka w wiedzę i umiejętności, a także ukształtowanie jego osobowości stosownie do wyzna-

---

<sup>1</sup> Strategia Rozwoju Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na lata 2009-2019, nowelizacja, Poznań 2013, s.10.

wanych w danym społeczeństwie wartości. Rezultatem procesów edukacyjnych ma być człowiek, rozwinięty pod względem umysłowym, społeczno-moralnym, zawodowym, kulturalnym i zdrowotno-fizycznym<sup>2</sup>. Z kolei definicja kształcenia wzbogacona jest o elementy związane z aktywnym uczestnictwem jednostki w życiu społecznym, rozwojem jej zainteresowań i rozbudzeniem potrzeby ustawicznego samokształcenia<sup>3</sup>. Edukacja jest szansą, jaką ludzkość powinna umiejętnie wykorzystać. Jednak, aby spełniała swoją funkcję, musi być między innymi dobrze zaplanowana, wieloaspektowa, elastyczna, zróżnicowana, inspirująca, aktualizowana, spójna i ustawiczna. Jej rola jest niezwykle istotna zarówno dla rozwoju jednostki, jak i całego społeczeństwa<sup>4</sup>. W obecnej rzeczywistości to ludzie odpowiedzialni są za kreowanie warunków sprzyjających swojemu rozwojowi, za swoje kształcenie i za swoją przyszłość<sup>5</sup>. Funkcjonujemy w erze stałego i wszechstronnego uczenia się, jednak nie można zapominać że „uczymy się nie dla szkoły, lecz dla życia”<sup>6</sup>. Edukacja wychodzi poza instytucje ku temu przeznaczone, podejmuje nowe wyzwania, a ich fundament stanowi kształcenie w warunkach ciągłej zmiany<sup>7</sup>. Już dawno wkroczyła ona we wszystkie etapy rozwoju człowieka. Nie jest przypisana tylko okresowi dzieciństwa, ale zasięgiem swym objęła człowieka od urodzenia aż do późnej starości. Edukacja całożyciowa nie jest już dobrowolnie podejmowana przez jednostki, które czuły i czują taką potrzebę. Staje się ona niezbędna dla egzystencji we współczesnym społeczeństwie<sup>8</sup>.

## Lifelong learning i uniwersytet

Kształcenie ustawiczne trwające całe życie definiowane jest jako „aktualizowanie, wzbogacanie posiadanej wiedzy i umiejętności ogólnych oraz zawodowych w drodze uczestnictwa w zajęciach prowadzonych zarówno przez

---

<sup>2</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 40.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 87.

<sup>4</sup> J. Delors, *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO, Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 9.

<sup>5</sup> A. Borowska, *Kształcenie dla przyszłości*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 10-13.

<sup>6</sup> Seneka Młodszy, *Listy*, na podstawie *Słownika wyrazów obcych, cz. 2: Sentencje, powiedzenia, zwroty*, red. I. Kamińska-Szmaj, Wyd. Europa, Wrocław 2001.

<sup>7</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Wyzwania współczesnego świata a praktyka oświaty dorosłych*, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1999, s. 12.

<sup>8</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku pracy a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2009, s. 168.

uprawnione do tego szkoły oraz inne instytucje i placówki oświatowe, jak i samokształcenia”<sup>9</sup>. Ideą przewodnią edukacji ustawicznej jest między innymi wychowanie nowego typu człowieka, świadomego obywatela, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do funkcjonowania w społeczeństwie. Człowieka, który potrafi kształtować sam siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je nie tylko dla swoich korzyści, ale dla dobra społeczeństwa. W literaturze przedmiotu zamiennie używane są określenia takie, jak: kształcenie ustawiczne, kształcenie permanentne, edukacja permanentna, kształcenie ciągłe, kształcenie nieustające, oświata ustawiczna, ang. *lifelong education*, fr. *Education permanente*, niem. *Permanentne Bildung*<sup>10</sup>.

Idea edukacji przez całe życie narodziła się już na początku XX wieku. Głównym założeniem koncepcji był fakt, że „każdy człowiek ma prawo i powinien uczyć się przez całe swoje życie”. Jednakże czasy kryzysu gospodarczego spowodowały, że powrócono do niej w latach 90. między innymi dzięki publikacjom UNESCO<sup>11</sup>. Definicja Lifelong Learning pojawiła się w ogłoszonej w marcu 2000 roku Strategii Lizbońskiej i wyraźnie wyeksponowała, że są to „wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem”. Według J. Delorsa edukacja przez całe życie jest kluczem do XXI wieku i stanowi odpowiedź na wyzwania współczesnego świata. Pomaga zmierzyć się człowiekowi z nowymi problemami, które pojawiają się zarówno w jego życiu prywatnym, jak i zawodowym<sup>12</sup>. Człowiek powinien uczyć się projektowania własnej przyszłości i realizowania założonych planów. Powinien być przygotowany do szeroko pojętej autoedukacji. Kształcenie ustawiczne łączy w sobie wychowanie i działalność edukacyjno-oświatową, wyrównuje różnice pomiędzy kształceniem ogólnym a zawodowym, łącząc je w spójną całość<sup>13</sup>. Koncepcja R.J. Kidda, ukazująca trzy wymiary kształcenia ustawicznego, podkreśla, jak ważna jest wielowymiarowość edukacji i procesu kształcenia. Kształcenie w pionie obejmuje wszystkie dostępne kolejno szczeble edukacji, kształcenie w poziomie to kształcenie z różnych dziedzin życia, kultury i nauki, a kształcenie w głąb zorientowane jest na jakość edukacji, umiejętności związane z sa-

<sup>9</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, op. cit., s. 90.

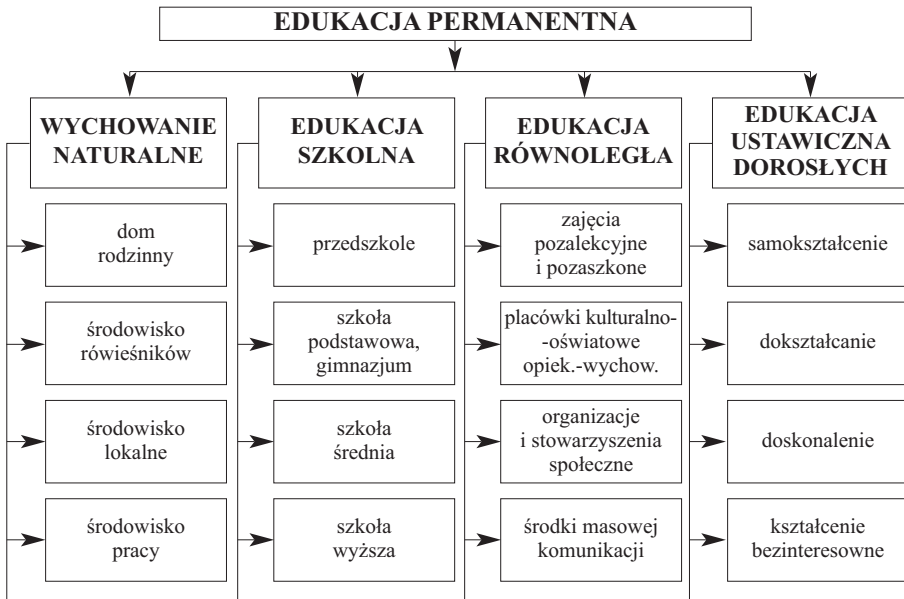
<sup>10</sup> T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 983.

<sup>11</sup> *Człowiek uczy się przez całe życie – Koncepcja Life Long Learning*, artykuł dostępny na: [http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter\\_86197.asp?soid=38CE5C38E653482CB6A4F8BE82CD1F11](http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter_86197.asp?soid=38CE5C38E653482CB6A4F8BE82CD1F11) (dostęp: 10.02.2017).

<sup>12</sup> J. Delors, op. cit., s. 17.

<sup>13</sup> M. Barańska, *Wolontariat w planowaniu kariery zawodowej studentów*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 68.

mokształceniem i rozwojem zainteresowań<sup>14</sup>. Edukacja to czynność zarówno nauczania i czynności uczenia się. Dlatego też podejmując dyskurs o istocie kształcenie ustawicznego, należy zwrócić szczególną uwagę na dwie istotne kwestie w odniesieniu do edukacji całościowej. Po pierwsze, koncepcja całościowego uczenia się przenosi punkt ciężkości z instytucji edukacyjnych (nauczanie) na jednostki i społeczności lokalne (uczenie się). Po drugie, mamy do czynienia z rezygnacją z wiedzy naukowej, profesjonalnej na rzecz potocznych i codziennych doświadczeń<sup>15</sup>. Dostrzeżono anarchiczność pewnych rozwiązań i wprowadzono nowe, oparte na współpracy różnych instytucji edukacyjnych i ekonomiczno-gospodarczych – powodując tym samym wzrost atrakcyjności ofert edukacyjnych wzbogaconych elementem praktycznym, możliwym do natychmiastowego zastosowania. Różnorodność form edukacji całościowej, dyferencjacja przebiegu i czasu trwania dostosowana jest do potrzeb i możliwości zainteresowanego. Oferta jest bogata i zróżnicowana, przez co zwiększa szansę dotarcia do określonych odbiorców.



Rysunek 1. Edukacja permanentna z uwzględnieniem głównych nurtów działań edukacyjnych

Źródło: Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000, s. 331.

<sup>14</sup> L. Krawczyk, *Kształcenie ustawiczne – wybór czy konieczność*, OHP, Olsztyn – Wałbrzych, 2005 s. 16-18.

<sup>15</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O pragmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 46-47.

Kształcenie ustawiczne to kompleks procesów zarówno formalnych, jak i nieformalnych, obejmujących wszystkie etapy i szczeble szkolnictwa, jak również działania podejmowane poza systemem szkolnym, które mają charakter niezorganizowany, niesystematyczny i mogą odbywać się w każdym miejscu. Kształcenie ustawiczne przebiega w różnych środowiskach, z wykorzystaniem różnych narzędzi, równoległe względem zamierzonych działań edukacyjnych, wynikających ze struktury systemu oświaty.

Szkoły wyższe, uniwersytety i akademie od wieków realizują formalną oraz nieformalną misję edukacyjną. Oczywisty jest, że formy, środki, sposoby edukacji dostosowane były do uwarunkowań historycznych i społecznych. Przeobrażenia i zmiany, jakie dokonują się na uniwersytetach, wskazują, że idea ustawicznej edukacji jest głęboko zakorzeniona w ich działalności. Wystarczy chociażby zwrócić uwagę na interdyscyplinarny charakter pracy akademików – związany z koniecznością ciągłego kształcenia, uzupełniania wiedzy posiadanej, ale także tworzenia nowej – jak najbardziej użytecznej. Współczesny uniwersytet jest instytucją przedsiębiorczą, otwartą, inicjującą i angażującą się w różnego rodzaju przedsięwzięcia o charakterze nie tylko formalnym, propagującą rozwój osobisty i zawodowy. Działania podejmowane przez ośrodki akademickie, mniej lub bardziej świadome – zachęcają do edukowania na każdym etapie życia. Uniwersytety, udostępniając swoje podwoje, zapraszały i nadal zapraszają na wystawy, odczyty, koncerty, konferencje, pokazy, wykłady, spotkania z akademikami i naukowcami. Oferują one szeroki wachlarz usług edukacyjnych płatnych i bezpłatnych, współpracują z lokalnym otoczeniem społeczno-gospodarczym, realnie wpływając na kształt środowiska i infrastruktury regionu.

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wychodzi naprzeciw oczekiwaniom stawianym instytucjom edukacyjnym, kierując swoją ofertę do zróżnicowanej grupy odbiorców. Posiada szeroki wachlarz ofert edukacyjnych, takich jak<sup>16</sup>: Akademia „Artes Liberales”, Uniwersyteckie wykłady na Zamku, Centrum Studiów Otwartych, współpraca z Uniwersytetem Trzeciego Wieku w Poznaniu czy też Kolorowy Uniwersytet.

## Kolorowy Uniwersytet UAM

Autorzy raportu *Edukacja, jest w niej ukryty skarb* podkreślają wagę edukacji podstawowej, która ich zdaniem zachęca do kontynuacji nauki w przypadku, kiedy jest ona dobrze zorganizowana<sup>17</sup>. Jest to niezwykle istotne, ponieważ pozytywne doświadczenia związane z edukacją przyczyniają się

<sup>16</sup> <https://amu.edu.pl/dzialalnosc/ksztalcenie> (dostęp: 10.02.2017).

<sup>17</sup> J. Delors, op. cit., s. 101.

do budowania otwartej postawy wobec kształcenia od najmłodszych lat. Edukacja permanentna to wszelkiego rodzaju zajęcia pozaszkolne i pozalekcyjne<sup>18</sup>. Różnego rodzaju placówki zarówno państwowe, jak i prywatne organizują dodatkowe zajęcia edukacyjne dla dzieci i młodzieży. W ten trend wpisuje się także Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prowadząc projekt „Kolorowy Uniwersytet”.

Kolorowy Uniwersytet to projekt, który w charakterystyczny dla siebie sposób odczarowuje uniwersytet, który postrzegany jest przez pryzmat powagi gabinetów, sal wykładowych, zabytkowych oraz majestatycznych budynków. Kolorowy Uniwersytet UAM to oferta skierowana do najmłodszych odbiorców usług edukacyjnych (ale także pośrednio ich rodziców), której celem niewątpliwie jest rozwijanie pasji i zainteresowań, pokazanie różnorodności wiedzy, wielowymiarowości nauki, ale przede wszystkim budowanie pozytywnych doświadczeń związanych z edukacją, pokazanie jej wartości, zalet oraz możliwości, jakie daje. Dzięki tego typu działaniom chęć nauki może stać się naturalną potrzebą zaspokajaną w ciągu całego życia.

Dokonując charakterystyki projektu, w pierwszej kolejności pragnę odnieść się do nazwy, która jest kluczowa. Kwestia ta wydaje się oczywista, ponieważ kolory kojarzą się z dzieciństwem i radością. W przypadku tego projektu nazwa odnosi się także do różnorodności Uniwersytetu (dziedzin i dyscyplin naukowych), a także do wydziałów, które na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu mają swoje indywidualne, sztandarowe barwy<sup>19</sup>. Inspiracją projektu „Kolorowy Uniwersytet” był inny projekt realizowany w ramach inicjatywy Polska Akademia Dzieci<sup>20</sup>. *Celem projektu Kolorowy Uniwersytet jest popularyzacja nauki, zaspokojenie dziecięcej ciekawości oraz pomoc dzieciom w rozwijaniu potencjału twórczego i intelektualnego*<sup>21</sup>. Projekt jest bezpłatny. W roku akademickim 2016/2017 zainicjowano szóstą edycję projektu. W dotychczasowych sześciu edycjach wzięło udział około dwa i pół tysiąca dzieci z Wielkopolski. Niesłabnące zainteresowanie ofertą spowodowało, że uczestnikiem projektu można być tylko raz<sup>22</sup>. Inicjatywa ta skierowana jest do dzieci w wieku od 8 do 12 lat, którzy są uczniami wielkopolskich i poznańskich szkół podstawowych. Organizator dokłada wszelkich starań, aby z dodatkowej oferty edukacyjnej mogły skorzystać dzieci,

---

<sup>18</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000, s. 331.

<sup>19</sup> <http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/misja/> (dostęp: 10.02.2017).

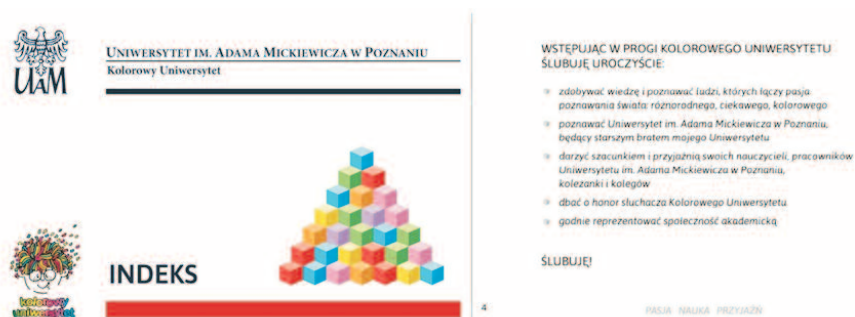
<sup>20</sup> <http://kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/misja/> (dostęp: 10.02.2017).

<sup>21</sup> R. Popiołek, *Projekt Edukacyjny Kolorowy Uniwersytet*, Oferta Sponsorska, materiały dostępne na <http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/>

<sup>22</sup> Regulamin projektu.

które znajdują się w trudnej sytuacji rodzinnej czy też materialnej. Inicjatywa cieszy się również zainteresowaniem partnerów. Partnerem strategicznym projektu jest PKO Bank Polski. Honorowymi partnerami w obecnej edycji projektu zostali: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Marszałek Województwa Wielkopolskiego, Prezydent Miasta Poznania, Kuratorium Oświaty w Poznaniu oraz Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ponadto akcję wspierają lokalne media i instytucje kulturalne, Głos Wielkopolski, Radio Merkury Poznań, TVP 3 Poznań, Laboratorium Wyobraźni, Poznański Park Naukowo-Technologiczny, Centrum Edukacji Dziecięcej i Teatr Nowy w Poznaniu. Projekt Kolorowy Uniwersytet na stałe zagościł w kalendarzu wydarzeń uniwersyteckich. Gospodarzami wydarzeń skierowanych do uczniów są wydziały Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Idea projektu jest niezwykle prosta, a zarazem oryginalna i bardzo starannie przemyślana. Młodzi adepci edukacji, przekraczając mury Uniwersytetu, stają się pełnoprawnymi członkami społeczności akademickiej, otrzymują indeks, w którym znajduje się ślubowanie, zbierają pieczętki za udział w zajęciach, a na koniec roku akademickiego otrzymują dyplom i uczestniczą w uroczystym Absolutorium, któremu przewodzi Prorektor ds. studenckich UAM.



Rys. 2. Indeks studenta Kolorowego Uniwersytetu

Źródło: [http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/pl/25,pliki\\_do\\_pobrania.html](http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/pl/25,pliki_do_pobrania.html), dostęp 12.02.2017

Uczestnicy Kolorowego Uniwersytetu biorą udział w wykładach interaktywnych, z dziedzin nauk przyrodniczych, ścisłych oraz humanistycznych. Każdy rok akademicki ma charakterystyczny dla siebie przebieg. Zajęcia prowadzone są przez nauczycieli akademickich, dla których spotkanie z tak młodymi studentami stanowi wyzwanie i niewątpliwie bardzo ciekawe doświadczenie<sup>23</sup>. Swoje

<sup>23</sup> R. Popiołek, *Projekt Edukacyjny Kolorowy Uniwersytet*, Oferta Sponsorska, <http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/>

osiągnięcia i zainteresowania mogą prezentować także studenci Kolorowego Uniwersytetu. Takie spotkania i zajęcia mają charakter edukacji międzypokoleniowej<sup>24</sup>, która niewątpliwie wpisuje się w ideę lifelong learning i jest niezwykle potrzebna. Pozwala spojrzeć na pewne zjawiska i zagadnienia z zupełnie innej perspektywy. Wiedza przekazywana jest w sposób przystępny, zrozumiały, atrakcyjny dla młodego odbiorcy, a niekiedy także zabawny i humorystyczny. Poprzez wcielane w życie sentencji Konfucjusza *Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumiem*, uczniowie obcuja z nauką. Stają się aktywnymi uczestnikami procesu edukacji. Stworzone na wykładach warunki sprzyjają uczeniu się indywidualnemu, jak i zespołowemu. Dodatkowym atutem jest fakt, że dzieci samodzielnie biorą udział w zajęciach. Na sali wykładowej przebywają bez nauczycieli, rodziców, opiekunów, znajdują się pod opieką prowadzących wykład<sup>25</sup>. Taka forma sprzyja większej aktywności, otwartości oraz kształtowaniu samodzielności dzieci.

Zajęcia trwają około 60 minut. Czas ich trwania dostosowany jest do możliwości skupienia uwagi na omawianym temacie przez dzieci w wieku szkolnym. Udział w zajęciach potwierdzany jest podbiciem pieczętką wpisu w indeksie, a uzyskanie dyplomu wiąże się z obecnością na co najmniej czterech wykładach. Zgodnie z regulaminem projektu<sup>26</sup> tematy zajęć proponowane są przez naukowców reprezentujących poszczególne wydziały. Uczniowie podzieleni są na dwie grupy: przedpołudniowe (klasa II i III szkoły podstawowej) oraz popołudniowe (klasa IV i V). Każda grupa ma odrębny plan zajęć. Warunkiem koniecznym do uczestnictwa jest rejestracja na stronie internetowej projektu dokonywana przez nauczyciela czy opiekuna grupy. Istotne jest też to, że uczestnikami projektu nie musi być kompletna klasa. Studentami Kolorowego Uniwersytetu mogą być uczniowie różnych klas z jednej szkoły. Taka forma pozwala także na integrację uczniów szkół, którzy mogliby nie mieć okazji, by współpracować ze sobą.

W roku akademickim 2016/2017 dla obu grup zaplanowano 16 spotkań wykładowych, po osiem dla każdej grupy. Młodzi adepci nauki mają okazję zgłębić wiedzę z zakresu<sup>27</sup> historii obronności miasta Poznania, geoeologii i geoinformacji, bezpiecznego poruszania się w Internecie, fizyki, ekonomii i racjonalnego wydatkowania pieniędzy, znaczenia rodziny w życiu człowieka oraz literatury, ze szczególnym uwzględnieniem komiksu. Ponadto tematyka

---

<sup>24</sup> M. Kilian, *Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2011, nr 2, s. 98-99.

<sup>25</sup> Regulamin projektu.

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> [http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/terminarz\\_wykladow/](http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/terminarz_wykladow/)



wykładów dotyczyła również praw autorskich, metafizyki, matematyki, muzyki, chemii, roślin tropikalnych i realizowania kariery w Internecie jako Youtuber. Projekt ma swój profil na Facebooku, gdzie znajdują się relacje ze spotkań realizowanych w ramach projektu, dzięki czemu każdy zainteresowany udziałem może zobaczyć, jak wyglądają takie zajęcia. Dodatkowo na stronie internetowej projektu znajduje się krótka charakterystyka przeprowadzonych wykładów. Zajęcia odbywają się w różnych jednostkach uniwersytetu. Tematyka poruszana w trakcie wykładów dotyka współczesnych problemów cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych, przez co kształtuje postawy patriotyzmu lokalnego związanego z pięknem obyczajów, tradycji i historią regionu. Kładzie nacisk także na wiedzę o charakterze praktycznym, użytkowym, co jest zgodne z ideą lifelong learning. Można zauważyć, iż tematy poruszane w grupach młodszych mają swoje rozwinięcie tematyczne w grupach starszych.

Poznański projekt to odpowiedź na coraz popularniejsze w Polsce uniwersytety dziecięce, które stały się fenomenem ostatnich lat. W efektywny i zarazem efektywny sposób wzbudzają w dzieciach ciekawość otaczającego świata, inspirują do nauki przez zabawę i pokazują, że nauka nie musi być nudnym codziennym obowiązkiem, a ciekawym i rozwijającym sposobem na życie.

## Podsumowanie

Uniwersytet jako instytucja wyróżniająca się statutem i misją stoi na straży ponadczasowych uniwersalnych wartości, między innymi takich jak prawda, dobro, piękno, wolność, tolerancja, uczciwość. Szczególną jego rolą jest również popularyzacja dorobku kulturowego społeczeństw i pielęgnowanie tradycji<sup>28</sup>. Staje się także łącznikiem między światem nauki a życiem codziennym. Promuje w sposób zarówno pośredni, jak i bezpośredni różnego rodzaju formy całościowej edukacji formalnej i pozaformalnej. Zachęca do poszerzania wiedzy i umiejętności grupy zróżnicowane pod względem oczekiwań, wieku, jak i doświadczeń edukacyjno-zawodowych. Realizując projekty, takie jak Kolorowy Uniwersytet – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pokazuje i udowadnia, że jest nie tylko organizacją uczącą innych, ale także i siebie. Jest otwarty na zmiany, przyjazny i dostępny dla wszystkich zainteresowanych.

---

<sup>28</sup> T. Lewowicki, *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania*, [w:] *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja. Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza Poznań 13-14 października 2003*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 43.

Podsumowując, pragnę jeszcze przywołać myśl Antoine'a de Saint-Exupéry stwierdzającego, że „jedynie dzieci wiedzą, czego szukają”<sup>29</sup> i zgodnie z myślą autora nie ma dla nich rzeczy niemożliwych, dlatego też ich właściwa edukacja oraz dbałość o wszechstronny rozwój powinny być przedmiotem największej troski i stanowić przykład edukacji dla przyszłości.

## Bibliografia

1. Barańska M., *Wolontariat w planowaniu kariery zawodowej studentów*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2016.
2. Borowska A., *Kształcenie dla przyszłości*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
3. Delors J., *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO, Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
4. Kilian M., *Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2011, nr 2.
5. Krawczyk L., *Kształcenie ustawiczne – wybór czy konieczność*, OHP, Olsztyn – Wałbrzych 2005.
6. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
7. Lewowicki T., *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania*, [w:] *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja. Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza Poznań 13-14 października 2003*, red. W. Ambroziak, K. Przyszczypkowski, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2004.
8. Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O pragmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
9. Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
10. Popiołek R., *Projekt Edukacyjny Kolorowy Uniwersytet*, Oferta Sponsorska, materiały dostępne na <http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/>
11. Saint-Exupéry A., *Mały księżę*, Warszawskie Wyd. Literackie MUZA SA, Warszawa 2015.
12. *Słownik wyrazów obcych*, cz. 2: *Sentencje, powiedzenia, zwroty*, red. I. Kamińska-Szmaj, Wyd. Europa, Wrocław 2001.
13. Solarczyk-Ambroziak E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku pracy a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2009.

---

<sup>29</sup> A. Saint-Exupéry, *Mały Księżę*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2015, s. 75.

14. Solarczyk-Ambrozik E., *Wyzwania współczesnego świata a praktyka oświaty dorosłych*, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1999.
15. *Strategia Rozwoju Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na lata 2009-2019*, nowelizacja, Poznań 2013.
16. Sutton P.J., *Lifelong and continuing education*, [w:] *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, red. A. Tuijnman, Emerald Publishing, Oxford – New York – Tokyo 1996.
17. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.

### Netografia

- Człowiek uczy się przez całe życie – Koncepcja Life Long Learning*, [http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter\\_86197.asp?soid=38CE5C38E653482CB6A4F8BE82CD1F11](http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter_86197.asp?soid=38CE5C38E653482CB6A4F8BE82CD1F11) (dostęp: 10.02.2017).
- <http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/misja/> (dostęp: 10.02.2017).
- [http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/pl/25,pliki\\_do\\_pobrania.html](http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/pl/25,pliki_do_pobrania.html), (dostęp: 12.02.2017).
- [http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/terminarz\\_wykadow](http://www.kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/terminarz_wykadow) (dostęp: 10.02.2017).
- <https://amu.edu.pl/dzialalnosc/ksztalcenie> (dostęp: 10.02.2017)
- Regulamin Projektu Kolorowy Uniwersytet, <http://kolorowyuniwersytet.amu.edu.pl/>

**Słowa kluczowe:** uniwersytet, lifelong learning, edukacja permanentna, student, kolorowy uniwersytet, UAM, dzieci na uniwersytecie.

**Streszczenie:** Uniwersytet jest niezwykle ważną instytucją społeczną. Współczesny uniwersytet nie funkcjonuje w oderwaniu od społeczności lokalnej, jest jednym z elementów silnie ją scalających. Jest przestrzenią dialogu, polem wymiany myśli między nauczycielem, a uczniem, miejscem wszechstronnego rozwoju. To instytucja, która zaprasza do siebie przedstawicieli różnych środowisk, organizacji, profesji, a także pokoleń. Niniejsze opracowanie ma na celu pokazanie, jak Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, realizując ideę całościowego uczenia się, przyciąga najmłodszych, uczniów szkół podstawowych i rozbudza w nich ciekawość, chęć do ciągłego poszukiwania wiedzy oraz pomaga rozwijać tkwiący w nich potencjał.

### The implementation lifelong learning idea on the example of Adam Mickiewicz University in Poznan project „Colorful University”

**Keywords:** university, lifelong learning, permanent education, student, colorful university, AMU, children on the university.

**Abstract:** The University is an important social institution. The modern university does not work in isolation from the local community, it is one of the elements strongly linking them. It is a space for dialogue, a field of exchange of ideas between the teacher and the student, the place of comprehensive development. This is an institution which invites representatives of various communities, organizations, professions and generations. This paper aims to show how Adam Mickiewicz University University in Poznan is realizing lifelong learning idea. How AMU attracts the youngest (elementary school students), and stimulates their curiosity, willingness to learn, and helps children to develop their potential.

Jolanta Izabela Wiśniewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa

## **Edukacja dorosłych w dobie ponowoczesności**

Kierunek, jaki przyjmuje edukacja osób dorosłych, oraz jej organizacja są w znacznym stopniu zależne od uwarunkowań cywilizacyjnych, gospodarczych, a także politycznych i społecznych. W związku z tym znaczące powinny być również w tej dziedzinie koncepcje teoretyczne czy doniesienia badawcze. Można jednak zauważyć, że mimo rozwoju naukowego, dynamicznych zmian cywilizacyjnych, nie następuje widoczny postęp w dziedzinie edukacji osób dorosłych. Działania w tym zakresie rozgrywają się głównie w sferze dyskusji czy haseł, natomiast nie przynoszą szerszych, wymiernych przedsięwzięć.

Punktem podjętych rozważań ukierunkowanych na ocenę edukacji osób dorosłych uczyniono wybrane koncepcje socjologiczne, a także paradygmaty, na których opiera się andragogika.

### **Wizerunek płynnej nowoczesności**

Dla ukierunkowania oraz rozwoju praktyki edukacyjnej istotne znaczenie mają teorie i badania z różnych dziedzin wiedzy, w tym z zakresu socjologii. Ukazują różnego rodzaju nowe zjawiska społeczne i ich uwarunkowania. Wiedza na ten temat ma duże znaczenie, gdyż zmiany w sferze życia społecznego powinny stać się istotnymi przesłankami dla organizowania rozmaitych instytucji życia wspólnotowego, w tym także dla edukacji.

Czasy współczesne w koncepcjach socjologicznych coraz częściej określane są jako późna nowoczesność, druga nowoczesność czy też nazywane są ponowoczesnymi. Pomimo niejednolitego miana podobnie opisywane są w literaturze przedmiotu, a ich nazwa wynika jedynie z przyjęcia bądź odrzucenia tezy dotyczącej wejścia ludzkości w kolejną fazę rozwoju. Natomiast łączy je zgodność autorów w kwestii pojawienia się bardzo znaczących przemian w świecie, które przeobraziły tzw. świat nowoczesny i wytyczyły nową jakość we wszystkich niemal dziedzinach ludzkiego życia.

W gronie teoretyków, którzy znacząco przyczynili się do rozwoju koncepcji późnej nowoczesności, znajdują się m.in.: Z. Bauman, A. Giddens, U. Beck. Zatem dla zobrazowania specyficznej odrębności obecnych czasów przedstawię wybrane twierdzenia tych autorów, aby następnie na tym tle odnieść się do problematyki edukacji osób dorosłych.

Szeroki opis ponowoczesności zawierający się w bogatej spuściznie Zygmunta Baumana prowadzony jest przez pryzmat metafory płynności<sup>1</sup>. Socjolog ten pisał, że kategoria płynności jest nadrzędna w ocenie rzeczywistości i przenosi się na różne poziomy oraz sfery życia człowieka, wywołując swoiste skutki. Konsekwencje płynności uwidaczniają się nie tylko w zacieraniu granic w czasie i przestrzeni, ale też w życiu społecznym oraz w sferze osobistej, a nawet etycznej. Na poziomie geopolitycznym płynność wyraża się w postaci zanikania barier handlowych czy granic państw i terytoriów. Odniesiona do sfery moralnej i egzystencjalnej skutkuje zanikaniem autorytetów oraz wytyczonych przez tradycję kodeksów postępowania. Natomiast rozpatrywana z perspektywy obyczajowo-społecznej, płynność jest stanem, który oznacza uwolnienie się od więzi, wszelkich zobowiązań, a także reguł, norm i zasad<sup>2</sup>.

Kategoria płynności powoduje, że każda sfera rzeczywistości staje się rozmyta, fragmentaryczna, nietrwała. Toteż według Baumana świat poddany procesowi globalizacji charakteryzuje nieprzewidywalność i ambiwalencja. Współczesny człowiek jest zdany na niepewność w różnych dziedzinach swojego życia i nie może liczyć na wsparcie państwa, ponieważ jego struktury są bezradne wobec szeregu zjawisk wywołanych globalizacją oraz jej wpływem na życie pojedynczego człowieka. Oznacza to, że dla jednostki nie stanowią już one oparcia w wielu sprawach dotyczących ludzkiej egzystencji: edukacyjnych, zawodowych, socjalnych i osobistych. Ta sytuacja powoduje, że człowiek zostaje zupełnie sam w obliczu różnych sytuacji życiowych. Bauman pisał o tym następująco: „Jednym z najdonioślejszych aspektów przemian ponowoczesnych jest utrata przez państwo zdolności, potrzeby i woli przywództwa duchowego (w tym i moralnego)”<sup>3</sup>.

Zjawiskiem charakteryzującym obecną epokę staje się poszukiwanie przez człowieka własnej tożsamości. Nie jest to łatwe zadanie w świecie wyznaczonym przez płynność i konsumpcję. Bauman wyraźnie dostrzegął, że współ-

---

<sup>1</sup> Zawarte w artykule uogólnienia koncepcji Z. Baumana dotyczące świata ponowoczesnego zostały sformułowane na podstawie następujących książek tego autora: *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007; *Etyka ponowoczesna*, Wyd. Aletheia, Warszawa 2012; *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007; *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012.

<sup>2</sup> Szerzej Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, op. cit.

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, op. cit., s. 186.

czesne społeczeństwo jest głównie społeczeństwem konsumentów, a nie producentów. Konsumpcja przenika różne obszary życia i staje się motorem napędowym dążeń oraz działań ludzkiego rodu. O randze i wpływie tego zjawiska pisał następująco: „Rynek uparcie przypomina, że wszystko jest lub może stać się towarem, a to, co nim jeszcze nie jest, powinno być traktowane jakby było towarem. Rzeczy nie przystające do roli przedmiotu konsumpcji powinny wzbudzać podejrzliwość. Należy pozbyć się ich od razu, a najlepiej unikać jak ognia”<sup>4</sup>. Konsumpcja przybiera bardzo znaczące rozmiary w życiu społeczeństwa, toteż urasta do rangi zjawiska nazwanego przez autora konsumpcjonizmem. Socjolog dobitnie podkreśla charakter tego fenomenu ludzkiej egzystencji i nazywa go syndromem konsumpcyjnym. Rozumiany jest on jako „zespół zróżnicowanych, ale ściśle powiązanych z sobą postaw i strategii, (...) założeń na temat zasad rządzących światem oraz stosunku do owych zasad”<sup>5</sup>.

W konceptualizacjach socjologicznych dotyczących świata współczesnego dużo miejsca poświęcono wskazywaniu nowych zagrożeń i problematyce bezpieczeństwa. Wagę zjawiska podkreślał Ulrich Beck, określając obecną ludzkość społeczeństwem ryzyka. Do kwestii ryzyka odnosi się również Anthony Giddens, który życie w niepewnych warunkach opiera na mechanizmie zaufania i refleksji. Znaczącą rolę w funkcjonowaniu społecznym przypisuje systemom eksperckim, które funkcjonują jako wyspecjalizowana kadra służąca wsparciem dla osób poszukujących porady w różnych dziedzinach życia. Autor wskazuje również na refleksyjność jako naczelną postawę wypracowaną przez człowieka w warunkach gwałtownej zmiany. Jego zdaniem, refleksyjność „polega na tym, że praktyki społeczne podlegają bezustannym przeglądóm i reformóm w świetle napływającej informacji o tych właśnie praktykach, co zmienia ich charakter w sposób konstytutywny”<sup>6</sup>.

Zgłębiając tezy socjologów, łatwo dojść do wniosku, że przedstawiony przez nich świat współczesny wymaga głębszego namysłu – nie tylko odniesionego do przestrzeni teoretycznej. W opisach wyraźnie zarysowuje się dynamika obecnych czasów występująca we wszystkich obszarach życia. Przeobraziła ona znacząco przestrzeń i życie społeczne. Jeżeli weźmiemy pod uwagę różnorodne przemiany rzeczywistości, to należy uznać, że wpisana w nie egzystencja ludzka wymaga zmiany wcześniej stosowanego podejścia, które opierało się na przewidywalności i na wiedzy jako trwałym fundamentie. W nowych okolicznościach szczególnego znaczenia nabierają takie cechy, jak: własna inicjatywa, twórczość, kreatywność, gotowość do zmian, a także walory etyczne.

<sup>4</sup> Z. Bauman, *Płynne życie*, op. cit., s. 139.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 130-131.

<sup>6</sup> A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 28.

Przedstawione koncepcje wyraźnie podkreślają charakterystyczne wyznaczniki dzisiejszej rzeczywistości, np. zmienność, gwałtowność, nieokreśloność czy permisywność. Wobec nich szkoła nadal przyjmuje niezmiennie, zachowawcze, na ogół inercyjne stanowisko. Jest ono wyrazem braku elastyczności organizacyjnej, programowej i metodycznej, co nie pozwala na dostosowywanie jej nadal archaicznej koncepcji do współczesnych wymagań. Jest to również zauważalna tendencja w edukacji dorosłych.

W twierdzeniach autorów uwidacznia się relatywizm (zarówno w zakresie ujęcia nauki, jak też analizowanych obszarów życia ludzkiego), który prowokuje do stawiania wielu pytań dotyczących otaczającej rzeczywistości i człowieka. Jeśli odniesiemy ten pogląd do założeń konstytuujących edukację osób dorosłych, jako podstawowe można uznać następujące problemy: Jaki profil powinna mieć edukacja dorosłych? Jakie są jej podstawowe cele i zadania w okresie gwałtownej zmiany społecznej? Jak kształtować umiejętności i kompetencje? Jaką wiedzę przekazywać? Jaki powinien być udział edukacji dorosłych w konstruowaniu ich tożsamości? Jakie przyjąć zasady etyczne w dobie ponowoczesności? Jak rozwijać sferę etyczną uczących się? Są to zasadnicze pytania, z którymi powinni się zmierzyć zarówno organizatorzy edukacji osób dorosłych, jak też nauczyciele.

## O edukacji osób dorosłych z perspektywy zmian

Edukacja osób dorosłych nadal przebiega w myśl koncepcji kształcenia ustawicznego, mimo że teoretycy<sup>7</sup> wskazują na wyraźną potrzebę zmiany tego paradygmatu i oparcia założeń konstytuujących ją na idei całościowego uczenia się. Można zadać pytanie: na ile przesunięcie paradygmatyczne zmienia obecny kształt edukacji osób dorosłych?

Należy zauważyć, że realizacja edukacji według koncepcji kształcenia ustawicznego ustawia ją w schemacie: człowiek dorosły – kształcenie – dokształcanie – doskonalenie. Zatem jej rezultatem jest przede wszystkim przygotowanie do wykonywania pracy zawodowej, a więc zmierzanie w kierunku rozwoju zawodowego. Tymczasem nie jest to wystarczający cel, który prowadzi do zaspokajania potrzeb edukacyjnych człowieka czy też do jego pełnego rozwoju. Ponadto uwarunkowania współczesności i szybko postępujące zmiany czynią ten sposób podejścia niezadowalającym.

---

<sup>7</sup> Por. J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2005, s. 34-50; M. Małewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 45-81.



W obecnie realizowanym modelu edukacji dorosłych w dalszym ciągu niewystarczająco uwzględniany jest zasadniczy jej czynnik, jaki wnosi aspekt dorosłości. Ten stan rzeczy przejawia się w preferowanym przez wielu nauczycieli technologicznym modelu pracy dydaktycznej<sup>8</sup>, który sprowadza główną aktywność w procesie nabywania wiedzy do roli nauczyciela i jego sprawności w posługiwaniu się metodami. Za główny cel przyjmuje się transmisję wiedzy zawartej w określonych treściach kształcenia i programach nauczania. Edukacja przebiegająca według tego schematu pozbawia osoby dorosłe bardzo istotnych współcześnie kompetencji, takich jak aktywność, krytycyzm, innowacyjność. Ponadto wiedza, którą uczeń nabył w toku nauczania, nie tylko jest ograniczona do otrzymanego przekazu, ale nie podlega też wartościowaniu. Ten sposób przekazywania wiedzy nie sprzyja również wyzwaniu motywacji do uczenia się.

Jak zatem prowadzić edukację osób dorosłych w ponowoczesnym świecie w okolicznościach przemian społecznych i kulturowych?

Jako odpowiedź na powyższe pytanie można przyjąć stanowisko wyrażone przez M. Malewskiego, który stwierdza, „że praktyka edukacji dorosłych jest sztuką zorientowaną na trudne zadania poszerzania granic poznawczej wolności”<sup>9</sup>. Zgodnie z tym ujęciem, edukacja osób dorosłych powinna charakteryzować się aktywnością uczestników procesu edukacyjnego w procesie kształcenia i wyrabiać refleksyjny, krytyczny stosunek do wiedzy.

Przedstawiony wizerunek prowadzenia procesu kształcenia jest optymalny, ale też trudny do uzyskania w pracy nauczyciela dorosłych, ponieważ praktyka może odbiegać od możliwości uczniów. Niemniej jednak należy dążyć do osiągnięcia takiego stanu, aby uczeń mógł włączyć się w proces swojej edukacji i stopniowo dochodzić do autonomii w tym działaniu.

W obecnych czasach ukierunkowywanie edukacji osób dorosłych na wymiar zawodowy nie może przybierać charakteru dominującego. Dlatego też większego znaczenia powinna nabyć koncepcja całościowego uczenia się, która zakłada nadanie rangi procesom edukacyjnym zachodzącym w życiu codziennym każdego człowieka. Idea całościowego uczenia się wyraźnie podkreśla rolę podmiotu w procesie nabywania wiedzy, umiejętności czy kompetencji społecznych. Takie ujęcie edukacji jest również ważne z tego względu, że uwarunkowania wielu zmian zachodzących w obecnej rzeczywistości wskazują na potrzebę i znaczenie tego rodzaju aktywności człowieka.

---

<sup>8</sup> Szerzej charakterystykę modeli pracy dydaktycznej z osobami dorosłymi opisuje M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej*, [w:] *Andragogiczne wątki. Poszukiwania. Fascynacje*, red. E. Przybylska, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001, s. 271.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 288.

Ze względu na to, że odpowiedzialność za efekty procesu uczenia się, rozwój osobisty, spoczywają we wskazanej koncepcji na jednostce, na tym tle może rodzić się wątpliwość, czy człowiek dorosły ma wystarczające kompetencje, aby podjąć wskazane wyzwanie. Odnosząc się do tej kwestii, trzeba zwrócić uwagę na samą treść uczenia się i czas jego trwania. Zatem możemy mówić o uczeniu się sytuacyjnym, w działaniu, ale też o takim, które może przybrać formę procesu samokształcenia i wymaga już znacznie większych kompetencji w operowaniu wiedzą. Zgodnie z tym można przyjąć, że każdy człowiek dorosły jest uczniem, lecz różniącym się przede wszystkim tym, czego się uczy i jak się uczy. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że współczesny świat wymaga aktywności poznawczej, działania, które doskonali człowieka w różnych sferach, i sprawia, że potrafi on przystosować się do świata ambiwalencji oraz żyć zgodnie z naturą i własnymi potrzebami.

Zakładając, że zasadniczym celem edukacji jest przysposobienie człowieka do funkcjonowania w różnych sferach życia, należy dostrzec coraz większą złożoność każdej z nich. Nie wystarczy już zdobyć wykształcenie, aby osiągnąć przygotowanie do pracy zawodowej, ani też podstawowa wiedza o życiu, aby sprostać roli rodzica, małżonka, obywatela, czy żeby radzić z własnymi emocjami. Odpowiedzią na tak bardzo zróżnicowane potrzeby edukacyjne osób dorosłych staje się oferta pozaszkolna oraz samodzielne uczenie się. Jednakże należy zauważyć, że dominującą rolę w tym zakresie pełnią media, a także środowisko społeczne. Nie zawsze są to przekazy, które należy bezkrytycznie przyjmować. Dlatego też dużą rolę w życiu człowieka dorosłego pełnią jego kompetencje poznawcze, moralne, społeczne, a także cechy osobowościowe. Kształtowanie tego szerokiego wachlarza atrybutów, które decydują o dyspozycjach człowieka dorosłego, jest zasadniczym zadaniem, któremu powinna sprostać edukacja formalna.

Edukacja osób dorosłych jest złożonym procesem, ponieważ mieści w swym zakresie różne praktyki edukacyjne. Posługując się typologią P.H. Combsa<sup>10</sup>, wyróżniamy trzy obszary: edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. Odnosząc się do tego podziału, można stwierdzić, że każdy z tych wymiarów realizuje specyficzne cele edukacyjne i formułowanie uogólniających stwierdzeń dotyczących edukacji osób dorosłych wydaje się dużym uproszczeniem. Edukacja formalna osób dorosłych ma w swych zamierzeniach cele pragmatyczne, które skierowane są na kształcenie ogólne bądź zawodowe. Natomiast edukacja pozaformalna i nieformalna nie muszą wiązać ze sferą zawodową, ale mogą też obejmować szersze potrzeby edukacyjne człowieka. Przedstawione kie-

---

<sup>10</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 21.

runki poszczególnych wymiarów edukacji nie są w sprzeczności z nakreśloną wcześniej wizją praktyki dydaktycznej, jaka powinna być realizowana w edukacji osób dorosłych. Należy wyraźnie podkreślić, że bez względu na poziom oraz miejsce, gdzie jest realizowana edukacja instytucjonalna, osoby kierujące nią powinny dążyć do wyzwolenia autonomii funkcjonowania człowieka w tym obszarze. Jeśli weźmiemy pod uwagę edukację formalną, to można dostrzec różnego rodzaju utrudnienia w podążaniu za wskazaną wizją rozwoju ucznia. Jednym z nich jest proces standaryzacji, który przejawia się w programach szkolnych i egzaminach. Wprowadza on określony schemat myślenia i działania, co niestety, nie sprzyja pobudzeniu wyobraźni, a proces uczenia się sprowadza do niechętnie podejmowanych działań pozbawionych intelektualnej autonomii. Taki obraz edukacji jest niekorzystny dla kształtowania się motywacji i podejmowania przez jednostkę aktywności poznawczej. Biorąc pod uwagę współczesną rzeczywistość oraz jej niepewność i zmienność, jako zasadniczy cel edukacji na poziomie elementarnym należałoby uznać nie tylko wyposażenie w umiejętności niezbędne do samodzielnego uczenia się, ale przede wszystkim postawę gotową do podjęcia tego rodzaju aktywności.

Innym czynnikiem, który powoduje, że edukacja formalna nie wpisuje się w rzeczywistość, jest treść oferty edukacyjnej. Na tę kwestię zwraca uwagę J. Kargul, który stwierdza, że „Szkoła publiczna, nie nadążając za tempem przemian społecznych, pozostaje konserwatywna, stara się zaszczyć uczniom oświecone ideały, które ci odrzucają, dla nich bowiem bardziej atrakcyjne są wzory kulturowe i wartości propagowane przez mass media (w serialach, reality show). Szkoła proponuje i propaguje wartości kultury elitarniej, przeciwstawiając je kulturze popularnej, nie bacząc, że ponowoczesność znosi dwubiegunowy podział na kulturę „wysoką” i „niską”<sup>11</sup>.

Pomimo że uczenie się jest kluczową kompetencją współczesnego człowieka (wyłonioną również przez Parlament i Radę Europejską w Lizbonie w 2006 roku), to nadal w przestrzeni społecznej nie wybrzmiewa ta problematyka w kontekście życia osób dorosłych. Pojawia się ona jedynie w odniesieniu do pracy zawodowej, głównie awansu i kariery. Zawężanie kwestii do obszaru zawodowego powoduje, że aktywność dotycząca uczenia się przypisywana jest tylko do określonej grupy społecznej i kojarzona z edukacją instytucjonalną. Ten sposób ujęcia powoduje, że wiele osób nie ma tej świadomości, iż takim działaniem jest np. czytelnictwo.

Odniesienie do edukacji osób dorosłych wymaga przede wszystkim ustalenia, czy jest to dobrowolnie podejmowana działalność, czy wymuszona.

---

<sup>11</sup> J. Kargul, *Edukacja dorosłych w ponowoczesnym świecie*, „Chowanna” 2003, t. 1 (20), s. 198.

Mimo braku jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: czy człowiek dorosły chce się uczyć, można zauważyć, że występuje ze strony środowiska osób dorosłych zainteresowanie ujęciem eksperckim dla wielu różnych zagadnień, z którymi spotykają się w swoim życiu. Przykładem na ten stan rzeczy jest aktywność dorosłych, przejawiająca się w poszukiwaniu informacji na nurtujące tematy w różnych źródłach: Internecie, telewizji, prasie. W ten sposób osoby dorosłe otrzymują wiedzę w zakresie problematyki z różnych dziedzin: medycyny, kosmetologii, mody, sportu, polityki itp. Toteż nie można jednoznacznie stwierdzać, że osoba dorosła nie jest zainteresowana wiedzą czy przekazem treści ze strony innej osoby. We wskazanych przykładach pochodzi ona od różnych osób, uznanych za ekspertów w danej dziedzinie: autora artykułu, lekarza, dietetyka, doradcy w sieci itp.

Atrybuty dorosłości wiążą się z samodzielnością, decydowaniem, możliwością nakreślania planów. Jednak należy zauważyć, że człowiek dorosły ma nadal ograniczone możliwości, jeśli chodzi o kierowanie własnym rozwojem zawodowym w zakresie planowania doksztalcenia czy doskonalenia, jak też i w ramach przebiegu tych procesów. Podporządkowanie w tym obszarze jest szczególnie widoczne w przypadku zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego. Przejawia się w dość schematycznej ścieżce rozwoju zawodowego, która występuje w przypadku wielu zawodów i z góry narzuca wybór określonej formy edukacji. Najczęściej stanowią ją kursy, które proponują treści jedynie pod kątem wiedzy czy umiejętności istotnych dla danej profesji. Program danego kursu jest również określony – nieelastyczny, co pozbawia możliwości kreowania go, dobierania pod kątem zainteresowań i potrzeb.

Świat płynnej nowoczesności wygenerował nowy problem w życiu człowieka dorosłego, jakim jest stałe poszukiwanie tożsamości. Obecnie uzyskanie stanu integralnej tożsamości ma wymiar procesu, który stale dokonuje się w odniesieniu do różnych sfer życia człowieka. Budowanie kolejnej wersji własnej tożsamości wymaga podejmowania decyzji, czyli wykazania się kompetencjami, które przede wszystkim łączą się z postawą refleksyjną. Jak stwierdza M. Malewski, „Refleksyjność jest warunkiem prowadzenia świadomej «polityki życia», zorientowanej na kolonizację przyszłości i zapewnienie sobie minimum bezpieczeństwa ontologicznego”<sup>12</sup>.

Bez względu na to, czy tożsamość jest konstruowana osobiście przed podmiot, czy jest procesem zachodzącym w interakcji społecznej, powinna stać się problematyką, która stanowi wyzwanie dla edukacji osób dorosłych.

---

<sup>12</sup> M. Malewski, *O „polityczności” andragogiki*, „Edukacja Dorosłych” 2013, nr 1(68), s. 17.

## Podsumowanie

Edukacja osób dorosłych nadal w wielu obszarach nie wpisuje się w sposób odpowiedni ani w uwarunkowania współczesności, ani w potrzeby edukacyjne tego środowiska. Podejmowane są głównie debaty na jej temat, natomiast w praktyce edukacyjnej niewiele się dzieje. Jest to konsekwencją wielu przyczyn, ale należy podkreślić, że zasadnicza wynika z zakorzenionej społecznie filozofii, która zatrzymała myślenie decydentów i nauczycieli na etapie modernistycznego pojmowania świata. Zgodnie z tym ujęciem występuje wiara w wiedzę oraz jej przekaz przez nauczyciela, a sama edukacja jest postrzegana z pozycji celów społecznych, a nie jednostkowych potrzeb i zmian społecznych.

Współczesną edukację osób dorosłych charakteryzuje:

- ukierunkowywanie głównie na cele związane z pracą zawodową,
- marginalizowanie wymiaru autotelicznego edukacji,
- dydaktyka kształcenia osób dorosłych nieodbiegająca od modelu kształcenia dzieci i młodzieży,
- realizacja edukacji, która nie wyzwala kreatywności ucznia, krytycyzmu, motywacji do podejmowania działań edukacyjnych,
- bierność osób dorosłych w procesach edukacyjnych,
- procesy edukacyjne nie spotykają się z motywacją autoteliczną, a raczej wywołują negatywne skojarzenia, głównie dotyczące wysiłku.

Edukacja osób dorosłych wymaga wprowadzenia wielu zmian, zarówno w wymiarze koncepcyjnym, jak też organizacyjnym i metodycznym. Istotna jest również postawa samych dorosłych, wyrażająca się rozumieniem i gotowością do podejmowania szeroko rozumianej aktywności edukacyjnej. Do zaistnienia oczekiwanej przemiany potrzebne jest współdziałanie w jednolitym kierunku różnych środowisk: decydentów, nauczycieli, teoretyków, uczniów dorosłych.

## Bibliografia

1. Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, przeł. T. Kunz, Wyd. Literackie, Kraków 2012.
2. Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, Wyd. Aletheia, Warszawa 2012.
3. Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Wyd. Literackie, Kraków 2007.
4. Bauman Z., *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Wyd. Literackie, Kraków 2007.
5. Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Scholar, Warszawa 2004.
6. Elliott A., *Współczesna teoria społeczna*, przeł. P. Tomanek, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2011.
7. Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

8. Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2005.
9. Kargul J., *Edukacja dorosłych w ponowoczesnym świecie*, „Chowanna” 2003, t. 1(20).
10. Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
11. Malewski M., *O „polityczności” andragogiki*, „Edukacja Dorosłych” 2013, nr 1(68).
12. Malewski M., *Modele pracy edukacyjnej*, [w:] *Andragogiczne wątki. Poszukiwania. Fascynacje*, red. E. Przybylska, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.
13. Przybylska E. (red.), *Andragogiczne wątki. Poszukiwania. Fascynacje*, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.
14. Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Wyd. Impuls, Kraków-Warszawa 2014.

**Słowa kluczowe:** edukacja dorosłych, edukacja formalna, edukacja pozaformalna, ponowoczesność, idea edukacji ustawicznej, całościowe uczenie się.

**Streszczenie:** Kierunek, jaki przyjmuje edukacja osób dorosłych oraz jej organizacja są w znacznym stopniu zależne od uwarunkowań cywilizacyjnych, gospodarczych, a także politycznych i społecznych. Znaczące powinny być również koncepcje teoretyczne czy doniesienia badawcze. Należy jednak zauważyć, że mimo rozwoju naukowego, dynamicznych zmian cywilizacyjnych, nie następuje widoczny postęp w dziedzinie edukacji osób dorosłych. Działania w tym zakresie rozgrywają się głównie w sferze dyskusji czy haseł, natomiast nie przynoszą szerszych czy konkretnych przedsięwzięć. Punktem podjętych rozważań ukierunkowanych na ocenę edukacji osób dorosłych uczyniono wybrane koncepcje socjologiczne i andragogiczne.

### **Adult education in the era of modernity**

**Keywords:** adult education, formal education, non-formal education, post-modernism, the idea of continuing education, lifelong learning.

**Abstract:** The directions of adult education and its organisation are to a large extent dependent on the civilisation, economic, political, and social conditions. However, research results and theoretical concepts of education should also be taken into consideration. At the same time it is worth noting that despite the scientific progress and dynamic changes to the civilisation there is little progress in education of adults. Action related to adult education take place mainly in the sphere of debates and slogans and they bring little specifics or actual actions. The starting point of the analysis aimed to assess the adult education was selected sociological and andragogical concepts.

Marta Dobrzyniak  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Kompetencje edukatorów dorosłych w zakresie indywidualizacji i personalizacji edukacji

### Wstęp

Artykuł podejmuje tematykę indywidualizacji i personalizacji w edukacji osób dorosłych. Edukacja osób dorosłych jest ważną sprawą w szybko zmieniających się uwarunkowaniach społecznych, cywilizacyjnych, kulturowych i technologicznych.

Założenia dotyczące dorosłych uczniów zostały uporządkowane przez Eduarda C. Lindemana następująco:

1. Dorośli mają motywację do uczenia się, kiedy mają potrzeby i zainteresowania, które uczenie się jest w stanie zaspokoić.
2. Orientacja dorosłych na uczenie się koncentruje się na życiu.
3. Doświadczenie jest najbogatszym źródłem w uczeniu się dorosłych.
4. Dorośli mają głęboką potrzebę kierowania samymi sobą.
5. Indywidualne różnice między ludźmi pogłębiają się wraz z wiekiem<sup>1</sup>.

Zarówno indywidualizacja, jak i personalizacja są oparte na źródłach naukowych, ale niestety często podstawą badania indywidualnych cech są też nie-naukowe metody, tworzone dla zysku. Dorośli uczą się tego, czego chcą się nauczyć; chętnie uczą się tego, co będą mogli wykorzystać w swojej pracy lub konkretnych zadaniach, które wykonują. Dorosły jest zatem aktywnym uczącym się (*active learner*). Zaangażowanie poprzez aktywność jest warunkiem skuteczności edukacji osób dorosłych.

Wyzwania związane z indywidualizacją i personalizacją wynikają z jednej strony ze specyfiki uczenia się dorosłych, z drugiej – wymagają konkretnych kompetencji, które powinni wykorzystywać profesjonalni edukatorzy. Sporzą-

---

<sup>1</sup> M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009, s. 47.

dzenie opisu takich kompetencji na podstawie dostępnej literatury i przykładów praktyki stanowi główny wątek artykułu.

## Znaczenie pojęć indywidualizacji i personalizacji w edukacji

Indywidualizacja w edukacji może być rozumiana jako uwzględnienie indywidualnych cech jednostek, mających znaczenie dla uczenia się. Na indywidualne zróżnicowanie jednostek zwrócono uwagę już w starożytności. Hipokrates jest uznany za autora wyróżnienia czterech „fluidów”, które wpływają na „humory cielesne” osoby. Galen (*Claudius Galenus*), który także był lekarzem – podobnie jak Hipokrates – rozwinął koncepcję Hipokratesa, przypisując fluidom moc kształtowania temperamentu<sup>2</sup>. Obrazuje to zestawienie w tabeli.

Tabela 1. Typologia temperamentu

Fluidy / humory cielesne	Temperament
krew	sangwinik – wesoły i aktywny
flegma	flegmatyk – apatyczny i ospały
czarna żółć	melancholik – smutny i zadumany
żółć	choleryk – łatwo wpadający w złość i pobudliwy

Opracowanie własne na podstawie: R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2006, s. 428.

Od czasów starożytnych aż do dziś utrzymuje się zainteresowanie typologią osobowości. W kontekście edukacji i uczenia się koncepcje osobowości nabrały nowego znaczenia, kiedy to w latach 70. XX wieku zwrócono uwagę na różnice w preferencjach ludzi co do sposobu pozyskiwania oraz przetwarzania informacji<sup>3</sup>. Ten sposób został nazwany „stylem uczenia się” i zyskał znaczące zainteresowanie w środowiskach edukacyjnych. Liczne badania związane z diagnozowaniem indywidualnych preferencji osobowości oraz stylów uczenia się są podstawą trendu noszącego nazwę indywidualizacji. Trzeba podkreślić, że styl uczenia się nie wynika jedynie z cech danej osoby, ale także

---

<sup>2</sup> R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2006, s. 428.

<sup>3</sup> M. Mizerska (lider zespołu autorskiego), *Księga trendów w edukacji 2.0*, Young Digital Planet SA, Gdynia 2015, s. 26.



z wielu innych czynników. Indywidualizacja ma prowadzić do uwzględniania tych czynników w taki sposób, aby dana osoba mogła uczyć się „po swojemu”, zgodnie z indywidualnymi właściwościami i preferencjami.

Osoby dorosłe mają ukształtowaną osobowość, nawet jeśli nie są tego świadome; są też zróżnicowane pod względem stylów uczenia się, reprezentacji sensorycznej i innych aspektów. Zróżnicowanie to związane jest również z podejściem do zmian: poprzez adaptację albo emancypację. Dorosłych różnicuje także ich motywacja do edukacji – może ona wynikać z presji otoczenia (motywacja zewnętrzna) lub uświadomionej własnej potrzeby (motywacja wewnętrzna).

Styl uczenia się często jest utożsamiany z koncepcją systemu reprezentacji sensorycznej (inaczej modalności), według której ludzie dzielą się na wzrokowców, słuchowców i kinestetyków, a także na typy olfaktoryczne, dla których istotne są bodźce węchu i smaku. Jednak styl uczenia się to zjawisko postrzegane dużo szerzej niż sama modalność<sup>4</sup>.

Systematyczny przegląd krytyczny dotyczący stylów uczenia się, sporządzony w 2004 roku, wskazuje, że liczne badania prowadzone niezależnie od siebie pozwalają na określenie wielu dychotomii, ilustrujących style uczenia się<sup>5</sup>. Wielość i różnorodność odrębnie prowadzonych badań prowadzi do konceptualnych nieporozumień – to z kolei utrudnia nie tylko zrozumienie, ale i uwzględnianie różnorodnych stylów uczenia się w edukacji dorosłych. W zestawieniu zaczerpniętym z omawianego źródła przedstawiono na przykład następujące dychotomie czynników warunkujących style uczenia się, m.in.:

- konwerger – dywerger,
- osoba myśląca słowami – osoba myśląca obrazami,
- osoba postrzegająca holistycznie – osoba postrzegająca w perspektywie seryjnej,
- pogłębione uczenie się – powierzchowne uczenie się,
- osoba ucząca się przez działanie – osoba ucząca się przez refleksję,
- pragmatyk – teoretyk,
- typ adaptatywny – typ innowatora,
- typ asymilacyjny – typ poszukujący,
- styl uczenia się zależny / niezależny od dziedziny,
- styl generalizujący – styl analityczny,
- asymilator – akomodator,

---

<sup>4</sup> Ibidem, s. 26.

<sup>5</sup> F. Coffield, D. Moseley, E. Hall, K. Ecclestone, *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*, Learning Skills and Research Centre, London 2004.

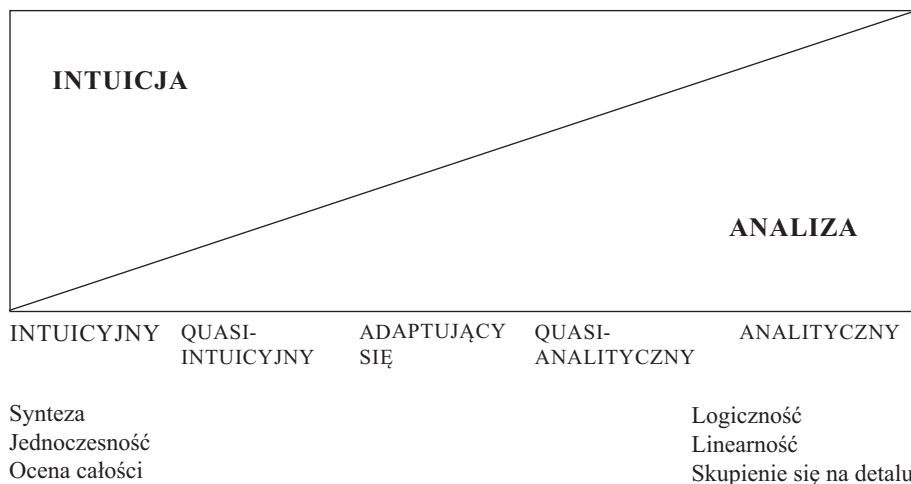
- uczenie się poprzez wyobraźnię – uczenie się analityczne,
- osoby angażujące się i nieangażujące się,
- osoby kierujące się zdrowym rozsądkiem – osoby uczące się dynamicznie (progresywnie)
- konkretny – abstrakcyjny,
- domyślny – sekwencyjny,
- inicjator – typ logiczny,
- intuicyjny – analityczny,
- ekstrawertyk – introwertyk,
- postrzeganie zmysłowe – intuicyjność,
- myślenie – odczuwanie,
- uporządkowanie – spontaniczność,
- lewopółkulowy – prawopółkulowy,
- ukierunkowany na znaczenie – nieukierunkowany,
- teoretyk – osoba nastawiona na pomaganie innym,
- aktywista – teoretyk,
- pragmatyk – typ refleksyjny,
- organizator – innowator,
- lewopółkulowy/analityczny/indukcyjny/przetwarzający,
- prawopółkulowy/uogólniający/dedukcyjny/przetwarzający w trakcie,
- wykonawczy, hierarchiczny, konserwatywny – legislacyjny, anarchiczny, liberalny<sup>6</sup>.

Jedna z koncepcji opisanych w zestawieniu odwołuje się do stylów kognitywnych (CSI) osób uczących się. Koncepcja profesorów Christophera Allinsona i Johna Hayesa zakłada istnienie kontinuum pomiędzy stylem intuicyjnym i stylem poznawczym<sup>7</sup>. W kontinuum wyróżniono pięć kategorii: intuicyjny, quasi-intuicyjny, adaptujący się, quasi-adaptujący się i analityczny. Kategoria intuicyjności wiąże się z trzema cechami: osobę o tym stylu cechuje synteza, jednoczesność i ocena całości. Taka osoba koncentruje się na dokonywaniu syntezy poznawanych w trakcie edukacji elementów, koncentruje się jednocześnie na różnych źródłach informacji i dokonuje oceny całości. Na drugim biegunie jest styl analityczny. Osobę o tym stylu cechują: logiczność, linearnosc i skupienie na detalu. Dla takiej osoby ważna jest logiczność poznawanych elementów, linearny styl myślenia oraz szczegóły składające się na poznawane fakty.

---

<sup>6</sup> Ibidem, s. 137.

<sup>7</sup> C. Allinson, J. Hayes, *Cognitive Style Index*, Pearson 2012.



Rys. 1. Kontinuum stylu kognitywnego.

Źródło: C. Allinson, J. Hayes, *Cognitive Style Index*, Pearson 2012, s. 4.

Wymiary stylu kognitywnego składającego się na wskaźnik CSI zostały zestawione w tabeli.

Tabela 2. Wymiary stylu kognitywnego składającego się na wskaźnik stylów kognitywnych (CSI)

<b>Innowacja</b>	<b>Adaptacja</b>
Intuicja	Zmysły
Intuicyjny	Racjonalny
Intuicyjny	Uporządkowany
Mała uwaga na szczegółach	Rygor
Niska tolerancja na niespójność	Wysoka tolerancja na niespójność
Dąży do zgody	Dąży do różnicowania
Nakierowany na osobę	Bezosobowy
Rejestrujący	Skoncentrowany
Całościowy	Analityczny

Źródło: C. Allinson, J. Hayes, *Cognitive Style Index*, Pearson 2012, s. 6.

## Personalizacja

Termin „personalizacja” spopularyzował w 1970 roku hiszpański doktor pedagogiki Víctor García Hoz<sup>8</sup>. Personalizacja prowadzi do uznania podmiotowości osoby uczącej się i jej wspierania w procesie edukacyjnym. Inaczej mówiąc, personalizacja skutkuje wzmocnieniem odpowiedzialności osób uczących się oraz podkreśleniem ich autonomii w procesie edukacyjnym. W efekcie osoby dorosłe stają się odpowiedzialne zarówno za proces edukacyjny, na przykład angażowanie się w ten proces, jak i za efekty rozumiane jako efekty uczenia się (wiedza, umiejętności oraz kompetencja<sup>9</sup> rozumiana jako sposób ich wykorzystania w konkretnej sytuacji).

Personalizacja może oznaczać stosowanie podejścia opartego na wrażliwości i uwzględnianiu tego, co komunikuje (jak zachowuje się) osoba ucząca się. Może to prowadzić do takiego nauczania, które zapewnia optymalną skuteczność w odniesieniu do wszystkich uczestniczących w edukacji osób i do każdej z nich z osobna – poprzez ich odpowiednie angażowanie w proces edukacyjny – jako partnerów w edukacji<sup>10</sup>.

Personalizacja ma szczególne znaczenie w edukacji osób dorosłych, które są albo też mogą być zdolne do samodzielnego angażowania się w zarządzanie własnym uczeniem się i własną edukacją w dłuższej perspektywie czasowej.

Istotne znaczenie dla indywidualizacji i personalizacji mogą mieć badania i koncepcje opracowane przez naukowców. Poniżej zostały omówione pokrótce trzy koncepcje, istotne dla personalizacji edukacji: Carla Rogersa, Richarda Boyatzisa i Jacka Mezirova.

Carl Rogers koncentrował się na niedyrektywnym wsparciu. Według Rogersa, osobowość może się w pełni realizować, kiedy jednostka doświadcza pozytywnego i bezwarunkowego szacunku (akceptacji). Jednostka, która doświadcza pozytywnego szacunku warunkowego, może mieć niskie poczucie własnej wartości i niski szacunek do samego siebie. Jednostka, która w pełni realizuje siebie, jest bardziej otwarta na postępowanie w zgodzie z sobą i z innymi ludźmi, ufa samemu sobie, poszukuje intymności i całościowego spojrzenia na rzeczywistość<sup>11</sup>.

Wybrane założenia teorii C. Rogersa są następujące:

1. Jednostka posiada potrzebne zasoby (zdolności, umiejętności), aby dokonywać osobistych zmian. Zmian tych chce lub potrzebuje sama jednostka.

---

<sup>8</sup> M. Mizerska (lider zespołu autorskiego), *Księga...*, s. 14.

<sup>9</sup> S. Sławiński, *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2016, s. 54.

<sup>10</sup> *Personalised Learning – A Practical Guide*, DCSF Publications, Nottingham 2008, s. 2.

<sup>11</sup> C. Rogers, *O stawianiu się osobą*, REBIS, Poznań 2014, s. 204.

2. W procesie edukacyjnym należy stworzyć warunki bezwarunkowej akceptacji jednostki, która warunkuje pojawienie się zaufania.
3. Należy akceptować to, że jednostka posiada dobrą wolę, by zmieniać się i rozwijać i jednocześnie obawia się zmian.
4. Jednostka jest w pełni odpowiedzialna za siebie, za swoje zachowanie.
5. W każdym człowieku istnieje tendencja do samorealizacji, czyli dążenie do rozwoju i doskonalenia się.

Niezbędne warunki skutecznego wsparcia odnoszą się do akceptacji i rozwijania autonomii jednostki, zadbania o właściwą atmosferę sprzyjającą akceptacji<sup>12</sup>.

Teoria transformatywnego uczenia się Jacka Mezirova operuje szerokim rozumieniem pojęcia „edukacja”. Uczenie się jest integralnym składnikiem życia ludzi i rozgrywa się w naturalnym układzie „człowiek – świat”. W procesach uczenia się transformatywnego wiedza jest wytwarzana przez podmiot poznający w naturalnych interakcjach ze światem i innymi ludźmi. Wiedza ta jest produktem ludzkiego doświadczenia.

Transformatywna edukacja dorosłych może służyć jednostkom, grupom i szerszym zbiorowościom. W pierwszym przypadku jest ona szczególnie użyteczna w tak zwanych przejściowych okresach życiowego cyklu, w których ludzie stoją przed zadaniem reorganizacji swojego życia, ponownym określeniem życiowych priorytetów, zmianą stylu życia.

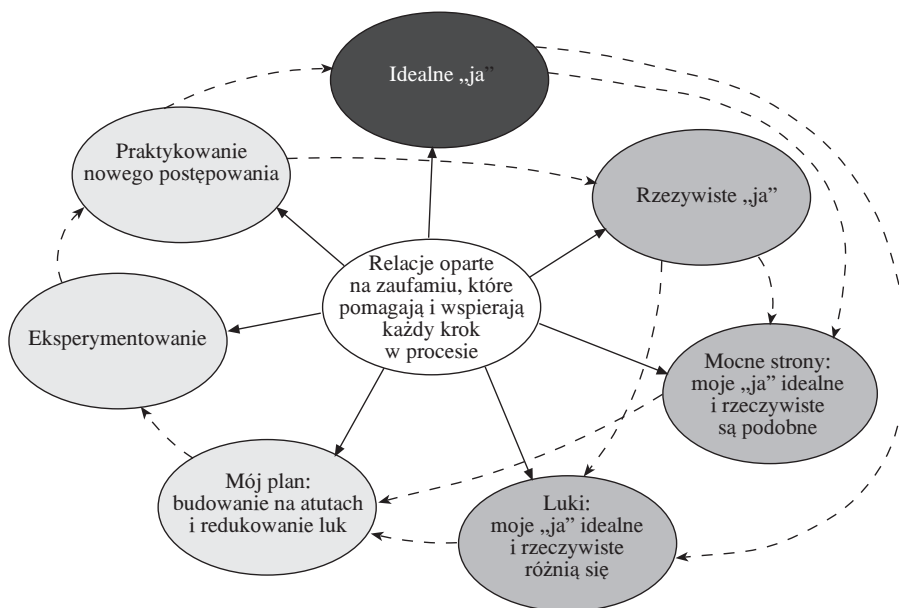
Rola nauczyciela łączy w sobie kompetencje animatora krytycznego dyskursu społecznego i kwalifikacje psychoterapeuty. Nauczyciel jest empatycznym prowokatorem i modelem roli uczestnika dialogu, współpracującym słuchaczem, krytycznym wobec siebie i pomagającym innym rozważyć alternatywne perspektywy; jest przewodnikiem, stymuluje dyskurs i narzuca mu normy, buduje solidarność i poparcie grupy. W tej koncepcji nauczyciel jest przyrównany do przyjaciela, który dopomaga słuchaczom skupić się i przetestować założenia epistemologiczne, społeczne i psychiczne, które leżą u podstaw przekonań, odczuć i działań; ocenić konsekwencje tych założeń i sprawdzić ich prawomocność poprzez aktywną partycypację w refleksyjnym dialogu<sup>13</sup>.

Badania Richarda Boyatzisa dotyczące edukacji dorosłych wskazują na to, że dorośli uczą się tego, czego chcą się nauczyć. Wydaje się, że większość – jeśli nie wszystkie – zmian zachowania to zmiany zamierzone, intencjonalne. Samosterowna zmiana jest intencjonalną zmianą w aspekcie tego, kim się jest (rzeczywiste „ja”), albo kim się chce być (idealne „ja”) – albo

<sup>12</sup> Ibidem, s. 67-160, 363-383.

<sup>13</sup> M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 106-115.

w obu tych aspektach. Samosterowne uczenie się prowadzi do samosterownej zmiany, w której ma się jej świadomość i rozumie się proces towarzyszący tej zmianie. Proces samosterownej zmiany jest przedstawiony na rysunku.



Rys. 2. Model procesu samosterownej zmiany

Źródło: J. Creasy, F. Paterson, *Leading Coaching in Schools*, National College for School Leadership, Nottingham, 2005, s. 47, za: R.E. Boyatzis, *Developing emotional intelligence*, [w:] C. Cherniss, R.E. and D. Goleman (red.), *The emotionally intelligent workplace*, Jossey-Bass. A Wiley Company, San Francisco 2001.

Interesujące opracowanie dotyczące uwzględnienia stylów uczenia się oraz wpływu rodzajów podejścia do edukacji zostało opublikowane w 2004 roku. Przedstawione w nim badania pokazują, że różne typy interwencji edukacyjnej wobec osób po 16. roku życia przynoszą różne efekty.

*Metaanaliza* interwencji edukacyjnych prowadzona przez Johna Hattie'ego (1999) pomaga w sformułowaniu wniosku co do dalszego działania. Jego badania wskazują na to, że skala efektów dla różnych typów interwencji wygląda tak, jak to pokazano w tabeli. Wydaje się sensowne skoncentrowanie ograniczonych zasobów i starań kadry na tych działaniach, które przenoszą największe efekty<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> F. Coffield, D. Moseley, E. Hall, K. Ecclestone, *Learning...*, s. 134.

Tabela 3. Rozmiary efektów różnych typów interwencji (w edukacji osób powyżej 16. roku życia)

Interwencja	Rozmiar efektu
Wzmacnianie	1,13
Wejściowe zdolności kognitywne osoby uczącej się	1,00
Jakość instrukcji	1,04
Bezpośrednie instruowanie	0,82
Gotowość do uczenia się	0,61
Środowisko uczenia się	0,56
Koleżeński tutoring	0,50
Zaangażowanie rodziców	0,46
Styl nauczyciela	0,42
Afektywne atrybuty osób uczących się	0,24
Indywidualizacja	0,14
Cele behawioralne	0,12
Uczenie w zespołach	0,06

Źródło: F. Coffield, D. Moseley, E. Hall, K. Ecclestone, *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*, Learning Skills and Research Centre, London 2004, s. 135.

Jak widać, największe efekty można uzyskać dzięki odpowiedniemu wzmacnianiu osoby uczącej się (wskaźnik 1,13), które może być kojarzone z personalizacją. Interesujące, że indywidualizacja z wynikiem efektu na poziomie 0,14 nie wydaje się tak ważna, jak wynikałoby to z obiegowego poglądu.

### **Wybrane kompetencje edukatora osób dorosłych wspierające indywidualizację i personalizację w edukacji osób dorosłych**

Poniżej przedstawiono wybrane kompetencje edukatorów, wskazywane w różnych źródłach. Na ich podstawie dokonano rozróżnienia kompetencji edukatorów na te warunkujące indywidualizację i takie, które wpływają – zdaniem autorki – na personalizację.

Pierwsze źródło zawiera wybór z listy projektowanych kompetencji uczestników szkoleń pt. „Coaching w edukacji” realizowanych według certyfikowanego w Polsce programu. Zostały one wybrane dlatego, że coachingowe

podejście wspiera personalizację, stawiając klienta coachingu w centrum i powierzając mu odpowiedzialność za podejmowanie decyzji oraz działanie zmierzające do obranego celu.

Wybrane kompetencje absolwenta szkolenia „Coaching w edukacji”.

Wiedza:

- zna czynniki wpływające na relacje,
- rozróżnia różnorodne typologie osobowości,
- zna koncepcje osobowości,
- zna zasady udzielania informacji zwrotnej,
- wyróżnia strategie podejmowania decyzji,
- zna czynniki motywujące do działania.

Umiejętności:

- kształtuje relacje oparte na synergii,
- rozpoznaje ujawniane przejawy systemu wartości,
- formułuje i stosuje komunikaty zwrotne,
- potrafi kształtować relację,
- zadaje otwarte pytania,
- dostrzega i wykorzystuje zróżnicowane, indywidualne właściwości osobowe,
- stosuje techniki wspierające i doceniające,
- formuje komunikaty dostosowane do preferencji odbiorcy,
- współtworzy warunki do dobrej współpracy.

Kompetencja:

- jest otwarty na różnorodność,
- jest zmotywowany do odkrywania i wspierania,
- wykazuje się uważnością,
- inspiruje do doskonalenia,
- akceptuje różnorodności stylów (zachowania, uczenia się, ...),
- demonstruje zrozumienie,
- wykazuje wspierające zaangażowanie,
- kieruje się empatią i ją okazuje,
- demonstruje otwartość w relacjach z innymi,
- wykazuje akceptację dla inicjatyw innowacyjnych i eksperymentowania,
- jest powściągliwy w ocenach,
- jest otwarty na poznanie innych punktów widzenia.

Opracowania dotyczące katalogu kompetencji edukatorów osób dorosłych nie są liczne. Ważnym źródłem inspiracji do określenia kompetencji edukatora jest opracowanie związane z określeniem kompetencji potrzeby w pracy



w przyszłości. Kompetencje edukatora zostały określone przede wszystkim zadaniowo. Zaliczono do tych kompetencji m.in. następujące elementy.

w obszarze dotyczącym otaczającego środowiska uczenia się:

- tworzenie praktyki uczenia się, udzielanie ludzkiego wsparcia i kształtowanie środowiska fizycznego, które sprzyja nauczaniu i uczeniu się,
- kształtowanie architektonicznych rozwiązań i kształtowanie wnętrza dostosowanych do indywidualnego i grupowego uczenia się.

w obszarze dotyczącym kompetencji zawodowych:

- identyfikację indywidualnych stylów uczenia się, inteligencji oraz mocnych i słabych stron osób uczących się,
- wykorzystywanie różnych strategii i kształtowanie środowiska sprzyjającego zróżnicowanemu nauczaniu i uczeniu się,

w odniesieniu do oceniania:

- udzielaniem feedbacku dotyczącego postępów zakorzenionych w codziennej praktyce uczenia się,
- zrównoważonym ocenianiem wspartym technologicznie – kształtującym i podsumowującym,
- ocenianiem równoważącym różne podejścia i metody<sup>15</sup>.

Przykładem opracowania dotyczącego kompetencji edukatorów osób dorosłych może być zestawienie kompetencji facylitatora, którego zdefiniowano jako „osobą wspierającą, inspirującą, motywującą do uczenia się i aranżującą procesy uczenia się jednostek i grup społecznych<sup>16</sup>. Wybrane kompetencje facylitatora przedstawiono w tabeli.

Tab. 4. Katalog kompetencji kluczowych facylitatora uczenia się dorosłych

<b>Domena / Kompetencja kluczowa:</b>	<b>Przykładowe cechy</b>
Wspieranie uczenia się	wspieranie nieformalnych procesów uczenia się, znajomość i umiejętność zastosowania alternatywnych metod, umiejętność wykorzystania w procesach uczenia się wiedzy i doświadczeń życiowych uczestników
Efektywne nauczanie	dostosowanie ofert edukacyjnych do potrzeb poszczególnych grup adresatów, planowanie ofert z uwzględnieniem dostępnych zasobów czasowych, dydaktycznych, finansowych

<sup>15</sup> *P21 Framework Definitions*, The Partnership for 21st Century Learning, s. 7-9.

<sup>16</sup> E. Przybylska, *Profesjonalizacja w edukacji dorosłych w kontekście europejskich ram kwalifikacji na przykładzie profilu facylitatora uczenia się dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 2013, nr 1, s. 59.

Osobisty rozwój zawodowy	orientacja według potrzeb uczących się, bazowanie na własnym doświadczeniu życiowym, rozpoznanie własnych potrzeb edukacyjnych, kreatywność, elastyczność
Stymulacja uczenia się	motywowanie, inspiracja uczących się
Analiza procesów uczenia się	monitorowanie, ewaluacja, ocena własnych relacji z uczącymi się, ocena poziomu zaawansowania w uczeniu się uczących się osób
Asystowanie uczącym się	kreowanie sprzyjającej atmosfery, motywowanie do współpracy między uczącymi się, wskazywanie uczącym się treści, które powinni opanować, udzielanie indywidualnego wsparcia uczącym się

Źródło: E. Przybylska, *Profesjonalizacja w edukacji dorosłych w kontekście europejskich ram kwalifikacji na przykładzie profilu facylitatora uczenia się dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 2013, nr 1, s. 62.

Indywidualizacja i personalizacja stawiają przed edukatorem osób dorosłych pewne wyzwania, którym może sprostać dzięki określonym kompetencjom. Lista takich kompetencji – jak wskazują autorzy rozmaitych publikacji – nie jest możliwa do sporządzenia, bowiem wiele czynników wpływa na to, że w różnych sytuacjach te kompetencje mogą być różne. Można jednak na podstawie przeglądu wybranych teorii naukowych oraz źródeł definiujących kompetencje edukatorów wskazać takie kompetencje, które mogą mieć znaczenie w większości przypadków i zarazem są ważne dla indywidualizacji i personalizacji. Indywidualizacja zależy w znacznym stopniu od kompetencji edukatora, który jest w stanie zwiększyć samoświadomość osoby uczącej się w aspekcie jej stylu uczenia się (dlatego wskazano głównie na kompetencje dotyczące wiedzy edukatora odnoszącej się do stylów uczenia się). Z kolei personalizacja wiąże się z kompetencjami edukatora, skutkującymi zwiększoną aktywnością osoby uczącej się, zarówno pod względem współpracy w procesie edukacyjnym, jak i w zakresie samodzielnego zarządzania własną edukacją. Stąd też w tej kategorii wskazano przede wszystkim umiejętności i kompetencje społeczne edukatora, przejawiające się zwłaszcza w jego relacjach z uczestnikami edukacji dorosłych.

Poniżej wskazano kompetencje edukatora, które mogą ułatwiać indywidualizację i personalizację w edukacji osób dorosłych. W tabelach zestawiono kompetencje coacha, edukatora oraz facylitatora w odniesieniu do indywidualizacji i personalizacji.

Tab. 5. Kompetencje edukatora w zakresie indywidualizacji edukacji osób dorosłych

		<b>WIEDZA</b>	<b>UMIEJĘTNOŚCI</b>	<b>KOMPETENCJE SPOŁECZNE</b>
<b>INDYWIDUALIZACJA</b>	Kompetencje coacha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozróżnia różnorodne typologie osobowości</li> <li>• zna koncepcje osobowości</li> <li>• wyróżnia strategie podejmowania decyzji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formułuje i stosuje komunikaty zwrotne</li> <li>• dostrzega i wykorzystuje zróżnicowane, indywidualne właściwości osobowe</li> <li>• formuje komunikaty dostosowane do preferencji odbiorcy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jest otwarty na różnorodność</li> <li>• akceptuje różnorodności stylów (uczenia się)</li> </ul>
	Kompetencje edukatora		<ul style="list-style-type: none"> <li>• kształtowanie architektonicznych rozwiązań i kształtowanie wnętrza dostosowanych do indywidualnego uczenia się</li> <li>• identyfikacja indywidualnych stylów uczenia się, inteligencji oraz mocnych i słabych stron osób uczących się</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykorzystywanie różnych strategii i kształtowanie środowiska sprzyjającego zróżnicowanemu nauczaniu i uczeniu się</li> </ul>
	Kompetencje facylitatora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• znajomość zastosowania alternatywnych metod,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętność zastosowania alternatywnych metod,</li> <li>• dostosowanie ofert edukacyjnych do potrzeb poszczególnych grup adresatów</li> <li>• udzielanie indywidualnego wsparcia uczącym się</li> </ul>	





Tab. 6. Kompetencje edukatora w zakresie personalizacji edukacji osób dorosłych

		WIEDZA	UMIEJĘTNOŚCI	KOMPETENCJE SPOŁECZNE
<b>PERSONALIZACJA</b>	Kompetencje coacha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zna czynniki motywujące do działania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kształtuje relacje oparte na synergii</li> <li>• potrafi kształtować relację</li> <li>• stosuje techniki wspierające i doceniające</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• współtworzy warunki do dobrej współpracy</li> <li>• inspiruje do doskonalenia</li> <li>• wykazuje wspierające zaangażowanie</li> <li>• kieruje się empatią i ją okazuje</li> <li>• wykazuje akceptację dla inicjatyw innowacyjnych i eksperymentowania</li> <li>• jest otwarty na poznanie innych punktów widzenia</li> </ul>
	Kompetencje edukatora			<ul style="list-style-type: none"> <li>• udzielanie ludzkiego wsparcia, które sprzyja uczeniu i uczeniu się</li> </ul>
	Kompetencje facylitatora		<ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętność wykorzystania w procesach uczenia się wiedzy i doświadczeń życiowych uczestników</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• motywowanie, inspiracja uczących się</li> <li>• kreowanie sprzyjającej atmosfery,</li> <li>• motywowanie do współpracy między uczącymi się</li> </ul>

## Zakończenie

Wykorzystanie indywidualnych preferencji i stylów uczenia się przez osobę uczącą się zależy od tego, w jakim stopniu edukator zdoła wspierać indywidualizację poprzez umiejętne stosowanie metod i narzędzi uwzględniają-

cych indywidualne zróżnicowanie. Z kolei podejmowanie przez dorosłego ucznia samodzielnych i odpowiedzialnych działań związanych z uczeniem się zależy od umiejętnego wspierania podmiotowości osoby uczącej się i traktowanie jej jako partnera w edukacji. Tę koncepcję przedstawia poniższe zestawienie.

	 <b>EDUKATOR</b>	 <b>OSOBA UCZĄCA SIĘ</b>
<b>INDYWIDUALIZACJA</b>	<p><b>stosuje</b></p> <p>różnorodne metody i narzędzia uwzględniające indywidualne zróżnicowanie</p>	<p><b>wykorzystuje</b></p> <p>świadomość siebie do wyboru optymalnej strategii uczenia się</p> 
<b>PERSONALIZACJA</b>	<p><b>wspiera</b></p> <p>podmiotowość osoby uczącej się i jej partnerstwo w edukacji</p> 	<p><b>podejmuje</b></p> <p>autonomiczne i odpowiedzialne działania na rzecz uczenia się</p>

Rys. 3. Istota indywidualizacji i personalizacja w edukacji dorosłych (opracowanie własne)

Rolą edukatora osób dorosłych jest wspieranie indywidualnych strategii uczenia się i zarazem zachęcanie do samorozwoju. Jak wskazuje Garner<sup>17</sup>, samorozwój pojawi się łatwiej dzięki wzrastającej wiedzy osoby uczącej się o korzyściach i ograniczeniach wynikających z różnych modeli niż z faktu, że osobie uczącej się zostanie przypisany jakiś styl uczenia się. Jednym z głównych celów zachęcania do podejścia opartego na rozwijaniu metakompetencji poznawczych jest ułatwianie osobom uczącym się wybrania najbardziej stosownej strategii (sposobów) uczenia się spośród wielu różnorodnych opcji w taki sposób, aby dopasować konkretny sposób do danego zadania<sup>18</sup>.

## Bibliografia

1. Allinson C., Hayes J., *Cognitive Style Index*, Pearson 2012.
2. Boyatzis R.E., *Developing emotional intelligence*, [w:] C. Cherniss, R.E. Goleman and D. Goleman (red.), *The emotionally intelligent workplace*, Jossey-Bass. A Wiley Company, San Francisco 2001.
3. Coffield F., Moseley D., Hall E., Ecclestone K., *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*, Learning Skills and Research Centre, London 2004.
4. Creasy J., Paterson F., *Leading Coaching in Schools*, National College for School Leadership, Nottingham 2005.
5. Garner I., *Problems and inconsistencies with Kolb's learning styles*, „Educational Psychology” 2000, 20(3).
6. Gerrig R.J., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2006.
7. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009.
8. Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
9. Mizerska M. (lider zespołu autorskiego), *Księga trendów w edukacji 2.0*, Young Digital Planet SA, Gdynia 2015.
10. *P21 Framework Definitions*, The Partnership for 21st Century Learning.
11. *Personalised Learning – A Practical Guide*, DCSF Publications, Nottingham 2008.
12. Przybylska E., *Profesjonalizacja w edukacji dorosłych w kontekście europejskich ram kwalifikacji na przykładzie profilu facylitatora uczenia się dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 2013, nr 1.
13. Rogers C., *O stawianiu się osobą*, REBIS, Poznań 2014.
14. Sławiński S., *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2016.

---

<sup>17</sup> I. Garner, *Problems and inconsistencies with Kolb's learning styles*, „Educational Psychology” 2000, 20(3), s. 341-348.

<sup>18</sup> F. Coffield, D. Moseley, E. Hall, K. Ecclestone, *Learning...*, s. 133.

**Słowa kluczowe:** indywidualizacja, personalizacja, kompetencje, edukacja osób dorosłych, edukator osób dorosłych, style uczenia się.

**Streszczenie:** Autorka artykułu skupia uwagę na ukazaniu znaczenia indywidualizacji i personalizacji w edukacji osób dorosłych. W artykule uwzględniona została specyfika uczenia się oraz nauczania osób dorosłych, a także różnorodność stylów uczenia się, która może być przedstawiona w formie rozmaitych dychotomii. Przedstawiono pokrótce elementy teorii Carla Rogersa, Richarda Boyatzisa i Jacka Mezirova dla zilustrowania naukowych podstaw personalizacji edukacji dorosłych. Przytoczono zestawienie obrazujące znaczenie różnych rodzajów interwencji edukacyjnej mające znaczenie również dla indywidualizacji i personalizacji. Autorka przedstawia przegląd wybranych kompetencji edukatora osób dorosłych, które są istotne dla pomyślnego wdrażania zindywidualizowanego i spersonalizowanego podejścia do edukacji dorosłych. Została także podkreślona rola osoby uczącej się i znaczenie jej zaangażowania w przebieg i efekty procesu edukacyjnego.

### **The competences of adult educators as regards the individualization and personalization of education**

**Keywords:** individualisation, personalisation, competencies, adult education, adult educator, learning styles.

**Abstract:** The author of the article focuses on the presentation of the meaning of individualisation and personalisation in adult education. The specifics of adult education and adult learning have been addressed as well as the diversity of learning styles which may be presented in form of various dichotomies. Selected elements of theories of Carl Rogers, Richard Boyatzis and Jack Mezirov have been outlined so that scientific references of personalisation in adult education could be illustrated. A review of various effect sizes for different types of intervention have been presented with respect to individualisation and personalisation. The author presents a review of selected competencies of adult educators that are crucial for successful implementation of individualised and personalised approach in adult education. The role of adult learner and the importance of the learner's commitment in the process and the learning outcomes of adult education has also been emphasized.

Monika Bartkowiak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Znaczenie wiedzy i uczenia się w organizacji**

### **Wprowadzenie**

W warunkach dużej niestabilności i dynamiczności otoczenia potrzebne jest nowe spojrzenie na wiedzę w organizacji, stanowiącą istotne narzędzie poprawy jakości i konkurencyjności. Konieczne są inwestycje w człowieka i jego wiedzę, której jakość stanowi ważny wyznacznik sukcesu organizacji. Wiedza to kluczowy czynnik kreatywności i jakości we wszystkich sferach życia człowieka, nie tylko zawodowej. Sukces współczesnej organizacji funkcjonującej w warunkach globalnej ekonomii mierzony jest nie tylko wielkością posiadanych aktywów, poziomem osiągniętych zysków czy rozmiarami udziału w rynku, ale także powodzeniem w zakresie zarządzania wiedzą oraz umiejętnością pełnego wykorzystania kapitału intelektualnego. Organizacje oparte na wiedzy wytwarzają produkty bogate w wiedzę, zatrudniają wysokiej klasy specjalistów, a o ich wartości rynkowej przesądza właśnie wartość kapitału intelektualnego, gdzie uczenie się staje się trwałym nawykiem. Człowiek jest twórcą wiedzy w przedsiębiorstwie i tym samym jakości w zakresie świadczonych usług oraz oferowanych produktów. Dlatego kiedy żyje się i tworzy w społeczeństwie uczącym się oraz funkcjonuje się we współczesnym przedsiębiorstwie, edukacja i poszukiwanie wiedzy staje się zajęciem na całe życie.

Zagadnienia dotyczące zasobów ludzkich ukazanych z perspektywy kluczowego kapitału organizacji są podstawą do zaprezentowania współczesnej organizacji w procesie uczenia się. Omówienie kwestii istoty i znaczenia wiedzy w organizacji stanowi punkt kończący rozważania zawarte w niniejszym artykule. Z kolei w podsumowaniu autorka tekstu podkreśla rolę współczesnego pracownika wiedzy, co zamyka podjętą refleksję.



## Zasoby ludzkie jako podstawowy kapitał organizacji uczącej się

Wyjaśnienie znaczenia pojęcia *organizacja* oraz charakterystyka jej podstawowych struktur obrazuje zależności między poszczególnymi jej elementami oraz specyfikę środowiska pracy człowieka, a także znaczenia zasobów ludzkich jako najważniejszego współcześnie kapitału firmy. Za organizację można uznać „pewną całość składającą się z określonej liczby elementów, których aktywność skierowana jest na realizację wspólnego celu. Elementy te są ze sobą powiązane na zasadzie różnego rodzaju współzależności”<sup>1</sup>. Warto pamiętać, że skuteczność i efektywność realizacji założonych celów organizacji, wymaga sprawnego koordynowania, czyli zarządzania, co pociąga za sobą konieczność wykonywania tychże czynności przez osobę kompetentną, nie tylko pod względem wiedzy, ale także szeroko rozumianych umiejętności. W ramach efektywnego organizowania sposobu pracy w danym przedsiębiorstwie podkreśla się wzrastające obecnie znaczenie czynnika ludzkiego. Czynnikiem ludzkim nie jest nadal właściwie doceniany, nie tylko w polskich przedsiębiorstwach, ale także w zachodnich. Menedżerowie uświadamiają sobie powoli, że ich największym „majątkiem” są ludzie, dlatego wciąż w niewielkim stopniu włączają personel do realizacji swych koncepcji strategicznych oraz słabo wykorzystują motywację i zdolność adaptacyjną pracowników do podnoszenia siły konkurencyjnej firmy. Stąd można stwierdzić, iż to czynnik ludzki oraz zgromadzony kapitał intelektualny tłumaczy często, dlaczego jedne przedsiębiorstwa dysponują większymi możliwościami i atutami od innych, przez co są bardziej konkurencyjne. W związku z tym, menedżerowie powinni zwracać większą uwagę na możliwości, jakie daje współczesny system zarządzania potencjałem ludzkim, w którym kierownicy wszystkich szczebli ponoszą odpowiedzialność za sprawy personalne oraz są zaangażowani w tworzenie strategii firmy<sup>2</sup>.

Współczesna organizacja to twór bardzo złożony, skomplikowany, potrzebujący wewnętrznego ładu, podziału na pojedyncze jednostki, efektywnie funkcjonujące i kontaktujące się. Dlatego bardzo istotny jest proces przepływu informacji, przekazywania wiedzy, podejmowania decyzji oraz odpowiedzialności w organizacji, który charakteryzować się może dwojakiego rodzaju stanem: centralizacji lub decentralizacji. Organizacja jest *scentralizowana*, gdy źródło kluczowej wiedzy i zdecydowana większość uprawnień do podejmowania decyzji skupione są na szczycie hierarchii władzy, natomiast niższe szczeble są tylko przekąźnikami lub wykonawcami poleceń osoby zarządza-

<sup>1</sup> J. Machaczka, *Podstawy zarządzania*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Kraków 1999, s. 7.

<sup>2</sup> J. Penc, *Menedżerowie i ich zadania w nowoczesnej organizacji*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi dla menedżerów średniego szczebla*, red. E. Jędrych, Wyd. Difin, Warszawa 2007, s. 156.

jącej, np. dyrektora, zarządu, właściciela. Z kolei, organizacja jest *zdecentralizowana*, gdy wiedzę oraz szereg uprawnień decyzyjnych posiadają kierownicy niższych szczebli, nawet pracownicy wykonawczy. Decentralizacją można nazwać też proces przekazywania uprawnień decyzyjnych w dół hierarchii organizacyjnej, podczas gdy centralizacja polega na odbieraniu uprawnień niższym szczeblom i umiejscawianiu ich na szczeblach wyższych i najwyższym<sup>3</sup>. W obszarze pracy menedżerów kierujących zasobami ludzkimi w firmie coraz częściej docenia się znaczenie decentralizacji oraz sprawnego delegowania uprawnień właściwym pracownikom, którzy dzieląc się doświadczeniami w procesie pracy, tworzą niezbędną wiedzę, czyli kapitał intelektualny organizacji. Takie podejście zdecydowanie zwiększa zaangażowanie w pracę oraz poziom identyfikowania się ludzi z celami organizacji.

Organizacje powstają po to, aby realizować określonego rodzaju cele, gdzie na główny plan wysuwa się aspekt finansowy, jednak coraz wyraźniej współcześni menedżerowie rozumieją, że od budowania wiedzy i kapitału ludzkiego zależy sukces i powodzenie materialne firmy. Dlatego zarządzanie wiąże się z różnymi obszarami, m.in. przewyższania granic możliwości pojedynczego człowieka, przyczyniania się do rozwoju cywilizacji, zarządzania wiedzą. W tym przypadku, poprzez przechowywanie i rozszerzanie wiedzy ludzi oraz opracowywanie nowych i skutecznych sposobów działania. Rozpatrując problematykę zarządzania w organizacji, należy odnieść się do rozumienia roli i znaczenia pracowników. Termin „pracownik” odnosi się do człowieka zatrudnionego w określonej firmie, biurze czy jakiegokolwiek innej organizacji. Zbiór pracowników w obrębie przedsiębiorstwa określa się częstokroć jako personel czy załogę, w obrębie której znajduje się również jej kadra. Termin „kadra” przypisuje się raczej tej części personelu, która tworzy jego trzon kierowniczy. Tak więc termin „pracownicy” i „personel” rozumiane są często jako synonimy, nierzadko używane są zamiennie również w odniesieniu do pojęcia zasoby ludzkie firmy<sup>4</sup>. W organizacji zwraca się więc uwagę na posiadane przez nią niezbędne zasoby, potrzebne do realizacji założonych celów, funkcjonowania oraz rozwoju danej organizacji. Zasoby są aktywami stosowanymi w działaniach i procesach organizacji<sup>5</sup>. Aktywa takie mogą być zarówno materialne, jak i niematerialne, tworząc określony system. Materialne składniki zasobów to zasoby fizyczne, takie jak: budynki, urządzenia, maszyny, mate-

---

<sup>3</sup> A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 274.

<sup>4</sup> A. Szałkowski (red.), *Rozwój pracowników. Przesłanki, cele, instrumenty*, Wyd. Poltext, Warszawa 2002, s. 11.

<sup>5</sup> G. Stonehouse, J. Hamill, D. Campbell, T. Purdie, *Globalizacja. Strategia i zarządzanie*, Wyd. Felber SJA, Warszawa 2001, s. 37.

riały, wyroby, a także zasoby finansowe organizacji, będące w jej posiadaniu oraz możliwe do zdobycia. Zasoby niematerialne to umiejętności zarządzania oraz technologiczne, na które składają się umiejętności jednostek, grup i ich organizacja, a także nazwa przedsiębiorstwa, tradycja, marka i kontakty firmy. Można przyjąć, iż „zasoby ludzkie tworzą ludzie i ich predyspozycje, zdolności, umiejętności, wiedza i przedsiębiorczość (...). We współczesnej ekonomii wszelkie rozważania dotyczące kapitału ludzkiego wiążą się z rynkiem pracy, a w szczególności ze strukturą zatrudnienia i efektywnością kształcenia, inwestycjami w zdrowie człowieka i z zagadnieniami wzrostu gospodarczego”<sup>6</sup>. Przez zasoby ludzkie przedsiębiorstwa możemy więc rozumieć ludzi, którzy zaangażowani są w proces organizacyjnego uczenia się, prowadzenie właściwej działalności, w kierunku realizacji założonych celów.

Efektywny model biznesu, pojmowany jako szczególna kombinacja zasobów, wyróżnia się koncentracją wokół składników kapitału intelektualnego, wychodzącego poza zasoby fizyczne i finansowe oraz poza wnętrze organizacji. W ten sposób organizacja tworzy podłoże przyszłych korzyści ekonomicznych, rozwija i tworzy zasoby w celu zbudowania nowych źródeł wartości. Na całkowitą wartość przedsiębiorstwa<sup>7</sup> składa się kapitał materialny (kapitał rzeczowy i finansowy) oraz kapitał intelektualny<sup>8</sup> (kapitał społeczny<sup>9</sup>, kapitał ludzki<sup>10</sup> i kapitał organizacyjny<sup>11</sup>). W ramach kapitału społecznego zawiera się

---

<sup>6</sup> E. Rak-Młynarska, *Kapitał ludzki*, [w:] *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wyd. WAM, Kraków 2004, s. 489.

<sup>7</sup> Autorzy przedstawiają tu szczegółowy model zależności między rodzajami kapitału organizacji, wskazują na poszczególne komponenty, tworząc tym samym *Drzewo wartości przedsiębiorstwa*, za: M. Bratnicki, J. Strużyńska, *Przedsiębiorczość i kapitał intelektualny*, Wyd. Akademii Ekonomicznej im. K. Adamieckiego, Katowice 2001, s. 70-77.

<sup>8</sup> *Kapitał intelektualny* definiowany jest jako suma wiedzy posiadanej przez ludzi tworzących społeczność przedsiębiorstwa oraz praktycznym przekształcaniem tej wiedzy w składniki jej wartości. Obejmuje on wszystkie niewymierne elementy kształtujące różnice pomiędzy całkowitą wartością przedsiębiorstwa a jego wartością finansową (za: M. Bratnicki, J. Strużyńska, op. cit., s. 69).

<sup>9</sup> *Kapitał społeczny* uosabiany jest z normami, obyczajami, wzajemnymi stosunkami oraz organizacyjnymi rozwiązaniami, które ułatwiają łączenie się ludzi w celu wykonania wspólnych działań (zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 192).

<sup>10</sup> Termin *kapitał ludzki* został stworzony przez Schultza (1961), który na przykładzie Stanów Zjednoczonych udowodnił, że korzyści płynące z inwestowania w kapitał ludzki poprzez kształcenie i szkolenia są większe niż osiągnięte w wyniku inwestycji w kapitał fizyczny. Jednakże to Adam Smith (1776) jako pierwszy zaproponował ideę inwestowania w kapitał ludzki. Kapitał ludzki to wiedza, umiejętności, możliwości oraz potencjał do rozwoju i wprowadzania innowacji, wykazywane przez ludzi pracujących w danej firmie (za: A. Baron, M. Armstrong, op. cit., s. 18-20).

<sup>11</sup> *Kapitał organizacyjny* możemy rozumieć jako zinstytucjonalizowaną wiedzę, będącą własnością organizacji, przechowywanej w bazach danych, instrukcjach obsługi itp. (M.A. Youndt,

kapitał strukturalny, wymiar stosunków międzyludzkich (zaufanie, normy, zobowiązania, identyfikacja) oraz kapitał poznawczy. Kapitał społeczny zależy od religii, tradycji, doświadczenia historycznego (szczególnie jego intelektualnego zinterpretowania), a powiększanie jego zasobów może dokonywać się dzięki wspieraniu przez państwo inicjatyw lokalnych, związanych z kreowaniem „społeczeństwa obywatelskiego” lub „społeczeństwa otwartego”, gdzie znaczącą rolę odgrywa oświata<sup>12</sup>. W ramach kapitału organizacyjnego wymienić możemy strukturę wewnętrzną i zewnętrzną organizacji oraz jej kapitał rozwojowy (innowacyjność przedsiębiorstwa, organizacyjne uczenie się, zamierzenia strategiczne, cele i strategie przedsiębiorstwa, procesy tworzenia strategii i gotowość do zmian). Jak wskazują Scarborough i Elias<sup>13</sup>, „aby spojrzeć na koncepcję kapitału ludzkiego w najbardziej praktyczny sposób, należałoby ją zdefiniować jako koncepcję „pomostową”, to znaczy taką, która określa powiązanie pomiędzy praktykami zarządzania zasobami ludzkimi a efektywnością przedsiębiorstwa z perspektywy aktywów, a nie procesów biznesowych”. Zwracając również uwagę, iż kapitał ludzki jest „niestandardyzowany, niewyraźny, dynamiczny, zależny od okoliczności i uosobiony w ludziach”, co sprawia, że trudno go oceniać. Jednak należy pamiętać, iż kapitał ludzki nie należy do właścicieli organizacji, a dostęp do niego jest zabezpieczony za pomocą stosunku pracy. To właśnie ludzie wnoszą kapitał intelektualny do przedsiębiorstwa, chociaż jest on następnie rozwijany poprzez zdobywanie doświadczenia i szkolenia. Davenport<sup>14</sup> potwierdza powyższe stwierdzenie, podkreślając, iż ludzie mają wrodzone zdolności, określone wzorce zachowań i osobistą energię, co składa się na kapitał ludzki i intelektualny, z którym przychodzą pracownicy do firmy. To właśnie pracownicy, a nie ich pracodawcy, są właścicielami tego kapitału i decydują kiedy, jak i gdzie go wykorzystać. Praca jest dwukierunkowym procesem wymiany wartości, a nie jednostronnym wykorzystywaniem cennego zasobu przez jego posiadacza.

Określenie ludzi jako najistotniejszego zasobu każdej organizacji wynikać może z kilku powodów. Przede wszystkim to personel każdej organizacji

---

*Human resource considerations and value creation: the mediating role of intellectual capital*, Toronto 2000, [w:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, A. Baron, M. Armstrong, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008, s. 18).

<sup>12</sup> Zob. K. Przyszczypkowski, *(Nie)kompetencja obywatelska jako problem oświaty dorosłych*, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1999, s. 18-27, s. 29-36; także E. Solarczyk-Ambrozik, *Rola oświaty dorosłych w kształtowaniu kompetencji do aktywnego obywatelstwa*, [w:] *Oświata dorosłych*, op. cit., s. 39-48.

<sup>13</sup> H. Scarborough, J. Elias, *Evaluating Human Capital 2002*, [za:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim...*, s. 17.

<sup>14</sup> T.H. Davenport, *Human Capital*, [za:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim...*, s. 21.

decyduje o wykorzystaniu pozostałych zasobów firmy. Ponadto wszystkie pozostałe „aktywa” firmy nie posiadają własnej dynamiki rozwoju, są bowiem biernymi zasobami, mogącymi wytworzyć wartość tylko pod warunkiem, że zostaną odpowiednio wykorzystane przez człowieka. Kluczem do utrzymania dobrej rentowności firmy i dobrego stanu gospodarki jest produktywność siły roboczej, czyli kapitału ludzkiego<sup>15</sup>. Aktualnie niemożliwe jest osiągnięcie celów organizacji bez trwałego i autentycznego zaangażowania się personelu oraz bez tworzenia wiedzy w procesie organizacyjnego uczenia się. Sukces organizacji budują ludzie, a ich kompetencje, wiedza, umiejętności, doświadczenia i postawy decydują o sprawności działania i efektywności każdego przedsiębiorstwa. Istotne jest to, że wartość kapitału ludzkiego każdorazowo trzeba odnosić do realizowanej przez organizację strategii działania<sup>16</sup>. Potwierdza to również A.K. Koźmiński, wskazując, iż „współcześnie najważniejszą rzeczą w praktyce zarządzania jest zdolność działania właśnie potencjału ludzkiego. Dlatego problem jakości potencjału ludzkiego staje się głównym priorytetem w nauce organizacji i zarządzania. Okazuje się, że aktualnie główną strategią w działalności firm jest strategia w zakresie kształtowania kapitału społecznego i intelektualnego”<sup>17</sup>.

Podsumowując, warto podkreślić, że dla ekonomistów, a także menedżerów, człowiek pracujący na rzecz organizacji często w przeszłości stanowił zaledwie środek do osiągania założonych celów, nie był postrzegany jako wartość, nie warto było w niego inwestować. Jednakże w ostatnim dziesięcioleciu jedną z głównych tendencji w dziedzinie zarządzania i ekonomii przedsiębiorstw jest rozwój idei humanizacji zarządzania i indywidualizacji stosunków pracy. Dlatego zasoby ludzkie, efektywne nimi kierowanie oraz zarządzanie wiedzą zaczynają stanowić warunek niezbędny i istotny, aby osiągnąć sukces we współczesnej organizacji uczącej się<sup>18</sup>.

## Współczesna organizacja w procesie uczenia się

„Ucząca się organizacja w sposób permanentny, zaplanowany i odpowiednio zorganizowany realizuje i doskonali proces organizacyjnego uczenia się.

---

<sup>15</sup> J. Fitz-Enz, *Rentowność inwestycji w kapitał ludzki*, Wyd. Wolters Kluwer S.A., Kraków 2001, s. 15.

<sup>16</sup> A. Ludwiczynski, K. Stobińska (red.), *Zarządzanie strategiczne kapitałem ludzkim*, Wyd. Poltext, Warszawa 2001, s. 67.

<sup>17</sup> A.K. Koźmiński, *Nowe tendencje w naukach o zarządzaniu*, [w:] *Inżynieria i zarządzanie w sytuacjach kryzysowych*, red. A.K. Koźmiński, Wyd. Wojskowa Akademia Techniczna, Warszawa-Ryńia 2000, s. 39.

<sup>18</sup> M. Bartkowiak, *Kompetencje menedżera a relacje międzypracownicze w organizacji uczącej się*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2011.

Uczestniczą w nim ludzie, którzy ją tworzą. Organizacyjne uczenie się stanowi narzędzie regulujące jej działalność w zmieniającym się otoczeniu, jest podstawą tworzenia kompetencji jednostek i całej organizacji, mechanizmem wyzwalającym warunki do tworzenia gospodarki opartej na wiedzy<sup>19</sup>. W miarę jak świat staje się coraz bardziej połączony, a prowadzenie biznesu coraz bardziej złożone i dynamiczne, obszar pracy zawodowej musi harmonizować z procesami uczenia się, a szczególnie uczenia się ustawicznego. Warto zrezygnować z myślenia, iż świat składa się z odrębnych elementów, dziedzin i zakresów niepowiązanych ze sobą, niestanowiących całości. Jeśli sprosta się wymaganiom XXI wieku, zdobędzie się możliwość budowania *organizacji uczących się*. Nie można już dłużej tworzyć strategii na szczytcie organizacji i drogą wymuszonego posłuszeństwa wymagać od niezaangażowanych ludzi podążania nieznanymi im ścieżkami. Organizacjami, które naprawdę zwyciężą w przyszłości, będą te, które odkryją, jak wzbudzić i wykorzystać ludzkie zaangażowanie, wprowadzą nowe wzorce przedsiębiorczego myślenia, warunki do swobodnego rozwoju aspiracji zespołowych, gdzie ludzie stale uczą się, jak wspólnie się uczyć<sup>20</sup>.

Współczesne organizacje wkraczają więc w nowy etap swojego rozwoju, w którym mocno eksponuje się ich charakter społeczny i intelektualny. Ten etap to działanie w tzw. nowej gospodarce (*New Economy*), która kojarzy się głównie z branżą internetową, telekomunikacyjną i medialną, ale obejmuje i pozostałe jej obszary. Działający w niej menedżerowie muszą być szczególnie nastawieni na zmiany rynkowe i szybko dokonywać odpowiednich posunięć adaptacyjnych. Potrzebna jest więc taka organizacja i styl zarządzania, który umożliwi niemal natychmiastowe identyfikowanie nowych możliwości i skuteczne działanie. *New Economy* będzie więc gospodarką wysoko zintelektualizowaną, opartą na wiedzy, tworzeniu totalnych innowacji, wykorzystaniu technik komputerowych i stosowaniu tzw. zaawansowanej technologii<sup>21</sup>. Podstawą jej rozwoju staje się kapitał intelektualny, który ma dzisiaj wyższą wartość niż budynki, maszyny, zapasy lub udziały finansowe. W związku z tym, w organizacjach następuje więc przyspieszenie procesu intelektualizacji wytwarzania, „oderwanie się produkcji od zatrudnienia”, gdzie nakłady pracy fizycznej i surowców tracą na znaczeniu, zarówno jako składniki kosztów, jak i czynniki konkurencji. Zyskuje natomiast na znaczeniu wiedza jako źródło

---

<sup>19</sup> B. Mikuła, *W kierunku organizacji inteligentnych*, Wyd. Antykwa, Kraków 2001, s. 9-19.

<sup>20</sup> P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2002, s. 17.

<sup>21</sup> W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, *Wpływ rozwoju technologii na przedsiębiorstwo przyszłości*, [w] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, red. W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, Wyd. Difin, Warszawa 2001, s. 64-65.

tworzenia kluczowych zdolności firmy, które polegają na opanowaniu podstawowych procesów biznesu z punktu widzenia szybkości, jakości, precyzji wykonania, kosztów produkcji, a także ukierunkowania organizacji na cele rynkowe, tzn. skutecznego zarządzania. Wiedza też staje się podstawą wartości wytwarzanych produktów, gdzie w wielu krajach zachodnich zapewnia już ona blisko połowę wartości wyrobów oraz usług i jest rzeczywiście doceniana przez kadre kierowniczą przedsiębiorstw, które starają się o zapewnienie rozwoju, utrzymanie i zabezpieczenie zasobów intelektualnych swoich organizacji, a także wykorzystanie wiedzy do planowania i realizacji zadań, zwłaszcza o znaczeniu strategicznym<sup>22</sup>.

Kiedy analizuje się powyższe rozważania, wyłania się w tym miejscu profil organizacji przyszłości. Za A. Borowską, doprecyzować można, że organizacja przyszłości to każda organizacja zarówno biznesowa, jak i pozabiznesowa, oparta na wiedzy, informacji i najnowszych osiągnięciach technologii cyfrowej, która zajmuje się przetwarzaniem wiedzy i informacji. Ponadto, charakteryzuje się również tym, że może istnieć w dowolnym miejscu świata, a więc może być jednocześnie wirtualna i globalna, mała i duża, w różnych momentach jej funkcjonowania, w zależności od celów i bieżących zadań, dla których została powołana. Jest organizacją równych sobie, niezależnych i samodzielnych pracowników wiedzy, ludzi zróżnicowanych kulturowo. Organizacja przyszłości ma płaską i zmienną strukturę, a z uwagi na decentralizację i sieciowość jest kierowana przez liderów w skali mikro, makro i meta, stąd dominującym stylem kierowania jest przywództwo. Z uwagi na coraz bardziej zróżnicowane, niestabilne i zmienne otoczenie organizacja przypomina kameleona, wykazując się dużą elastycznością, zdolnością do zmian i adaptacyjnością w obliczu gwałtownych przeobrażeń. Ponadto, jest organizacją partnerską i współpracującą, stąd jej działalność opiera się na wzajemnym zaufaniu, odpowiedzialności, szacunku i tolerancji. Wskazuje się, iż organizacja przyszłości najprawdopodobniej zatrudni 20% pełnoetatowców, bez gwarancji na ciągłość pracy oraz 80% samodzielnych i samozatrudniających się pracowników. Jednak, przede wszystkim jest organizacją uczącą się, to znaczy odnawiającą swój podstawowy zasób, jakim jest wiedza, oraz inteligentną, czyli efektywnie zasób wiedzy wykorzystującą<sup>23</sup>.

Na podstawie analizy cech charakteryzujących organizację przyszłości, zarysowują się istotne zmiany w sposobie funkcjonowania tradycyjnej orga-

<sup>22</sup> J. Penc, *Role i umiejętności menedżerskie. Sekrety sukcesu i kariery*, Wyd. Difin, Warszawa 2005, s. 22.

<sup>23</sup> A. Borowska, *Kształcenie dla przyszłości*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 58-59.

nizacji, a organizacji uczącej się, działającej w gospodarce opartej na wiedzy. Warunki pracy organizacji uczących się, opierać się będą na nowoczesnych technologiach, m.in. technicznych i teleinformatycznych, elastyczności, adaptacyjności, większej autonomii jednostki, indywidualizacji stosunków pracy oraz bardziej partnerskich relacjach międzypracowniczych, co znajdzie swoje odzwierciedlenie w zwiększającej się świadomości i oczekiwaniach pracowników wobec pracy. Koncepcja organizacji uczącej się ukształtowała się w latach 90. XX stulecia. Za jej pomocą prezentowany jest nowy obraz wewnętrznego zorganizowania przedsiębiorstwa oraz procesy, które są szczególnie znaczące dla szybkiej adaptacji do zmian środowiskowych i osiągnięcia sukcesu. Analizując definicje organizacji uczącej się, można wyodrębnić dwa podstawowe kierunki jej określania. W pierwszym, przyjmuje się, że jest to organizacja podnosząca swoją elastyczność, ciągle adaptująca się, transformująca do zmian zachodzących w otoczeniu. W drugim, zwraca się uwagę na proces uczenia się wszystkich jej członków i przepływy wiedzy w niej zachodzące. Oczywiście wiele definicji łączy te dwa aspekty organizacji uczącej się oraz odnosi się do podobnych założeń. Pierwsze założenia określa uczenie się jako podstawową wartość w praktyce działania przedsiębiorstw, aktualnie i w przyszłości. Ponieważ przyszłość organizacji zależy od wszystkich pracowników w niej zatrudnionych, w procesie uczenia się powinni uczestniczyć wszyscy, a nie tylko wybrane grupy pracowników. Organizacja powinna więc stwarzać warunki do rozwoju personelu, przy czym główny nacisk ma być położony na zespołowe uczenie się, gdyż łatwiej utrzymać wyniki uczenia się, jeśli dzieli się je z innymi ludźmi. Kolejne założenie odnosi się do tego, że organizacja powinna odpowiednio motywować ludzi do uczestnictwa w procesie uczenia, tworzenia innowacji i wnoszenia własnego wkładu w przyszłość organizacji, biorąc jednocześnie pod uwagę to, że ludzie uczą się w różny sposób. Dodatkowo, wskazuje się na bardzo ważny dla rozwoju organizacji aspekt, definiujący proces uczenia się jako świadomy i ciągły, a nie pozostawiony losowi<sup>24</sup>.

Aspekt organizacyjnego uczenia się może odnosić się do dwóch podstawowych zakresów, a mianowicie pojedynczej i podwójnej pętli uczenia się. Pojedyncza pętla uczenia się polega na uczeniu się na podstawie konsekwencji wcześniejszych działań. W modelu tym uczenie się wypływa ze sprzężenia zwrotnego będącego efektem procesu obserwacji następstw działań i wykorzystywania tej wiedzy do modyfikowania dalszego postępowania, w celu uniknięcia podobnych pomyłek w przyszłości oraz opracowania wzorców za-

---

<sup>24</sup> B. Mikula, A. Pietruszka-Ortyl, A. Potocki, *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody*, Difin, Warszawa 2007, s. 10-11.



chowań, które doprowadzą do sukcesu. Z kolei, podwójna pętla uczenia się wykorzystuje systemy zdolne do obserwowania i poprawiania zachowań oraz określania, jakie zachowanie jest właściwe. To decydowanie, jakie działanie jest właściwe, polega na dokonaniu oceny, a wobec tego przesuwają kwestię uczenia się poza dziedzinę modelu pojedynczej pętli. Uczenie się w podwójnej pętli wymaga, aby system kwestionował własne założenia i wartości podstawowe i ryzykował podleganie zmianom polegającym na organizowaniu samego siebie. To właśnie w tym sensie podwójna pętla uczenia się wiąże się z ideą samoorganizującego się systemu. W podwójnej pętli system uczy się, jak się uczyć, przez co staje się wystarczająco „inteligentny”, aby zdefiniować własne fundamentalne kryteria działania, swoje zachowania, a więc sam siebie<sup>25</sup>.

Proces organizacyjnego uczenia się może być również rozumiany jako postępujące zmiany zachowań organizacyjnych będących operacyjnym połączeniem trzech subprocesów. Pierwszym z nich jest tradycyjne uczenie się, które polega na doskonaleniu kompetencji pracowników poprzez zaangażowanie ich w aktywny udział w kursach szkoleniowych, treningach, wykładach, konferencjach i innych formach poszerzających ich wiedzę i umiejętności. Realizowane jest także sposobem wzajemnego bezpośredniego przekazywania sobie wiedzy przez pracowników oraz samokształcenia<sup>26</sup>. Drugim subprocesem jest empiryczne uczenie się, rozumiane jako proces zdobywania nowych doświadczeń poprzez praktyczne działanie. Wiedza generowana jest w tym procesie z czystego bezpośredniego doświadczenia, tzn. z działań własnych oraz obserwacji innych podmiotów. Ważna jest tutaj umiejętność uczenia się na błędach, stąd podstawowym zadaniem menedżera, gwarantującym efektywność procesu uczenia się, będzie kształtowanie u pracowników pozytywnego nastawienia do nauki. W zachowaniach menedżera może się to przejawiać nieosądzającą postawą, panowaniem nad sobą i sytuacją, twórczym sposobem myślenia i planowania, umiejętnością radzenia sobie ze zmianami i wprowadzania ich w życie, optymizmem, umiejętnością przekazywania swoich pomysłów innym. Cybernetyczne uczenie się, jako kolejny subproces, polega natomiast na odkrywaniu nowych sposobów widzenia i rozumienia reguł, norm, zasad rządzących funkcjonowaniem organizacji, podważaniu ich zasadności a następnie wprowadzaniu zmian. Wiedza generowana jest tu z doświadczeń uzyskiwanych w procesie rozwiązywania problemów<sup>27</sup>.

Istotną kwestią jest zaplanowanie realizacji organizacyjnego uczenia się w taki sposób, aby zapewnić organizacji odpowiednie warunki oraz koordy-

<sup>25</sup> M.J. Hatch, *Teoria organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 364-365.

<sup>26</sup> B. Mikuła, A. Pietruszka-Ortyl, A. Potocki, op. cit., s. 12.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 19.

nację następstw poszczególnych subprocesów uczenia się, na wszystkich niezbędnych poziomach: pracownika, zespołu i organizacji. Spełnienie powyższego założenia daje konkretne efekty dla funkcjonowania jednostek w organizacji, tzn. daje zrozumienie wpływu ich działań na różne obszary funkcjonowania organizacji, sprzyja zadawaniu pytań, podwyższa odpowiedzialność personelu za efekty funkcjonowania organizacji, samoukierunkowuje uczących się ludzi, podnosi ryzyko, sprzyja zwracaniu się o pomoc, doradzaniu i trenowaniu umiejętności, aktywnemu słuchaniu, inspiruje do tworzenia kreatywnych rozwiązań problemów oraz sprzyja takiemu podziałowi zadań, który zaspokaja oczekiwania pracowników. Zmiany, jakie powinny zachodzić, aby organizacje mogły sprawnie funkcjonować w niejednoznacznym otoczeniu, odzwierciedlać się mają w usprawnianiu procesów uczenia się oraz wykorzystywaniu wszelkich doświadczeń, szczególnie kadry kierowniczej, aby tego dokonać. Uruchamianie procesów organizacyjnego uczenia się jest jednym z podstawowych zadań kadry kierowniczej<sup>28</sup>. Organizacyjne uczenie się stanowi podstawę tworzenia kompetencji pracowniczych oraz całej organizacji, a także mechanizm pozwalający uzyskać takie wewnętrzne warunki, które pozwolą w pełni wykorzystywać zasób kapitału intelektualnego i dalej go rozwijać. Realizacja organizacyjnego uczenia się tworzy tzw. organizację uczącą się<sup>29</sup>.

Tym, co zasadniczo różni organizacje uczące się od tradycyjnych organizacji opartych na autorytecie i odgórnym sterowaniu jest mistrzostwo osiągnięte przez nie w poszczególnych dyscyplinach podstawowych. „Przez dyscyplinę rozumiemy nie „wymuszony porządek” lub „narzędzie kary”, ale zarys teorii i techniki, które muszą być studiowane i doskonalone, aby mogły być zastosowane w praktyce. Dyscyplina jest ścieżką prowadzącą do pozyskania pewnych umiejętności lub kompetencji”<sup>30</sup>. Dyscypliny te stanowią pewnego rodzaju wytyczne, niezbędne warunki, do tego, aby organizacja mogła wkroczyć w sfragmentaryzowaną rzeczywistość z pełnym pakietem umiejętności i możliwości. Dyscypliny, w których organizacje przyszłości powinny osiągnąć perfekcję, obejmują pięć podstawowych obszarów: myślenie systemowe, mistrzostwo osobiste, modele myślowe, budowanie wspólnej wizji oraz zespołowe uczenie się<sup>31</sup>. Sednem organizacji uczącej się jest zamiana sposobu myślenia, odzwierciedlająca się w przejściu od postrzegania siebie jako bytu odseparowanego od świata do jedności ze światem, od postrzegania proble-

---

<sup>28</sup> A. Andrzejczak, *Kompetencje kadry kierowniczej a studia MBA*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Wyzwania u progu XXI wieku*, red. Z. Wiśniewski, Wyd. Toruńska Szkoła Zarządzania, Toruń 2001, s. 151.

<sup>29</sup> B. Mikuła, A. Pietruszka-Ortyl, A. Potocki, op. cit., s. 17-18.

<sup>30</sup> P. Senge, op. cit., s. 23.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 20-24.

mów jako powodowanych przez kogoś lub coś innego, do spostrzeżenia, że nasze działania tworzą problemy, których doświadczamy. Organizacja ucząca się jest miejscem, gdzie ludzie odkrywają ciągle na nowo, w jaki sposób tworzą otaczającą ich rzeczywistość, jak mogą ją zmieniać i ciągle uczyć się. Niezwykle trudno jest jednak taką organizację współcześnie ukształtować. P. Senge uważa, że wyodrębnione przez niego pięć dyscyplin organizacji uczącej się może stanowić antidotum na upośledzenia w uczeniu się organizacji. Ale przede wszystkim należy dostrzec te upośledzenia, nazwać je i przedsięwziąć środki zaradcze, co dla kadry kierowniczej może być zadaniem trudnym w obliczu całej masy codziennych wydarzeń<sup>32</sup>.

Podsumowanie rozważań zawartych w tej części artykułu odnosi się do praktycznych wskazówek dla działań kierownictwa każdego przedsiębiorstwa, służących tworzeniu organizacji uczącej. Po pierwsze, kadra kierownicza powinna przypisywać szczególną wartość szkoleniu za pomocą różnorodnych metod (w działaniu, na stażach, w systemie samokształcenia, poprzez zespołowe praktyki, z udziałem opiekunów, przez doświadczenie, mobilność, reorganizacje, kontakty z klientami, dostawcami itp.). Najlepszą formą szkolenia jest jednak wykonywanie określonych funkcji na konkretnym stanowisku. Po drugie, ważnym zadaniem menedżera jest wzbudzanie permanentnej ciekawości intelektualnej, czemu mają służyć rozmowy z klientami, śledzenie zmian zachodzących w otoczeniu, stosowanie benchmarkingu, opracowywanie scenariuszy przyszłości, zasięganie konsultacji, podróżowanie, nawiązywanie nowych kontaktów. Powinni również, doceniać siłę myślenia twórczego i kreatywnego, uświadamiać sobie, jakie istnieją bariery uczenia się i przekazywania wiedzy oraz identyfikować je systemowo. Z kolei, tworzenie warunków zbiorowego uczenia się polegać może na rozwijaniu wizji, wartości, języka, szkoleniu grupowym obejmującym wszystkich pracowników, opracowywaniu nowych wskaźników, systemów norm, wynagrodzeń itp. Bardzo ważnym wyzwaniem stojącym przed menedżerami jest także opracowanie społecznych, organizacyjnych oraz technologicznych systemów i metod kapitalizowania, a także przekazywania użytecznej wiedzy w obrębie organizacji<sup>33</sup>. Sformułowane przesłanki efektywnego zarządzania personelem w przedsiębiorstwie stanowią potwierdzenie istotnego znaczenia kompetencji kadry menedżerskiej w procesie ewolucji organizacji w kierunku uczącej się oraz kształtowania pozytywnych relacji międzypracowniczych<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> Ibidem, s. 38.

<sup>33</sup> J. Penc, *Menedżerowie i ich zadania...*, s. 23.

<sup>34</sup> M. Bartkowiak, op. cit.

## Wiedza w organizacji

Aktualnie obserwuje się stale wzrastające natężenie konkurencji, stąd bardzo ważne jest poszukiwanie ciągle nowych rozwiązań, które umożliwiają funkcjonowanie w warunkach niepewności. Odbywać się to może między innymi poprzez szkolenia pracowników, projektowania ścieżek rozwojowych, kierowania talentami w organizacji oraz adekwatnego do warunków otoczenia zarządzania wiedzą. Firma dzisiejsza nie może być już tylko tradycyjna, a powinna stać się firmą sieciową, wielokulturową, opartą na wiedzy i umiejętności pozyskiwania potrzebnych, wartościowych informacji. Tradycyjne przedsiębiorstwo działało w warunkach powolnych zmian, sięgania do prostych rozwiązań, wydłużonego czasu do reakcję oraz komfortowo długiego procesu odpowiedzi na potrzeby swoich pracowników, klientów i otoczenia rynkowego. Tymczasem obecne tempo zmian, postępująca innowacyjność gospodarek, a więc także przedsiębiorstw zmusza do poszukiwania nowych sposobów na poprawę konkurencyjności, kreatywności i wzrostu przedsiębiorczości, które są z kolei nieodzowne zarówno w myśleniu, jak i działaniu pracowników. Można stwierdzić, że dostęp do wiedzy jest aktualnie powszechny, jednak nie wszyscy potrafią z niego we właściwy, efektywny sposób skorzystać oraz zbudować strukturę, procesy i kulturę organizacji uczącej się. Przedsiębiorcy powinni patrzeć nie tylko przez pryzmat dnia dzisiejszego, ale przede wszystkim przyszłości, a zmianę utożsamiać z szansą, a nie zagrożeniem. Ważne staje się nowe, interdyscyplinarne podejście do biznesu oraz budowanie aktywności w sieci i wielokulturowym, zróżnicowanym otoczeniu. W tym celu tworzy się w organizacjach odpowiednie strategie, które z racji swojej istoty, wskazują na określone perspektywy myślenia, działania i rozwoju oraz tworzą tym samym konkretne pakiety praktycznych rozwiązań opartych na integracji systemów biznesowych, personalnych, marketingowych i finansowych. W warunkach wyścigu z czasem nie można pozwolić sobie na nietrafione decyzji, zwłaszcza ze strony kadry zarządzającej przedsiębiorstwem. Współczesna organizacja potrzebuje umiejętnego zarządzania czasem i własną konkurencyjnością, do czego niezbędna jest kompleksowa wiedza. „Wiedza jest to sprawdzony klucz do zmian, wyboru wartości, szans życiowych oraz wyboru drogi kształcenia; stanowi ogół wiarygodnych informacji na temat rzeczywistości oraz umiejętność ich wykorzystania”<sup>35</sup>.

Wiedza, szczególnie w warunkach utraty pewności i ciągłego ryzyka, staje się źródłem kompetencji, nowych pomysłów, siły i przewagi konkurencyjnej

---

<sup>35</sup> E. Skrzypek, *Nowe podejście do wiedzy w organizacji*, [w:] *Organizacyjne uczenie się w rozwoju kompetencji przedsiębiorstw*, red. A. Sitko-Lutek, E. Skrzypek, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2009, s. 59.

przedsiębiorstw, bogactwa, wzrostu efektywności działania, skutecznego kierowania pracownikami i osiągania ich zadowolenia z pracy. Dlatego istotne jest wykorzystywanie możliwie dostępnych źródeł wiedzy, które przybierają zarówno wymiar jednostkowy, jak i organizacyjny. Odnosząc się do pierwszego wymiaru, można wskazać, że źródłem wiedzy każdego człowieka jest analiza i interpretacja teorii zawartych na nośnikach tradycyjnych, książkowych, ale także elektronicznych; przekaz słowny w obszarze życia potocznego, jak i zawodowego (wymiana informacji między specjalistami w danej dziedzinie); budowanie relacji w ramach mentoringu i coachingu; doświadczenia zbudowane podczas uczestnictwa w systemie edukacji; wiedza i doświadczenia z kursów, doksztalcania, szkoleń, innych form ustawicznego kształcenia się; współudział w badaniach, projektach biznesowo-badawczych, a także samodzielne rozwiązywanie problemów, wymiana wiedzy i doświadczeń organizacyjnych. Dobierając odpowiednie źródło wiedzy do konkretnego pracownika, poziomu jego działania organizacyjnego oraz rodzaju sytuacji, tworzy się adekwatną, szybką odpowiedź na potrzeby firmy, co silnie integruje wszystkie procesy w niej zachodzące, a także zwiększa jej adaptacyjność. Inwestycje w człowieka i jego wiedzę są bardzo potrzebne, gdyż ich efekty przenoszą się z pokolenia na pokolenie, usprawniając tym samym integrację systemów zbudowanych i wykorzystywanych w danej organizacji.

Za dopływ informacji, pomysłów, energii, kreatywności i twórczości odpowiadają ludzie, którzy posługują się różnymi narzędziami i sposobami projektowania rozwiązań, co określa jakość generowaną przez firmę. Na jakości z kolei opiera się w głównej mierze relacja budowana między człowiekiem – organizacją – a otoczeniem – lokalnym i globalnym. Dwustronność tej relacji, której wyznacznikami jest równowaga, harmonia, wzajemność i partnerstwo, wskazuje na bardzo duże znaczenie wiedzy stanowiącej podstawę do jej tworzenia. Wiedza, w odróżnieniu od innych, tradycyjnych zasobów organizacji, charakteryzuje się określonymi cechami świadczącymi o jej wadze w firmie. Po pierwsze, chodzi o dominację. Wiedza staje się najważniejszym zasobem, zajmuje kluczowe miejsce wśród pozostałych zasobów, ma strategiczne znaczenie dla funkcjonowania każdego przedsiębiorstwa. Posiadanie wiedzy jako zasobu może dawać firmie znaczącą przewagę konkurencyjną, strategiczną i jakościową na rynku. Drugą cechą jest niewyczerpalność, która oznacza, że wartość zasobów wiedzy nie może zmniejszyć się, gdyż jest przekazywana. W ramach organizacyjnego działania po wykonaniu określonego zadania przekazana wiedza pomimo „sprzedania” nie tylko pozostaje u usługodawcy lub producenta, ale najprawdopodobniej zostaje rozwinięta o nowe elementy zdobyte w trakcie nauczania. Kolejną cechą jest symultaniczność, która odzwierciedla fakt, że wiedza może być w tym samym czasie wykorzystywana przez wiele osób, w wielu miejscach jednocześnie. Posiadając wiedzę, człowiek nie

ma jej na wyłączność, z wyjątkiem sytuacji, gdy zmienia je w aktywa niematerialne, a potem w wartości niematerialne i prawne, np. prawa autorskie, receptury, patenty. Nieliniowość to kolejna cecha charakteryzująca wiedzę jako zasób, a oznacza, że brak jest jednoznacznej korelacji pomiędzy wielkością zasobów wiedzy a wynikającymi stąd korzyściami. Innymi słowy, posiadanie dużych zasobów wiedzy nie decyduje bezpośrednio o przewadze konkurencyjnej i nie gwarantuje dominacji nad przedsiębiorstwami dysponującymi ograniczoną wiedzą, ale w praktyce taką przewagę jednak daje<sup>36</sup>.

Wiedza musi być ukierunkowana na doskonalenie kompleksowo rozumianej jakości wyrobu, informacji, procesów oraz życia. Jakość odnoszona do człowieka przejawia się w jego stosunku do drugiego człowieka, wiedzy, umiejętnościach, morale, etyce oraz zachowaniach. Ważnym aspektem jest tutaj rozumienie kluczowego ciągu relacji: dane – informacja – wiedza – mądrość. Jednak sama znajomość tej relacji nie ma znaczenia dla pracowników i organizacji, chyba że rozumie się podstawowe zasady odpowiadające za wzorce reprezentujące wiedzę, gdy umie się wskazać przyczynę jakiegoś zjawiska. Wiedza to uporządkowane i oczyszczone informacje. Aby powstała wiedza, niezbędny jest człowiek, który twórczo myśli i ma możliwości skorzystania z wiedzy teoretycznej zawartej na różnych nośnikach, ale także uczy się w trakcie doświadczenia. Wykorzystując wiedzę w praktyce działania przedsiębiorstwa, człowiek tworzy i selekcionuje rozwiązania zgodnie z ich użytecznością oraz efektem w postaci jakości. Dzięki temu przyszłe działania zawodowe nacechowane będą mądrością, wynikającą z wiedzy pracownika oraz zdobytych doświadczeń.

Wiek, w którym przedsiębiorstwa powinny zarządzać wiedzą, został nazwany erą wiedzy i informacji, a same przedsiębiorstwa – organizacjami uczącymi się. W takich organizacjach warunkami osiągnięcia sukcesu są: wiedza, umiejętności, doświadczenie, zasoby, pasja i świadomość celu. Zmienność wiedzy powoduje, że przestaje być ona aktualna, brakuje wzorców odniesienia. Wiąże się z tym kryzys podstawowych wartości, norm społecznych, etycznych, moralnych, stosunków międzyludzkich, rozdźwięk między postępem technicznym a światem kultury. Dezaktualizacja wiedzy postępuje współcześnie tak szybko, że ciągłe jej zdobywanie staje się obowiązkiem każdego członka organizacji. Ważne jest w tej sytuacji także umiejętne zarządzanie wiedzą, które jednak odbywać się może w organizacji pod określonymi warunkami. Po pierwsze, należy określić dziedziny wiedzy potrzebne dla efektywnego funkcjonowania przedsiębiorstwa. Po drugie, warto opracować schemat procedur gromadzenia i dostępu do wiedzy oraz wybrać odpowiedni system

---

<sup>36</sup> A. Toffler, *Trzecia fala*, Wyd. Kurpisz S.A., Poznań 2006, s. 302.

informatyczny. Po trzecie, kadra zarządzająca powinna dbać o formalne potwierdzenie wymogu dzielenia się wiedzą, chociażby podczas okresowych ocen pracowniczych. Jest to niezwykle istotny warunek, gdyż umożliwia wprowadzenie realnej kultury dzielenia się wiedzą i doświadczeniem między pracownikami, co sprzyja także integracji systemów personalnych w przedsiębiorstwie<sup>37</sup>. Budowanie stabilnych pomostów między systemami oceniania, motywowania, szkoleń i zarządzania karierami zwiększa adaptacyjność organizacji oraz szanse na osiągnięcie sukcesu na rynku. Można stwierdzić, że zarządzanie wiedzą obejmować może wymiar strategiczny i operacyjny. W rozumieniu strategicznym wspomaga procesy projektowania celów i procedur globalnych, biznesowych, w znaczeniu kompleksowego rozwoju organizacji. Z drugiej strony, wymiar operacyjny stanowi uzupełnienie nadrzędnych strategii i polega na uczeniu się i rozwoju pracowników, funkcjonujących w kulturze dzielenia się wiedzą i interakcji partnerskich, co w finalnym efekcie pozwala organizacji kierować się kryterium jakości i zwrotnej inwestycji w kapitał ludzki.

## Podsumowanie

Nowe wymagania stawiane przedsiębiorstwom w warunkach gospodarki opartej na wiedzy zmuszają do poszukiwania coraz lepszych mechanizmów funkcjonowania gwarantujących elastyczność, innowacyjność i szybkość działania. Ważne jest nowe spojrzenie na kapitał ludzki, który charakteryzują kompetencje, podmiotowość i odpowiedzialność, gdyż właśnie on generuje tworzenie się cennej wiedzy w procesie organizacyjnego uczenia się. Aktualnie sukces nie opiera się na starannie uporządkowanych procesach działania, lecz na zdolności adaptacyjnej, szybkości decyzji, wykorzystaniu wiedzy, odwadze i otwartości na ryzyko. Wczorajsze przedsiębiorstwa optymalizowały swój biznes, obniżając koszty i podnosząc wydajność. Dziś należy optymalizować zdolność do elastycznego działania i dostosowywania się do nowych warunków, co uwarunkowane jest jednak zatrudnianiem i rozwijaniem pracowników wiedzy. Pracownicy organizacji opartej na wiedzy powinni posiadać wysokie kwalifikacje zawodowe i zdolności organizacyjne oraz wysoki poziom percepcji i zrozumienia otaczającej rzeczywistości, powinni być pewni swych poglądów, ale jednocześnie otwarci na krytykę i inne spojrzenia. Warto, aby rozwijali swoją świadomość, umieli pracować pod presją czasu i zmiennych uwarunkowań oraz byli zdolni do twórczego rozwiązywania problemów. Pracownik wie-

---

<sup>37</sup> E. Skrzypek, op. cit., s. 63.

dzy to wizjoner, człowiek elokwentny, otwarty na zmiany i gotowy do ciągłego uczenia się. Jest on zaangażowany w swoją pracę pod względem merytorycznym, intelektualnym i emocjonalnym, ale tylko wtedy, gdy realnie zmieni się traktowanie pracowników wiedzy i staną się oni partnerami biznesowymi w organizacji. Całozyciowe uczenie się człowieka w kontekście jego roli pracownika oraz podmiotowość w budowaniu relacji międzypracowniczych stanowi podstawę do kreatywnego wykorzystywania nagromadzonej wiedzy i tworzenia organizacji uczących się, używających kapitału intelektualnego do oferowania szeroko rozumianej jakości.

## Bibliografia

1. Andrzejczak A., *Kompetencje kadry kierowniczej a studia MBA*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Wyzwania u progu XXI wieku*, red. Z. Wiśniewski, Wyd. Toruńska Szkoła Zarządzania, Toruń 2001.
2. Baron A., Armstrong M., *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008.
3. Bartkowiak M., *Kompetencje menedżera a relacje międzypracownicze w organizacji uczącej się*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2011.
4. Borowska A., *Kształcenie dla przyszłości*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
5. Bratnicki M., Strużyna J., *Przedsiębiorczość i kapitał intelektualny*, Wyd. Akademii Ekonomicznej im. K. Adamieckiego, Katowice 2001.
6. Davenport T.H., *Human Capital*, 1998 [za:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, A. Baron, M. Armstrong, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008.
7. *Encyclopedia of Political Economy*, Routledge 1999.
8. Fitzenz J., *Rentowność inwestycji w kapitał ludzki*, Wyd. Wolters Kluwer S.A., Kraków 2001.
9. Grudzewski W.M., Hejduk I.K., *Wpływ rozwoju technologii na przedsiębiorstwo przyszłości*, [w:] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, red. W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, Wyd. Difin, Warszawa 2001.
10. Hatch M.J., *Teoria organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
11. Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
12. Koźmiński A.K., *Nowe tendencje w naukach o zarządzaniu*, [w:] *Inżynieria i zarządzanie w sytuacjach kryzysowych*, red. A.K. Koźmiński, Wyd. Wojskowa Akademia Techniczna, Warszawa-Rynia 2000.
13. Koźmiński A.K., Piotrowski W., *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
14. Ludwiczynski A., Stobińska K. (red.), *Zarządzanie strategiczne kapitałem ludzkim*, Wyd. Poltext, Warszawa 2001.



15. Machaczka J., *Podstawy zarządzania*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Kraków 1999.
16. Mięka B., *W kierunku organizacji inteligentnych*, Wyd. Antykwa, Kraków 2001.
17. Mięka B., Pietruszka-Ortyl A., Potocki A., *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody*, Difin, Warszawa 2002.
18. Penc J., *Role i umiejętności menedżerskie. Sekrety sukcesu i kariery*, Wyd. Difin, Warszawa 2005.
19. Penc J. *Menedżerowie i ich zadania w nowoczesnej organizacji*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi dla menedżerów średniego szczebla*, red. E. Jędrzych, Wyd. Difin, Warszawa 2007.
20. Przyszczypkowski K., *(Nie)kompetencja obywatelska jako problem oświaty dorosłych*, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1999.
21. Rak-Młynarska E., *Kapitał ludzki*, [w:] *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wyd. WAM, Kraków 2004.
22. Scarborough H., Elias J., *Evaluating Human Capital*, [za:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, A. Baron, M. Armstrong, Kraków 2008.
23. Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2002.
24. Skrzypek E., *Nowe podejście do wiedzy w organizacji*, [w:] *Organizacyjne uczenie się w rozwoju kompetencji przedsiębiorstw*, red. A. Sitko-Lutek, E. Skrzypek, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2009.
25. Solarczyk-Ambrozik E., *Rola oświaty dorosłych w kształtowaniu kompetencji do aktywnego obywatelstwa*, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Wyd. Edytor, Poznań – Toruń 1999.
26. Stonehouse G., Hamill J., Campbell D., Purdie T., *Globalizacja. Strategia i zarządzanie*, Wyd. Felber SJA, Warszawa 2001.
27. Szalkowski A. (red.), *Rozwój pracowników. Przesłanki, cele, instrumenty*, Wyd. Poltext, Warszawa 2002.
28. Toffler A., *Trzecia fala*, PIW, Poznań 2006.
29. Youndt M. A., *Human resource considerations and value creation: the mediating role of intellectual capital*, [za:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, A. Baron, M. Armstrong, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008.

**Słowa kluczowe:** wiedza, zarządzanie wiedzą, organizacja ucząca się, całościowe uczenie się, kapitał ludzki, pracownik wiedzy.

**Streszczenie:** W nieustannie zmieniających się warunkach otoczenia naturalne staje się funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie wiedzy, a pracownika w organizacji uczącej się. Efektywne poszukiwanie informacji, a w dalszej kolejności tworzenie wiedzy i jakości we współczesnym przedsiębiorstwie wiąże się z ideą całościowego uczenia się, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i organizacyjnym.

Określając strukturę artykułu, wskazuje się, że zagadnienia dotyczące zasobów ludzkich ukazanych z perspektywy kluczowego kapitału organizacji są podstawą do zaprezentowania współczesnej organizacji w procesie uczenia się. Omówienie kwestii istoty i znaczenia wiedzy w organizacji stanowi punkt kończący rozważania zawarte w niniejszym artykule. Z kolei w podsumowaniu autorka tekstu podkreśla rolę współczesnego pracownika wiedzy, co zamyka podjętą refleksję.

### **The importance of knowledge and learning in the organization**

**Keywords:** knowledge, knowledge management, learning organization, lifelong learning, human capital, knowledge worker.

**Abstract:** In the ever-changing environmental conditions, it becomes a natural human functioning in the knowledge society and the employee in the learning organization. Effective search for information, and subsequently the creation of knowledge and the quality in the modern enterprise is associated with the idea of lifelong learning, both at the individual and organizational level. By specifying the structure of the article, it is indicated that the human resources issues presented from the perspective of the key capital of the organization are the basis for presenting the organization in the learning process. For a discussion of the nature and importance of knowledge in the organization is the ending point of the considerations set out in this Article. In turn, the author of the text emphasizes the role of modern knowledge worker, which closes the reflection.

Krzysztof K. Przybycień

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

## Kluczowe kompetencje pracownicze w organizacji opartej na wiedzy

### Wstęp

W roku 1979 Narodowa Akademia Nauk USA, dostrzegając przenikanie techniki cyfrowej do wszystkich dziedzin życia, zasygnalizowała początek nowego okresu w dziejach, okresu cywilizacji informacyjnej<sup>1</sup>.

Technologia informacyjna jest jej atrybutem. Pozwala docierać do niezliczonej ilości informacji i błyskawicznie je selekcjonować według zadanego algorytmu. Z drugiej jednak strony, ogromna łatwość umieszczania w sieci dowolnych informacji znacznie ogranicza możliwość dotarcia do wartościowej informacji. Poszukując informacji, możemy natrafić na treści nieprawdziwe, powstałe wskutek braku kompetencji bądź celowo przez autora zniekształcone. Informacja w sieci nie posiada hierarchii ważności. O wyborze odpowiedniej informacji decyduje użytkownik. To, jakimi kryteriami będzie się kierował, dokonując wyboru, zależy tylko od niego. To, jaki użytek zrobi z pozyskanej informacji, też zależy tylko o niego. *Umiejętność wyszukiwania i gromadzenia wartościowych informacji jawi się nam zatem jako warunek kluczowy aktywnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym.*

W obszarze gospodarowania następują przemiany działalności produkcyjnej wszystkich sektorów – sektory tradycyjne w coraz szerszym zakresie stosują robotyzację, automatyzację i technologie informacyjne, zmieniając sposób funkcjonowania i strukturę gospodarki<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A.M. Wilk, *Polska wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego*, red. T. Zasepa, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2001, s. 152-153.

<sup>2</sup> Por. A. King, B. Schneider, *Pierwsza rewolucja globalna. Raport Klubu Rzymskiego*, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 1992, s. 83-84.

*Warto w tym miejscu postawić kilka pytań: Czym w istocie jest gospodarka oparta na wiedzy i firmy w niej funkcjonujące; Jak właściwie interpretować ową wiedzę; Jakie wymagania pod adresem pracownika powstające środowisko pracy formułuje?*

## **Gospodarka oparta na wiedzy**

Nie istnieje jedna wspólna i uniwersalna definicja, co więcej, gospodarka oparta na wiedzy nie jest do końca sprecyzowaną wizją gospodarki. Uważa się na ogół, że gospodarka oparta na wiedzy (GOW) to taka gospodarka, w której wiedza jest tworzona, przyswajana, przekazywana i wykorzystywana efektywniej, sprzyjając szybszemu rozwojowi społeczeństwa. Wiedza jest głównym czynnikiem produktywności i wzrostu gospodarczego (przed pracą i kapitałem, surowcami i energią), a zasadniczą rolę odgrywa informacja, edukacja i technologie, w szczególności technologie informacyjne i komunikacyjne.

W gospodarce opartej na wiedzy większość przedsiębiorstw właśnie na wiedzy buduje swoją przewagę konkurencyjną<sup>3</sup>. Mechanizmy prowadzące do wykorzystania wiedzy dla zwiększenia konkurencyjności przedsiębiorstw nie mogą ograniczać się do działań podejmowanych w ramach przedsiębiorstwa. Istotny jest taki mechanizm transferu wiedzy, promocji i innowacji, kształtowania infrastruktury, w którym główna rola przypada polityce naukowej i rozwojowej państwa<sup>4</sup>.

GOW nie koncentruje się na wybranych przemysłach – zaawansowanych technologiach, ale przenika całą gospodarkę. Są oczywiście branże, w których jej obecność jest bardziej widoczna.

Organizacje oparte na wiedzy<sup>5</sup>:

- wytwarzają produkty bogate w wiedzę, tzn. takie, których ponad 50% wartości stanowi wiedza,
- zatrudniają wysokiej klasy specjalistów, tzw. pracowników wiedzy, stanowiących trzon wszystkich zatrudnionych,
- a o ich wartości rynkowej w decydującym stopniu przesądza wartość kapitału intelektualnego.

---

<sup>3</sup> K.K. Przybycień, *Praca w epoce informacji*, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Stalowa Wola 2013, s. 105.

<sup>4</sup> A. Bylicki, *Uwagi dotyczące realizacji w Polsce programu budowy gospodarki opartej na wiedzy*, [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy. Perspektywy Banku Światowego*, red. A. Kukliński, Warszawa 2003, s. 123.

<sup>5</sup> W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, *Organizacja inteligentna współczesnym narzędziem zarządzania wiedzą*, [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy. Perspektywy Banku Światowego*, red. A. Kukliński, Warszawa 2003, s. 179.

Struktura organizacji opartej na wiedzy jest podporządkowana i nakierowana na tworzenie wartości dodanej poprzez efektywne wykorzystanie wiedzy.

### *Wiedza*

Wiedza jawi nam się jako fundament GOW, cywilizacji informacyjnej, społeczeństwa informacyjnego.

Wiedza nie jest pojęciem łatwo definiowalnym. Najogólniej ujmując, wiedza stanowi ogół wiadomości z jakiejś dziedziny<sup>6</sup>, wszelkie zobiektywizowane i utrwalone formy kultury umysłowej i świadomości społecznej powstałe w wyniku kumulowania doświadczeń i uczenia się<sup>7</sup>.

W filozofii klasycznej przyjmuje się tezę o istnieniu obiektywnej wiedzy naukowej. Z początkiem XX wieku pojawiły się jednak koncepcje, m.in. na gruncie pragmatyzmu i postmodernizmu, które zarzucają filozofii klasycznej nieuprawnione aspiracje do ponadindywidualnych i ponadczasowych rozwiązań. Zdaniem postmodernistów teorie i systemy racjonalnej wiedzy niesłusznie roszczą sobie pretensje do bycia fundamentem uniwersalnej, absolutnej i wszechstronnej wiedzy, prawdy i słuszności, tworzone są bowiem przez uwikłanych światopoglądowo myślicieli. Uważają, że uniwersalnych i obiektywnych systemów wiedzy nie ma. Nie istnieje żadna niezależna od jednostki prawda, dobro, wartości, normy moralne itp. Wszelkie dokonania mają charakter subiektywny, względny, a ostateczną instancją oceny rezultatów ludzkiego poznania i działania jest jednostkowy człowiek. Wartość zależy od indywidualnych ocen. Dla poznającego podmiotu wartościowe jest tylko to, co on uzna za godne uwagi. Nie istnieje stała i niezmienna natura człowieka ani też nie istnieje jeden i nadrzędny cel jego rozwoju. Celów jest wiele, a wszystkie są jednakowo ważne<sup>8</sup>.

Pragmatyzm<sup>9</sup> postrzega problem człowieka jako problemem praktyczny. To nasze praktyczne uwarunkowania czynią z człowieka przedmiot zabiegów poznawczych. Jesteśmy uwikłani we własne istnienie, dlatego do zadań filozofii należy ukierunkowanie naszego życia. Podejście hermeneutyczne do spraw człowieka sugeruje, że możliwe jest uwzględnienie przez filozofię zarówno różnego rodzaju obiektywnych ograniczeń ludzkiego bytu, jak i sfery jego możliwości, zadań i nadziei.

---

<sup>6</sup> M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. III, wyd. VIII, PWN, Warszawa 1993, s. 700p.

<sup>7</sup> *Encyklopedia popularna PWN*, wyd. XXIV, PWN, Warszawa 1994, s. 931.

<sup>8</sup> Por. J.F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997.

<sup>9</sup> Klasyczny pragmatyzm amerykański związany jest z takimi postaciami, jak: James i Pierce, nieco później Dewey, współcześnie reprezentowany przez Quine'a, Putnama, Sellarsa, Fisha, a przede wszystkim przez Davidsona i Rorty'ego.

Współcześni pragmatyści uważają, że wiedza nie odzwierciedla świata, tylko ludzkie potrzeby<sup>10</sup>. Prawdziwość zaś jest tą własnością danego sądu, który prowadzi do działań skutecznych<sup>11</sup>. Prawdziwe sądy czy teorie mogą prowadzić do działań użytecznych, ale użyteczność sama w sobie nie wystarcza do stwierdzenia ich prawdziwości. Użyteczność, podobnie jak i skuteczność, nie są cechami konstytutywnymi, lecz konsekwentnymi prawdy<sup>12</sup>.

Klasyczne pojęcie prawdy, mimo różnych prób jego dyskredytacji lub odrzucenia, nie tylko nie da się wyeliminować z naszego myślenia o świecie, lecz ma się ciągle dobrze<sup>13</sup>.

W ujęciu ekonomicznym wiedza traktowana jest dwojako. W pierwszym ujęciu to informacje, które mogą być przetwarzane i wykorzystywane do podejmowania racjonalnych decyzji ekonomicznych. W drugim natomiast to dobro ekonomiczne, które, jako towar, może być przedmiotem obrotu rynkowego<sup>14</sup>. Każda firma działa na podstawie posiadanej wiedzy, która jest jej zasobem niezbędnym do wytworzenia zysku<sup>15</sup>.

Chociaż pojęcia informacje i wiedza bywają często stosowane zamiennie, to istnieją między nimi wyraźne różnice<sup>16</sup>. Informacja dostarcza nowego punktu widzenia w interpretowaniu zdarzeń, odkrywa niewidoczne wcześniej znaczenia, rzuca światło na nieoczekiwane związki<sup>17</sup>. Jest ona nieodzownym instrumentem odkrywania i budowania wiedzy. Umożliwia nam posiadaną wiedzę uzupełniać lub reorganizować. Stąd też wiedzę rozumie się często jako skodyfikowaną informację przy wysokim udziale wartości dodanej, wnoszonej przez ludzi poprzez intuicję, interpretację, doświadczenie, mądrość<sup>18</sup>.

<sup>10</sup> A. Radomski, *Naturalizm, antynaturalizm, postmodernizm, neopragmatyzm*, [w:] idem, *Internet – nauka – historia*, Wyd. Wiedza i Edukacja, Lublin 2010, s. 52.

<sup>11</sup> T. Kotarbiński ma tu jednak szereg wątpliwości. Życie dostarcza bowiem wielu przykładów, w których działania podejmowane w oparciu o wiadomości fałszywe okazują się skuteczne i odwrotnie. To samo dotyczy, zdaniem tego myśliciela, użyteczności danego sądu (zob. T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, PWN, Warszawa 1986, s. 111).

<sup>12</sup> Por. A.B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, TN KUL, Lublin 1995, s. 137.

<sup>13</sup> S. Judycki, *O klasycznym pojęciu prawdy*, „Roczniki Filozoficzne” 2001, nr 49, z. 1, s. 61-62.

<sup>14</sup> S. Łobesko, *Systemy informacyjne w zarządzaniu wiedzą i innowacją w przedsiębiorstwie*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2004, s. 33.

<sup>15</sup> I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, Polska Fundacja Promocji Kadr, Warszawa 2000, s. 55.

<sup>16</sup> Problem z rozróżnieniem pojęcia informacji i wiedzy Forlicz uzasadnia tym, że wiele anglojęzycznych publikacji posługuje się tymi terminami zamiennie. Patrz: S. Forlicz, *Niedoskonała wiedza podmiotów rynkowych*, PWN, Warszawa 2001, s. 48.

<sup>17</sup> I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji...*, s. 81.

<sup>18</sup> T.H. Davenport, S.C. Volpel, *The rise of knowledge towards attention management*, „Journal of Knowledge Management” 2001, No. 3, s. 212, za: J. Baruk, *Zarządzanie wiedzą i innowacjami*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 22.

Należy podkreślić, że wiedza sama w sobie nie przyczynia się do wzrostu gospodarczego, musi bowiem zostać wykorzystana do produkcji towarów i usług<sup>19</sup>. Wiedza jest czymś więcej niż kolejnym czynnikiem produkcji – to niematerialne zasoby organizacji, których zastosowanie może być podstawą przewagi konkurencyjnej<sup>20</sup>. Jeżeli jednak jest niedostępna dla użytkownika w odpowiednim czasie, miejscu i formie, nie jest zasobem<sup>21</sup>.

Zasoby wiedzy zależą od kultury i jej składników (symboli, ideologii, wartości) oraz informacji. Wiedza powinna być ujmowana jako całość złożona z informacji, ale też z emocji, wyobrażeń i przeczuc. A. Toffler nazywa je fundamentem społecznym wiedzy<sup>22</sup>.

W publikacjach z zakresu ekonomii i zarządzania wiedza definiowana jest w sposób praktyczny – jako zdolność wykorzystywania danych i informacji do konkretnego działania. Tym samym, z punktu widzenia organizacji, podstawowym problemem nie jest wiedza sama w sobie, ale jej zastosowanie w praktyce<sup>23</sup>. Wiedza winna sprawdzać się w działaniu, stąd współcześnie często pojmuje się ją jako efektywne wykorzystanie informacji w działaniu, czyli informacji skoncentrowanej na wynikach<sup>24</sup>.

Tempo dokonujących się przemian sprzyja podziałowi na trzy grupy wiedzy: podstawową, zaawansowaną oraz innowacyjną. Wiedzę podstawową posiadają wszyscy przedstawiciele danego sektora gospodarki. Dopiero wiedza zaawansowana umożliwi organizacji bycie konkurencyjną i zdobywać przewagę na rynku. Wiedza innowacyjna jest unikatowa i zapewnia rolę lidera w sektorze. W miarę jednak przyswajania jej przez konkurencję, staje się z czasem coraz powszechniejsza. Spada najpierw do poziomu wiedzy zaawansowanej, a później podstawowej. Wiedza jest zatem zasobem dynamicznym. To, co dzisiaj jest wiedzą innowacyjną, w niedalekiej przyszłości będzie wiedzą zaledwie podstawową<sup>25</sup>.

---

<sup>19</sup> A. Kukliński, *Konkurencyjne społeczeństwo permanentnej edukacji jako twórca gospodarki opartej na wiedzy*, [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, red. A. Kukliński, KBN, Warszawa 2001, s. 204.

<sup>20</sup> J. Kisielnicki, *System pozyskiwania i zarządzania wiedzą we współczesnych organizacjach*, [w:] *Zarządzanie wiedzą we współczesnych organizacjach*, red. J. Kisielnicki, Wyższa Szkoła Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego, Warszawa 2003, s. 17.

<sup>21</sup> Zob. K. Materska, *Rozwój koncepcji informacji i wiedzy jako zasobu organizacji*, [w:] *Od informacji naukowej do technologii społeczeństwa informacyjnego*, red. B. Sosińska-Kalata, M. Przystek-Samokowa, *Miscellanea Informatologica Varsoviensia*, Wyd. SBP, Warszawa 2005, s. 199-216.

<sup>22</sup> A. Toffler, *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1985, s. 32.

<sup>23</sup> Zob. J. Kisielnicki, *System pozyskiwania i zarządzania wiedzą...*, s. 15-42.

<sup>24</sup> P.F. Drucker, *Spółczesność pokapitalistyczna*, PWN, Warszawa 1999, s. 43.

<sup>25</sup> K.K. Przybycień, *Praca w epoce informacji...*, s. 147.

Przyjęcie odpowiedniej metodologii oceny wiedzy sprzyja obserwacji zmian, jakie w niej zachodzą, jej przechowywaniu i używaniu. Wyróżnia się cztery fazy przepływu wiedzy: przejmowanie wiedzy, tworzenie wiedzy, rozpowszechnianie wiedzy, używanie wiedzy. Każda z nich jest ważna dla rozwoju gospodarczego, ale w różnym stopniu. Najważniejsze jednak jest odpowiednie używanie wiedzy, gdyż samo jej gromadzenie i przepływ bez właściwej implementacji w procesach biznesowych nie ma wpływu na wzrost wartości produkcji. Ważny jest nie tylko rozwój badań czy stymulacja transferu technologii, lecz również troska o właściwą implementację. Wiedza może rozprzestrzeniać się w nieskończoność, a posiadacz nie traci jej w momencie przekazania innym<sup>26</sup>.

Charakterystyczną cechą wiedzy jest zanikanie barier dla jej posiadania czy rozprzestrzeniania się, zwłaszcza w dobie internetu. Tzw. sieciowość wiedzy, dostępność do niej w każdym czasie i miejscu stwarza nieosiągalny wcześniej potencjał zaopatrywania organizacji w wiedzę. Wiedza nie zużywa się w trakcie transportu, nie deprecjonuje się jak kapitał fizyczny (np. maszyny, budynki). Jednakże wypierana przez inną, nowszą wiedzę starzeje się. Może ulegać zapomnieniu. Zachowuje się więc podobnie jak inne dobra, które również mogą być wypierane „z rynku”. Nie tylko wiedza cicha, która jest ściśle związana z człowiekiem, ulega temu procesowi. Ewolucja różnych nauk pokazuje, że również wiedza skodyfikowana może podlegać tym procesom. Mogą wreszcie występować trudności w jej asymilacji. Nie każdą „ilość” wiedzy można wchłonąć. Zdolność do asymilacji nowych technologii, do innowacji zależy od poziomu wykształcenia<sup>27</sup>.

### *Mądrość*

Mądrość to wiedza dotycząca otaczającej nas rzeczywistości, nabyta przez naukę i doświadczenie oraz umiejętność rozumnego i rozsądnego jej wykorzystania<sup>28</sup>. Pod pojęciem mądrości nie kryje się wszechstronne nagromadzenie i zestawianie informacji. Mądrość jest przede wszystkim tym, co poprzez osiągnięcie wysokiej sprawności poznania teoretycznego staje się też wiedzą kierującą wolnym ludzkim działaniem. Jest więc wiedzą najwyższą, najbardziej podstawową i ostatecznie ugruntowaną, a jednocześnie umiejętnością jej praktycznego zastosowania<sup>29</sup>. Rozumne i rozsądne wykorzystanie wiedzy zdaje się wskazywać aksjologiczny wymiar ludzkiego działania.

---

<sup>26</sup> K. Piech, *Wiedza i innowacje*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 2009, s. 195.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 196.

<sup>28</sup> M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 2. Wyd. VIII, Wydawnictwa słownikowe PWN, Warszawa 1993, s. 129.

<sup>29</sup> S. Kamiński, *Nauka i metoda*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1992, s. 27.



Konkludując, pracownik wykwalifikowany wie, co powinien zrobić, kompetentny wie, jak powinien to zrobić, mądry zaś wie, czy powinien to zrobić.

Jeśli mam prowadzić rozważania o gospodarce opartej na wiedzy, o społeczeństwie wiedzy, o wiedzy, która będzie efektem pracy współczesnego człowieka, to mam na myśli wiedzę naukową, maksymalnie zobiektywizowaną, o możliwie najwyższym stopniu prawdziwości. Tak rozumiana wiedza ma charakter dynamiczny. W toku poznania naukowego coraz bardziej zbliża się do prawdy o rzeczywistości w jej absolutnym, ontycznym rozumieniu.

Wiedzę traktuję jako dynamiczną zdolność łączenia, modyfikowania i wykorzystywania myśli i idei. W tej nowej postaci wiedza nie może być „przekazywana”. Każdy człowiek może ją jedynie tworzyć od nowa. Tradycyjnie rozumiana wiedza staje się tylko informacją, stanowiącą punkt wyjścia dla tworzenia własnych zasobów wiedzy. Tak rozumianą wiedzę tworzyć może jedynie człowiek, ponieważ wiedza to nie prosta akumulacja informacji, to zupełnie nowa jakość<sup>30</sup>. Wiedza to informacje umieszczone w kontekście ludzkich przeżyć i doświadczeń. Mądrość zaś to wiedza umieszczona w systemie wartości w celu właściwego jej użycia<sup>31</sup>.

Od pracownika GOW będziemy zatem wymagać umiejętności „produkcji” wiedzy innowacyjnej i mądrego jej stosowania.

## Kompetencje pracowników GOW

Organizacje oparte na wiedzy różnią się od tych z epoki industrialnej m.in. tym, że wykazują się większą produktywnością przy mniejszym zatrudnieniu, zauważa A. Bańka. Wskutek restrukturyzacji ulega zmianie natura pracy. Praca z dobrze zdefiniowanymi zadaniami i zakresami odpowiedzialności wobec organizacji zanika. Od pracownika wymaga się elastyczności w przechodzeniu od jednej pracy do drugiej<sup>32</sup>. Zacierają się granice między czynnościami wykonywanymi indywidualnie a czynnościami wykonywanymi

---

<sup>30</sup> Z. Wiatrowski, *Nauki społeczno-pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, red. Z. Wiatrowski, I. Pyrzyk, t. I, Włocławskie Towarzystwo Naukowe, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2010, s. 54.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 55.

<sup>32</sup> Nie jest to łatwe, bowiem każda zmiana zadania zawodowego jest związana z nową lub zmodyfikowaną umiejętnością. Jest to zatem proces ciągły, polegający na permanentnym poszerzaniu i pogłębianiu wiedzy oraz integracji „nowej” wiedzy z dotychczasowymi umiejętnościami w celu ich stopniowego przekształcania (S. Kwiatkowski, *Nauki pedagogiczne z myślą o randze intelektualnej działania ludzkiego*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*..., s. 61).

zespołowo. Pojęciem dominującym staje się pojęcie „obszarów pracy”. Kategoriami, wokół których działa nowoczesna organizacja, są „kompetencje”. Wiedza, zdolności i postawy jednostki dopasowywane są do zadań. W konsekwencji ludzie wykonują „obszary zadań”, do których są najlepiej przygotowani. Kompetencje pracowników stanowią podstawę wartości firmy, gdyż generują dochody w postaci aktywów niewymiernych (wiedzy, image’u etc.)<sup>33</sup>.

Dla potrzeb tego opracowania kompetencje będą definiował jako zespół zdolności umożliwiających wykorzystanie wiedzy, umiejętności i postaw dla realizowania zadań pracowniczych na wyznaczonym poziomie i przyjmowania za nie odpowiedzialności.

Zdaniem A. Bańki, zastępowanie tradycyjnego kapitału ludzkiego, opartego na kwalifikacjach, nowym – opartym na kompetencjach prowadzi do sytuacji, w której pracodawców interesują obserwowalne zachowania pracowników – dające natychmiastowy zwrot kosztów pracy, a nie ukryty potencjał, jakim są zdolności. Kompetencje dają pracodawcom bezpośredni zwrot inwestycji, jaką jest sam fakt zatrudnienia pracownika. Kwalifikacje stają się czynnikiem drugorzędym, którego rozwój spoczywa na samym pracowniku<sup>34</sup>. W tym kontekście jawi nam się nie tylko konieczność zdobywania wysokich kwalifikacji, ale także umiejętność permanentnej ich modernizacji.

Gospodarka oparta na wiedzy poszukuje zatem „gotowych” pracowników o wysokich kompetencjach. To one, w dalszej perspektywie wzbogacone o doświadczenie zawodowe, zdecydują o konkurencyjności przedsiębiorstwa i całej gospodarki.

Współczesne przedsiębiorstwa, aby zwiększyć swoją konkurencyjność, coraz częściej oferują nowe formy pracy określane mianem elastycznych form zatrudnienia. Dzieje się tak również dlatego, że firmy opierające swą przewagę konkurencyjną na wiedzy największą część dochodów niemierzalnych czerpią od nowo rekrutowanych pracowników, którzy w większości pochodzą z zewnętrznego, a nie wewnętrznego rynku kadr. Motorem zastosowania niestandardowego rodzaju pracy po stronie pracobiorców jest zaś indywidualnie widziany interes pracowniczy. Elastyczność zatrudnienia, stanowiąca istotny element elastycznego rynku pracy, oznacza dostosowane do potrzeb pracownika, negocjowalne i podlegające zmianom warunki pracy, które mogą być wyrażone pod względem jakościowym – jako niestandardowe rodzaje zatrudnienia, oraz ilościowym – jako niestandardowe formy organizacji czasu pracy<sup>35</sup>. Pracownik musi zatem wykazywać się wysoką elastycznością i mobilnością.

---

<sup>33</sup> A. Bańka, *Nowy wymiar pracy i organizacji w społeczeństwie wiedzy. Wyzwania dla psychologii i pedagogiki*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie...*, s. 72.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 73.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 80.

## W podsumowaniu

Przemiany w pracy zachodzą na skutek wielu czynników. Jednym z nich jest postęp naukowo-techniczny. Przed wielu laty znaczący postęp dokonał się przez automatyzację wielu procesów produkcyjnych, następnie przez robotyzację. Nastąpiło masowe przechodzenie od pracy fizycznej do pracy intelektualnej, od prac prostych do złożonych. Z czasem wysiłek umysłowy zyskiwał na znaczeniu, by stać się dominującym. Wreszcie objął także twórczość – w tym wysiłki autokreacyjne. To zaś spowodowało zmianę wymagań kwalifikacji opartych na doświadczeniu i zastępowanie ich takimi, które są układami umiejętności motorycznych i intelektualnych wspartych wiedzą naukową i odpowiednimi dla wymogów pracy cechami osobowości.

Tego rodzaju zmiany głęboko rzutują na edukację ogólną i zawodową. Trzeba bowiem w takiej sytuacji zupełnie inaczej formułować cele kształcenia, koncentrując się na kształtowaniu takich cech pracownika, jak: inicjatywa, gotowość do ryzyka, nawyk uczenia się przez całe życie, mobilność zawodowa itp. Funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie wymaga od jednostki aktywnych zachowań, tj. uświadomienia konieczności planowania kariery i rozwoju zawodowego, umiejętności podejmowania decyzji, realistycznego planowania poszczególnych etapów życia, wiedzy o rynku pracy, rynku edukacyjnym i spojrzenia na samego siebie. Ważną cechą jest zwłaszcza aktywność intelektualna, wyrażająca się w podejmowaniu działań zmierzających do ustawicznego samokształcenia, przedsiębiorczości, co umożliwi dostosowanie się do częstych zmian, jakie niesie gospodarka i rozwój społeczny<sup>36</sup>.

## Bibliografia

1. Bańka A., *Nowy wymiar pracy i organizacji w społeczeństwie wiedzy. Wyzwania dla psychologii i pedagogiki*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, red. Z. Wiatrowski, I. Pyrzyk, t. I, Włocławskie Towarzystwo Naukowe, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2010.
2. Baruk J., *Zarządzanie wiedzą i innowacjami*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006.
3. Bylicki A., *Uwagi dotyczące realizacji w Polsce programu budowy gospodarki opartej na wiedzy*, [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy. Perspektywy Banku Światowego*, red. A. Kukliński, Warszawa 2003.
4. Drucker P.F., *Spółczeństwo pokapitalistyczne*, PWN, Warszawa 1999.
5. *Encyklopedia popularna PWN*, wyd. XXIV, PWN, Warszawa 1994.
6. Forlicz S., *Niedoskonała wiedza podmiotów rynkowych*, PWN, Warszawa 2001.

---

<sup>36</sup> K.K. Przybycień, *Praca w epoce informacji...*, s. 269.

7. Grudzewski W.M., Hejduk I.K., *Organizacja inteligentna współczesnym narzędziem zarządzania wiedzą*, [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy*, red. A. Kukliński, Perspektywy Banku Światowego, Warszawa 2003.
8. Judycki S., *O klasycznym pojęciu prawdy*, „Roczniki Filozoficzne” 2001, nr 49, z. 1.
9. Kamiński S., *Nauka i metoda*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1992.
10. Kiereś H., *Postmodernizm*, [w:] *Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*, red. A. Bronk, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1995.
11. King A., Schneider B., *Pierwsza rewolucja globalna. Raport Klubu Rzymskiego*, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 1992.
12. Kisielnicki J., *System pozyskiwania i zarządzania wiedzą we współczesnych organizacjach*, [w:] *Zarządzanie wiedzą we współczesnych organizacjach*, red. J. Kisielnicki, Wyższa Szkoła Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego, Warszawa 2003.
13. Kwiatkowski S., *Nauki pedagogiczne z myślą o randze intelektualnej działania ludzkiego*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, red. Z. Wiatrowski, I. Pyrzyk, t. I, Włocławskie Towarzystwo Naukowe, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2010.
14. Kukliński A., *Konkurencyjne społeczeństwo permanentnej edukacji jako twórca gospodarki opartej na wiedzy*, [w:] *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, red. A. Kukliński KBN, Warszawa 2001.
15. Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, PWN, Warszawa 1986.
16. Lyotard J.F., *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997.
17. Łobesko S., *Systemy informacyjne w zarządzaniu wiedzą i innowacją w przedsiębiorstwie*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2004.
18. Materska K., *Rozwój koncepcji informacji i wiedzy jako zasobu organizacji*, [w:] *Od informacji naukowej do technologii społeczeństwa informacyjnego*, red. B. Sośńska-Kalata, M. Przystek-Samokowa, Miscellana Informatologica Varsoviensia, Wyd. SBP, Warszawa 2005.
19. Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, Polska Fundacja Promocji Kadr, Warszawa 2000.
20. Piech K., *Wiedza i innowacje. Instytut Wiedzy i Innowacji*, Warszawa 2000.
21. Przybycień K.K., *Praca w epoce informacji*, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Stalowa Wola 2013.
22. Radomski A., *Naturalizm, antynaturalizm, postmodernizm, neopragmatyzm*, [w:] idem, *Internet – nauka – historia*, Wyd. Wiedza i Edukacja, Lublin 2010.
23. Stępień A.B., *Wstęp do filozofii*, TN KUL, Lublin 1995.
24. Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 2 i 3, wyd. VIII, Wydawnictwa słownikowe PWN, Warszawa 1993.
25. Toffler A., *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1985.
26. Wiatrowski Z., *Nauki społeczno-pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*,

red. Z. Wiatrowski, I. Pyrzyk, t. I, Włocławskie Towarzystwo Naukowe, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2010.

27. Wilk A.M., *Polska wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego*, red. T. Zasępa, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2001.

**Słowa kluczowe:** przemiany pracy, gospodarka oparta na wiedzy, kompetencje pracownicze.

**Streszczenie:** Żyjemy w społeczeństwie, które funkcjonuje dzięki komunikacji toczącej się na wszystkich płaszczyznach i we wszystkich jego kręgach. W życiu publicznym komunikacja w formie wymiany informacji, dyskusji i argumentacji jest podstawą wszystkich społecznych, ekonomicznych i politycznych procesów decyzyjnych. Swobodny dostęp do informacji wymaga jednak wysiłku woli i intelektu. Podstawowym czynnikiem rozwojowym społeczeństwa informacyjnego jest wiedza. Współczesne społeczeństwa koncentrują zatem swoje strategie rozwojowe na gospodarce wiedzy. Informacja jest surowcem, technologia informacyjna narzędziem, a wiedza (produktem finalnym) efektem pracy człowieka. Sama praca – mając jednocześnie wymiar cywilizacyjny i kulturowy, jednostkowy i społeczny – jest przedmiotem przemian. Przemiany pracy determinują edukację. Praca w organizacji opartej na wiedzy formułuje bowiem zupełnie inne wymagania w zakresie kompetencji pracowniczych. Ta świadomość jest konieczna każdej jednostce, a jednocześnie tym wszystkim, którzy zajmują się teorią i praktyką edukacji.

### **Workers key competences in knowledge-based organization**

**Keywords:** labor change, knowledge-based economy, employee competencies

**Abstract:** We live in a society that functions through communication that takes place on all levels and in all its circles. In public life, communication in the form of exchange of information, discussion and argumentation is the foundation of all social, economic and political decision-making processes. Free access to information, however, requires effort of will and intellect. Knowledge is the primary development factor of the information society. Modern societies focus their development strategies on the knowledge economy. Information is the raw material, information technology is the tool, and knowledge (the final product) the effect of human work. The work itself – having at the same time civilizational and cultural, individual and social dimension – is also subject of change. Changes in work determines education. Working in a knowledge-based organization formulates completely different competency requirements. This awareness is necessary for every individual and at the same time for all those who deal with the theory and practice of education.

