

ZESZYTY NAUKOWE
WSHE

Serie wydawnicze WSHE

Debiuty Naukowe WSHE (od 1998 r.)
Zeszyty Naukowe WSHE (od 1997 r.)

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
we Włocławku

ZESZYTY NAUKOWE WSHE

Tom XXXIV

Półrocznik

seria C:
Nauki Pedagogiczne

zeszyt 11
Szkoła wyższa w Polsce i na Ukrainie
wobec współczesnych wyzwań europejskich



Włocławek 2012

Kolegium redakcyjne
ks. Marian Włosiński (przewodniczący)
Dorota Kochman
Czesław Sobków

Redaktorzy tomu
prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski
prof. zw. dr hab. Olena Bida

Recenzenci tomu
prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
prof. zw. dr hab. Roman Schulz
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

Opracowanie redakcyjne
Dorota Wojciechowska

Projekt okładki
Regina Magier

DTP
Dorota Magier

© Copyright by Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
Włocławek 2012

ISSN 1507-7403

Wydawca
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku
87-800 Włocławek, pl. Wolności 1
tel. 48 54 425 20 07, faks 660 64 14 07
<http://www.wshe.pl>, e-mail: biurorektora@wshe.pl

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie 15

CZĘŚĆ PIERWSZA

SPOJRZENIE AUTORÓW ZWIĄZANYCH Z WSHH WE WŁOCŁAWKU
NA WSPÓŁCZESNE PROBLEMY SZKOŁY WYŻSZEJ

Zygmunt Wiatrowski

Podstawy wiedzy o współczesnej szkole wyższej
(w relacji informacyjno-refleksyjnej) 17

Stanisław Kunikowski

Kulturowe i regionalne aspekty kształcenia w szkolnictwie wyższym ... 31

Ks. Marian Włosiński

Filozofia współczesnej szkoły wyższej 41

Władysław Kubiak

Szkolnictwo wyższe w aktualnej strukturze systemowej
edukacji narodowej w Polsce. Wybrane aspekty 53

Ireneusz Pyrzyk

Założone i rzeczywiste funkcje współczesnej szkoły wyższej —
problem funkcji opiekuńczej 67

Iwona Mandrzejewska-Smól

Człowiek stary w analizach teoretycznych
i edukacyjnych szkoły wyższej 75

Urszula Kempieńska

Dorastanie do ról rodzinnych i zawodowych
jako istotny problem współczesnej szkoły wyższej 89

Adam Gawroński

Rola szkoły wyższej w dążeniu młodych ludzi do kariery zawodowej ... 103

Joanna Beata Borowiak

Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne w szkole wyższej 117

Renata Brzezińska

Autorytet współczesnego nauczyciela w aspekcie rzeczywistym
i oczekiwanym — w opinii studentów pedagogiki 133

Iwona Komorowska, Jolanta Olszewska

Dwustopniowość studiowania na kierunku pedagogika 147

C Z Ę Ś Ć D R U G A

SPOJRZENIA AUTORÓW ZWIĄZANYCH Z UNIWERSYTEM IM. BOHDANA CHMIELNICKIEGO
W CZERKASACH NA WYBRANE WSPÓŁCZESNE PROBLEMY SZKOŁY WYŻSZEJ

Wasyl Kremień

Rozwój szkolnictwa wyższego w niezależnej Ukrainie 155

Anatolij Kuźmiński

Zasady pedagogicznego komunikowania podmiotów procesu
dydaktyczno-wychowawczego 163

Olena Sawczenko

Oświata pedagogiczna Ukrainy w warunkach
procesów globalizacyjnych 171

Oleksandr Kuczaj

Traktowanie pojęć 'media', 'multimedia' i 'technologie medialne'
przez uczonych ukraińskich 179

Wadym Czyczuk

Wykorzystanie „technologii multimedialnych” w procesie kształcenia ... 187

Olena Bida

Przygotowanie przyszłych nauczycieli do osobowościowo
ukierunkowanego nauczania i wychowania młodszych uczniów
w procesie edukacji przyrodniczej 195

Nina Tarasenko, Oksana Kołomijec

Struktura przygotowania studentów matematyki
na uniwersytetach Ukrainy 205

Antonina Bida

Retrospektywa badań nad inteligencją oraz uzdolnieniami
w pracach psychologiczno-pedagogicznych uczonych Ukrainy
i innych krajów 213

Noty o autorach 221

ЗМІСТ

Вступ	15
I. ПОГЛЯД АВТОРІВ, ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ ВГЕШ У ВЛОЦЛАВЕКУ, НА СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
Зигмунт В'ятровські Базові знання про сучасний вищий навчальний заклад — у інформаційно-рефлексійних відношеннях	17
Станіслав Куніковський Система вищих навчальних закладів у культурному контексті	31
Ксьондз Марцін Влосіньські Філософія сучасних вищих навчальних закладів	41
Владислав Куб'як Вищі навчальні заклади в актуальній структурі системної освіти в Польщі	53
Іренеуш Пижик Закладені та дійсні функції сучасного вищого навчального закладу — з особливим урахуванням опікунської функції	67
Івона Манджеєвська-Смул Стара людина у теоретичному та навчальному аналізах вищого навчального закладу	75
Уршуля Кемпінська Доростання до сімейної, професійної та громадської ролі — істотна проблема сучасного вищого навчального закладу	89
Адам Гавроньські Роль вищого навчального закладу у спрямуванні молодих людей до професійної кар'єри	103

Йоанна Беата Боров'як

Психологічно-педагогічна консультація у вищому навчальному закладі . . . 117

Рената БжезіньськаАвторитет сучасного вчителя в дійсному та очікуваному аспекті —
погляд студентів педагогічного факультету 133**Івона Коморовська, Йоланта Ольшевська**

Дворівнева система освіти на педагогічному факультеті 147

**ІІ. ПОГЛЯД АВТОРІВ, ПОВ'ЯЗАНИХ З УНІВЕРСИТЕТОМ ІМ. БОГДАНА
ХМЕЛЬНИЦЬКОГО В ЧЕРКАСАХ, НА ВИБРАНІ СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ****Василь Кремень**

Розвиток вищої освіти в незалежній Україні 155

А.І. КузьмінськийПедагогічні засади спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу
у вищій школі України 163**О.П. Савченко**

Педагогічна освіта України в умовах глобалізаційних процесів 171

Олександр Володимирович КучайТрактування понять “медіа”, “мультимедіа”, “мультимедійні технології”
українськими вченими 179**В.М. Чичук**

Використання “мультимедійних технологій” у навчальному процесі 187

Олена Анатоліївна БідаПідготовка майбутніх учителів до особистісно орієнтованого навчання
і виховання молодших школярів у процесі вивчення природознавчих
дисциплін 195**Н. А. Тарасенкова, О. М. Коломієць**Структура геометричної підготовки студентів математичних
спеціальностей університетів України 205

А.П. Біда

Ретроспектива вивчення інтелекту та обдарованості
в психолого-педагогічних дослідженнях українських
та зарубіжних учених 195

Відомості про авторів 221

TABLE OF CONTENTS

Introduction	15
I. THE OUTLOOK OF THE AUTHORS CONNECTED WITH COLLEGE OF HUMANITIES AND ECONOMICS IN WŁOCŁAWEK ON THE CONTEMPORARY COLLEGE PROBLEMS	
Zygmunt Wiatrowski Fundamentals of knowledge on the modern university (in informative-reflexive relation)	17
Stanisław Kunikowski Cultural and regional aspects of training in higher education	31
Ks. Marian Włosiński Philosophy of the modern university	41
Władysław Kubiak Tertiary education in the current state structure of system education in Poland. Chosen aspects	53
Ireneusz Pyrzyk Postulate and real functions contemporary high school — problem of tutelage function	67
Iwona Mandrzejewska-Smól Elderly person in the theoretical and educational analyses of a school of higher education	75
Urszula Kempieńska Growing up to family and work roles as a significant issue in modern higher education	89
Adam Gawroński The role of higher school in aspiration of young people to vocational career	103

Joanna Beata Borowiak

Psychological and pedagogical counselling in a higher school 117

Renata Brzezińska

The authority of modern teacher in real and expected aspects
in the view of pedagogy students 133

Iwona Komorowska, Jolanta Olszewska

Two-cycle degrees at the faculty of pedagogics 147

II. THE OUTLOOK OF THE AUTHORS CONNECTED WITH BOHDAN CHMIELNICKI UNIVERSITY
IN CZERKASYON THE CONTEMPORARY COLLEGE PROBLEMS.

Wasył Kremień

The development of higher education in the independent Ukraine 155

Anatolij Kuźmiński

Pedagogical principles of communicating entities involved
in the teaching and educational process 163

Olena Sawczenko

Pedagogical education in Ukraine in the conditions of globalization 171

Oleksandr Kuczaj

The treatment of concepts of „media”, „multimedia”
and “media technologies” by Ukrainian scholars 179

Wadym Czyczuk

The use of „multimedia technology” in the educational process 187

Olena Bida

Preparing future teachers to teach in the personally-targeted manner
and to educate younger students in the process
of environmental education 195

Nina Tarasenko, Oksana Kołomijec

The structure of the preparation of students of mathematics
at the universities of Ukraine 205

Antonina Bida

Retrospective study of intelligence and aptitudes
in the work of psychological and educational scientists of Ukraine
and other countries 213

Information about authors 221

WPROWADZENIE

W ramach bogatego programu współpracy Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku i Narodowego Uniwersytetu im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach postanowiono m.in. przygotować i opublikować w 2012 r. „Zeszyt Naukowy WSHE” pt. *Szkoła wyższa w Polsce i na Ukrainie — wobec współczesnych wyzwań europejskich*. Decyzją Rektorów obu uczelni rolę redaktorów tego wyjątkowego Zeszytu powierzono prof. Zygmuntowi Wiatrowskiemu z uczelni włocławskiej i prof. Olenie Bidzie z uczelni czerkaskiej. Postanowiono przy tym, że opracowania autorskie prezentowane będą w językach ojczystych partnerów wydawnictwa.

Przedstawiony polskim i ukraińskim Czytelnikom zbiór monotematyczny ma przybliżyć współczesną problematykę szkoły wyższej i edukacji na poziomie wyższym oraz wywołać dalej idącą refleksję nie tylko w zaakcentowanych środowiskach akademickich.

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku jako wydawca danego zbioru żywi nadzieję, że rozpoczęta w ten sposób praktyka współpracy partnerskiej zachęci nauczycieli akademickich, szczególnie pedagogów, do pogłębionego rozpoznawania i uprawiania owej coraz bardziej złożonej, ale i interesującej problematyki edukacji narodowej, unijnej i światowej XXI wieku.

Zbiór opracowań autorskich składa się z dwóch części — polskiej (skupiającej 11 opracowań) i ukraińskiej (skupiającej 8 opracowań), z tym że opracowania polskie, zapoczątkowane artykułem prof. Zygmunta Wiatrowskiego z WSHE we Włocławku (Doktora Honoris Causa Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy) oraz prof. Stanisława Kunikowskiego (Rektora WSHE we Włocławku) mają wymowę raczej ogólną; z kolei opracowania ukraińskie zapoczątkowane strategicznymi rozważaniami z obszaru szkoły wyższej prof. Wasyla Kremienia (Prezydenta ANP Ukrainy) oraz prof. Anatola Kuźmińskiego (Rektora Narodowego Uniwersytetu im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach) mają wymiar raczej skonkretyzowany. Poziom opracowań z tego powodu jest zróżnicowany, jednak ich globalna wartość naukowa jest wyrównana. Można przyjąć, że tak skonstruowany „Zeszyt Naukowy WSHE” dobrze ilustruje problem szkoły wyższej w obu krajach partnerskich w pierwszej dekadzie XXI wieku.

Redaktorzy „Zeszytu”
prof. Zygmunt Wiatrowski
prof. Olena Bida

Zygmunt Wiatrowski

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

PODSTAWY WIEDZY
O WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE WYŻSZEJ
(W RELACJI INFORMACYJNO-REFLEKSYJNEJ)

Słowa kluczowe: szkoła wyższa; uniwersytet; wiedza; społeczeństwo wiedzy; społeczeństwo wiedzy i pracy; filozofia edukacji; inteligencja; rekomendacje i dyrektywy bolońskie; regulacje prawne; Europejskie Ramy Kwalifikacji; Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego.

FUNDAMENTALS OF KNOWLEDGE
ON THE MODERN UNIVERSITY
(IN INFORMATIVE-REFLEXIVE RELATION)

Key words: higher education institution; university; knowledge; society of knowledge; society of knowledge and labour; philosophy of education; intelligence; recommendations and the Bologna Process Directives; legislative regulations; European Framework of Qualifications; European Higher Education Area.

Wiedza ogólna, a tym bardziej pedagogiczna, o szkole wyższej i o szkolnictwie wyższym jest wyjątkowo rozległa i bogata, przy tym wieloaspektowa. W tej złożonej sytuacji w toku niniejszych rozważań zasadne będzie odwołanie się nade wszystko do uznanych powszechnie podstaw tegoż obszaru wiedzy naukowej. Ale i te określane są różnie. Dla potrzeb niniejszego wywodu przyjąć można (umownie), że do najbardziej podstawowych i reprezentatywnych źródeł interesującej nas wiedzy zaliczyć można swoje jej „filary” zbudowane przez:

— prof. Kazimierza Denka w postaci „trylogii” pod wspólnym hasłem: *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*,

— prof. Wasyla G. Kremienia (z Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy) w postaci „filozofii edukacji”,

— odpowiednie Komisje i Zespoły Unii Europejskiej, dążące do zbliżenia, a nawet unifikacji rozwiązań, programów i zadań stawianych przed współczesną europejską szkołą wyższą,

— resort nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce w formule nowego „Prawa o szkolnictwie wyższym”.

Wychodzę z założenia, że istotne myśli i stwierdzenia zawarte w tych właśnie źródłach dobrze oddają rzeczywiste i przyszłe wyzwania oraz ramy i zasady funkcjonowania współczesnej szkoły wyższej.

Zamiar i dzieło prof. Kazimierza Denka

Realizowany w ostatnich latach (I dekady XXI w.) zamiar twórczy Profesora składa się z trzech części, którym nadano tytuły:

I. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI w.

II. Dydaktyka akademicka i jej efekty.

III. Przyszłość kształcenia nauczycieli.

Formalnym inicjatorem i realizatorem oraz wydawcą poszczególnych części jest Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu. W 2011 r. ukazały się dwa tomy. W piśmie przewodnim (skierowanym przez wydawcę do wyróżnionych odbiorców) zaznaczono, że Seria *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy* stanowić ma [i w rzeczywistości stanowi — przyp. Z.W.] wybór najważniejszych artykułów prof. Kazimierza Denka poszerzających problematykę [ideową i strategiczną — przyp. Z.W.] oraz dydaktyczną szkoły wyższej, które to teksty powstały na przestrzeni niemal 50 lat twórczej i wyjątkowo owocnej pracy naukowej.

Dodać wypada, że ważnym „załączkiem wspomnianego dyskursu stało się opublikowanie dwóch odmiennych strategii rozwoju szkolnictwa wyższego: ogłoszonej przez Rektorów Akademickich Szkół Polskich (w tym konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych) Fundacji Rektorów Polskich oraz opracowanej na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez konsorcjum złożone z Firmy Ernst & Young oraz Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową¹. Według autora — nie wszystkim istotnym problemom uniwersytetu przyszłości poświęcono w tych strategiach należyłą uwagę. „Stosunkowo mało miejsca zajęły kwestie edukacji. Jest to niezrozumiałe, ponieważ kształcenie należy do podstawowych funkcji uni-

¹K. D e n e k, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011, s. 29.

wersytetu. [...] Te i inne braki stara się wypełnić książka *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*².

Dla naszych wprowadzających rozważań informacyjno-refleksyjnych szczególną rangę źródła-filaru uzyskuje tom 1 — pod skonkretyzowanym tytułem: *Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*.

Prof. Andrzej Radziejewicz-Winnicki w Przedmowie do powyższego dzieła pisze: „Sądzę, że jednym z zasadniczych powodów przygotowania do druku omawianej przeze mnie książki, stała się potrzeba wprowadzenia szeregu zmian w tradycyjnie ukształtowanej ofercie kształceniowej szkół wyższych. Jest nią zarazem przemożna chęć wyjścia naprzeciw potrzebom społecznym, a nade wszystko realizacji oczekiwań studentów [...]”³.

Tendencje owych zmian doskonale oddają tytuły kolejnych rozdziałów dzieła, które brzmią:

- I. Uniwersytety w społeczeństwie wiedzy.
- II. Nauka i edukacja w uniwersytecie.
- III. Wartości a edukacja w szkole wyższej.
- IV. Przede wszystkim jakość.
- V. Podmiotowość, partnerstwo, etos.
- VI. Procesy innowacji w szkole wyższej.
- VII. Potrzeba transformacji szkolnictwa.
- VIII. Ku modernizacji uniwersytetu.
- IX. Ku uniwersytetowi przyszłości.
- X. Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia.
i inne...

A oto niektóre tylko myśli i stwierdzenia Mistrza spojrzeń na rzeczywistość i przyszłość szkoły wyższej:

— „Uniwersytety oferując swe usługi edukacyjne, badawcze, eksperckie i konsultingowe będą ewoluować w kierunku coraz sprawniej funkcjonujących organizacji, nie wyzbywając się «atrybutów świątyni wiedzy»” (s. 54).

— „Uniwersytet to miejsce dialogu uczestników odbywającego się w nim procesie kształcenia i studiowania oraz prowadzonych badań. Dialog ten to przede wszystkim kształtowanie umiejętności stawiania pytań, osiągnięcia zrozumienia w zbliżaniu się do prawdy. Służy to też dobru, jakim jest pluralizm” (s. 64).

— „UNESCO zakłada, że uniwersytet w XXI w. stanie się nie tylko ośrodkiem nauki i edukacji, lecz także kultury. Będzie tworzyć wiedzę z przenikającymi ją filarami studiowania, aby: «wiedzieć, umieć, żyć wspólnie i być»” (s. 64).

²Tamże.

³Tamże, s. 23.

— „Istnieje ścisły związek między edukacją, naukami o niej a wartościami. Dlatego istnieje potrzeba ujmowania treści dydaktyczno-wychowawczych szkoły wyższej w kontekście ponadindywidualnego świata wartości i ich klasyfikacji. Innymi słowy uniwersalne wartości powinny warunkować proces kształcenia akademickiego” (s. 81).

— „W społeczeństwie wiedzy nie da się stworzyć nowoczesnej, kulturalnej, dynamicznej, atrakcyjnej, konkurencyjnej Polski, opartej na swej tożsamości narodowej, obok czy poza edukacją na poziomie uniwersytetu” (s. 103).

— „W strategii budowania społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na niej kluczową rolę odgrywa edukacja z uniwersytecką na czele. Staje ona przed koniecznością podniesienia «jakości» badań naukowych kształcenia i wychowania w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Po 2010 r. oba te systemy zostaną połączone. Jednym z jego zadań będzie dalsze umiędzynarodowienie krajowych systemów szkolnictwa w jeden system europejski. Narzędziem jego będą powstające sieci uniwersytetów” (s. 92).

Oczywiście podobnych wzniosłych myśli przytaczać można wiele. Zachęcam do tego Czytelników niniejszych akcentów.

Filozofia edukacji w wersji ukraińskiej

Chodzi w szczególności o dzieło Wasyla G. Kremienia — prezydenta Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy pt. *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni* przygotowane do druku w Polsce przez Instytut Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej oraz przez prof. Franciszka Szloska a wydane przez ITE-PIB w Radomiu w 2011 r.

W Przedmowie do wydania polskiego Nestor Pedagogów Polskich — Tadeusz W. Nowacki m.in. napisał: „Rozległość problemów zawartych w książce sprawia, że jest ona swoistym rodzajem encyklopedii współczesnych problemów filozoficznych w wychowaniu, a sposób przedstawiania tych zagadnień wywoła — o czym jestem przekonany — żywą reakcję Czytelnika” (s. 11).

Sam z kolei Autor we Wstępie pisze: „W kalejdoskopie wielu wydarzeń społeczeństwo zawsze dąży do najważniejszych wartości — życia, wolno-

ści, dobrobytu. Są one stałym celem i sensem życia, dla którego człowiek tworzy, walczy, marzy, wierzy. Jest to szczególnie ważne dla współczesnej Ukrainy, która stoi na drodze swojej misji historycznej polegającej na realizacji tożsamości cywilizacyjnej w sferze społecznej, politycznej, gospodarczej, kulturalnej, duchowej, na drodze wejścia do wspólnoty światowej⁴.

Przytoczmy jeszcze jedną doniosłą myśl ze Wstępu: „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 obywateli świata i całej planety. Aktywnie rozwija się światowa przestrzeń edukacyjna. Dlatego zachodzi potrzeba opracowania globalnej strategii wykształcenia człowieka⁵”.

W prezentowanym dziele W.G. Kremienia jego zawartość treściową w sposób najogólniejszy oddają tytuły kolejnych rozdziałów, którym nadał brzmienie:

- I. Natura ludzka.
- II. Istnienie człowieka jako wartość.
- III. Twórczość w autoafirmacji osobowości.
- IV. Gospodarka, kultura, edukacja — z krajowej i globalnej perspektywy.
- V. Innowacyjne myślenie.
- VI. Dyskurs filozoficzny o edukacji.
- VII. Antropocentryzm jako strategia edukacji narodowej.
- VIII. Prakseologia edukacji.
- IX. Etos inteligencji w kontekście filozofii antropocentryzmu.

Ze względu na ogólną wymowę niniejszego „Zeszytu Naukowego WSHE” za szczególnie interesujące uznać można rozdziały — piąty i dziewiąty, a zatem poświęcone innowacyjnemu myśleniu i etosowi inteligencji, chociaż zachęca także do wnikliwego przestudiowania rozdział VI, dotyczący filozofii edukacji.

Punktem wyjścia dla wyboru i zapisu odpowiednich myśli Autora dzieła zawartych w tych rozdziałach uczynimy wątek globalizacyjny, szczegółowo przeanalizowany w rozdziale IV.

„Procesy globalizacyjne — pisze W.G. Kremień — zwiększają znaczenie edukacyjno-duchowych czynników, ponieważ wraz ze stopniem ich rozwoju rośnie rola głównego środka nowoczesnego społeczeństwa, jakim jest potencjał intelektualny. Właśnie intelekt powoduje zdolność społeczeństwa do

⁴ W.G. Kremień, *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, IPAPS i ITE-PIB Radom, Warszawa 2011, s. 21.

⁵ Tamże, s. 25.

zjednoczenia się i zmobilizowania swoich duchowych i materialnych zasobów w celu osiągnięcia wspólnych, ponadjednostkowych zamiarów” (s. 179).

A oto wybrane zapisy i stanowiska Autora dzieła z rozdziału o innowacyjnym myśleniu:

— „Polityka gospodarcza, której celem jest stymulowanie innowacji, jest niemożliwa bez odpowiedniej polityki społecznej, skierowanej na rozwój głównego zasobu gospodarczego — człowieka. Stąd — znaczący wzrost we wszystkich krajach zaawansowanych gospodarczo wydatków na edukację, ochronę zdrowia, bezpieczeństwo socjalne” (s. 181).

— „Myśląca, aktywna, działająca twórczo część społeczeństwa już dawno przekonała się, że głównym warunkiem rozwoju społecznego jest innowacja, działalność innowacyjna” (s. 183).

— „Cechą innowacji jest to, że stanowi ona główny mechanizm tworzenia nowych technologii, nowych modeli działalności i zachowań, nowej wiedzy, tworząc przy tym warunki do poszukiwania alternatywnych sposobów rozwoju społeczeństwa” (s. 183).

— „Jako proces i działalność innowacja jest ściśle związana z podmiotem działalności poznawczej, który w wielu przypadkach decyduje o jej kierunku. Jeśli przeanalizować trzy poziomy istnienia podmiotu poznania — indywidualny, grupowy i społeczny, to na poziomie indywidualnym podmiotem jest konkretny badacz, naukowiec, który jest zaangażowany w działalność naukową, edukacyjną, poznawczą” (s. 186).

— „W nowoczesnej społeczno-kulturowej, edukacyjnej i gospodarczej praktyce innowacje odgrywają kluczową rolę jako dające impuls do rozwoju procesów doskonalących” (s. 190).

— „Szkolnictwo wyższe — to jeden z najważniejszych czynników wśród wielu innych czynników systemowych, decydujących o rozwoju danej gospodarki. Instytucje szkolnictwa wyższego odgrywają najważniejszą rolę w realizacji strategii rozwoju gospodarczego opartej na wiedzy oraz w kształtowaniu demokratycznego i obywatelskiego społeczeństwa” (s. 206).

— „Działalność akademicka uniwersytetów i badania naukowe w dziedzinie edukacji są ważnym filarem dla krajowych systemów innowacyjnych” (s. 206).

— „W celu skutecznego wywiązania się w XXI w. ze swoich funkcji edukacyjnych, badawczych oraz informacyjnych uniwersytety muszą być zdolne do efektywnego reagowania na zmieniające się potrzeby w zakresie edukacji i szkoleń zawodowych, do adaptacji w warunkach szybko zmieniającego się krajobrazu edukacji i do przyswojenia sobie bardziej elastycznych form organizacji i sposobów funkcjonowania” (s. 206).

— „W takim kontekście należy zwracać uwagę na najbardziej rozległe obszary szkolnictwa wyższego, które sprzyjają kształtowaniu społeczeństwa demokratycznego, opartego na wiedzy” (s. 207).

W przypadku zapowiedzianego rozdziału IX — należy podkreślić, iż Autor dzieła traktuje kategorię pojęciową „inteligencja” w podwójnym znaczeniu — jako właściwość osobową człowieka i jako grupę ludzi co najmniej z wyższym wykształceniem. W obu podejściach zapisy autorskie dają wiele do myślenia.

Od siebie dodam, że rola szkoły wyższej w kształceniu i w kształtowaniu zbiorowości współczesnej inteligencji w Polsce, a także w innych krajach, powiedzmy — w całej Unii Europejskiej — jest wyjątkowa; niestety często niewystarczająco dostrzegana i doceniana. Przecież to współczesna inteligencja, kształcona coraz liczniej przez szkolnictwo wyższe, stanowić będzie swoisty rdzeń postulowanego od dłuższego już czasu społeczeństwa wiedzy.

Unia Europejska organizatorem i twórcą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Dostępnym w Polsce powszechnie źródłem informacji i wiedzy w powyższym zakresie jest pozycja książkowa pod red. Henryka Bednarczyka i innych współredaktorów, wydana przez ITE-PIB w Radomiu. Nadano jej tytuł: *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne — wybór dokumentów* (2005).

Z danego zbioru nas interesuje szczególnie (ze względu na ogólną wymowę tej części opracowania) rozdział czwarty pt. „Deklaracja Bolońska (Proces Boloński) — szkolnictwo wyższe w Europie” — obejmujący dążenia, ustalenia i dyrektywy unijne, skupione pod następującymi hasłami:

- 4.1. Ku europejskiemu obszarowi szkolnictwa wyższego.
- 4.2. Deklaracja z Grazu. Od Berlina: rola uniwersytetów.
- 4.3. Realizowanie europejskiego obszaru szkolnictwa. Berlińska Konferencja Europejskich Ministrów Szkolnictwa Wyższego. Wkład Komisji Europejskiej.
- 4.4. Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego — Komunikat Konferencji Ministrów.
- 4.5. Rola Uniwersytetów w Europie Wiedzy — Komunikat Komisji.
- 4.6. Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy: umożliwianie uniwersytetom wniesienia pełnego wkładu do Strategii Lizbońskiej — Komunikat Komisji.

4.7. Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego — Realizacja celów — Komunikat Konferencji Ministrów.

4.8. Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

4.9. Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Odpowiednie dopełnienie zapisów i ustaleń dotyczących Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego stanowi załączona w końcowej części zbioru (pod pozycją 5.6.) „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”.

Tylko dla zorientowania Czytelnika niniejszej relacji w istocie i złożoności dążeń i ustaleń wiążących cały Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, przytoczymy niektóre zapisy danej wykładni. Oto one — przytoczone z powyższego źródła, jednak w wersji skróconej i uproszczonej, chociaż bez uszczerbku dla istoty rzeczy, szerzej przedstawionej w Deklaracji Bolońskiej z 19 czerwca 1998 r.

Formuły zapisu są zatem następujące:

Najpóźniej do końca pierwszej dekady trzeciego tysiąclecia osiągnięte będą następujące cele — najważniejsze dla utworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego:

— Przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych stopni, także poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu, w celu promowania możliwości zatrudnienia obywateli Europy [...].

— Przyjęcie systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych cyklach: niższym — *undergraduate* i wyższym — *graduate* [...].

— Ustalenie systemu punktów kredytowych, takiego jak ECTS — jako odpowiedniego środka promowania jak największej mobilności studentów [...].

— Promocja współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości, z uwzględnieniem opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii.

— Promocja niezbędnych wymiarów szkolnictwa wyższego, szczególnie pod względem rozwoju zawodowego [...] (s. 142).

W Deklaracji z Grazu, przyjętej w Leuven 4 lipca 2003 r., określającej rolę Uniwersytetu napisano:

1) Uniwersytety są najważniejszym elementem europejskiego społeczeństwa. Wytwarzają, chronią i przekazują wiedzę konieczną do budowania dobrobytu społecznego i ekonomicznego lokalnie, regionalnie i globalnie. Kulturywują europejskie wartości i kulturę [...].

2) Uniwersytety wspierają Europę wiedzy, opartą na wyraźnej zdolności badawczo-naukowej i zorientowanej na prowadzenie edukacji [...].

3) Rozwój europejskich uniwersytetów opiera się na podstawowych wartościach: sprawiedliwości i dostępie, stypendiach we wszystkich dyscyplinach, badaniach i wysokiej jakości kształcenia [...].

4) Studenci są kluczowymi partnerami w społeczności akademickiej [...].

5) Uniwersytety europejskie są aktywne na globalną skalę, poczynając od innowacji i trwałego rozwoju gospodarczego [...].

6) Uniwersytety muszą dalej dążyć do najwyższego poziomu jakości, zarządzania i kierowania.

[...]

15) Mobilność studentów sama w sobie promuje jakość kształcenia. Dzięki niej różnorodność staje się zaletą [...]⁶.

*

Dodać należy, że problematyka Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego tak w Unii Europejskiej, jak i w poszczególnych krajach Europy, jest nadal nieustannie podejmowana i rozwijana. Aktualnie główna uwaga odpowiednich komisji i zespołów unijnych skupiona jest nad problemem Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji, które w koncepcji i ustaleniach unijnych zapewniają dochodzenie do wysokiej jakości kształcenia w całym Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. W szczególności „konkluzje Rady dotyczące zapewnienia jakości kształcenia i szkolenia zawodowego z 23 i 24 maja 2004 r., zalecenie 2006/143/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 lutego 2006 r. W sprawie dalszej europejskiej współpracy w zakresie jakości w szkolnictwie wyższym oraz normy i wytyczne w zakresie zapewnienia jakości w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego uzgodnione przez ministrów szkolnictwa wyższego podczas spotkania w Bergen w maju 2005 r. — zawierają wspólne zasady zapewniania jakości, które powinny stanowić podstawę realizacji europejskich ram kwalifikacji”⁷.

Ważne też jest zalecenie władz unijnych w stosunku do państw członkowskich, które brzmi:

— Zaleca się „stosowanie europejskich ram kwalifikacji jako narzędzia odniesienia w celu porównywania poziomów kwalifikacji w różnych systemach kwalifikacji oraz wspieranie zarówno uczenia się przez całe życie, jak i równych szans w społeczeństwie opartym na wiedzy, a także dalszą

⁶ Wszystkie wypisy podano na podstawie źródła: *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne (wybór dokumentów)*, pod red. H. Bednarczyka, T. Gawlika, T. Kupidury, ITE-PIB, Radom 2005.

⁷ Patrz: *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (p. 10, s. 12), [w:] *Kształcenie zawodowe w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji*, pod red. H. Bednarczyka i in., ITE-PIB, Radom 2008.

integrację europejskiego rynku pracy, w poszanowaniu dla bogactwa różnorodności krajowych systemów edukacji”⁸.

Do tych, ważnych dziś problemów i działań powrócę jeszcze w części końcowej niniejszego opracowania.

Wymowa ogólna aktualnego „Prawa o szkolnictwie wyższym”

W znowelizowanej w marcu 2011 r. Ustawie o szkolnictwie wyższym szczególnie silnie zaakcentowano, że „rosnące umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego oraz budowanie gospodarki opartej na wiedzy wymaga podjęcia działań nade wszystko zmierzających w kierunku:

- zwiększenia dostępności do studiów wyższych, szczególnie mniej za-
możnych,
- lepszego przygotowania absolwentów szkół wyższych do potrzeb go-
spodarki i do funkcjonowania na rynku pracy,
- umiędzynarodowienia studiów,
- większego upodmiotowienia studentów i dbałość o ich prawa⁹.

W następstwie w artykule 13 znowelizowanej Ustawy zapisano następu-
jące podstawowe zadania uczelni:

- 1) kształcenie studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz
umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej;
- 2) wychowanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo
polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowania praw człowieka;
- 3) prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie
usług badawczych;
- 4) kształcenie i promowanie kadr naukowych;
- 5) upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury narodowej
i techniki, w tym poprzez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotec-
nych i informacyjnych;
- 6) prowadzenie studiów podyplomowych, kursów i szkoleń w celu
kształcenia nowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy w systemie
uczenia się przez całe życie;
- 7) stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów;
- 8) działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych;

⁸Tamże, s. 14.

⁹Opracowanie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2010 r. dotyczące kierunków reformy szkolnictwa wyższego.

9) stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych.

Poza tym w art. 13a dodano zapis: „Uczelnia monitoruje kariery zawodowe swoich absolwentów w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, w szczególności po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia studiów”¹⁰.

W toku realizacji powyższych kierunków i zadań poważna rola przypada Europejskim i Krajowym Ramom Kwalifikacji, określającym rozumienie i osiąganie wysokiej jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. W art. 2, ust. 1 Ustawy — w punkcie 18a i 18c podano rozumienie interesujących nas kategorii pojęciowych. Oto ono:

— pkt 18a, Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego — opis, przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego;

— pkt 18c, efekty kształcenia — zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się.

Znacznie poszerzone rozważania z danego zakresu znajdzie Czytelnik w opracowaniu:

— *Kształcenie zawodowe w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji*, pod red. H. Bednarczyka i in., ITE-PIB, Radom 2008 oraz w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

Zamiast formalnego zakończenia — wizja społeczeństwa wiedzy i pracy

Z dotychczasowej relacji nad stanem wiedzy o współczesnej szkole wyższej wynika dość jednoznacznie, że dominującym układem odniesienia uczyniono dążenie do urzeczywistnienia idei społeczeństwa wiedzy.

Osobiście wiele czynię na rzecz poszerzenia tej wizji, a przynajmniej jej interpretacji w kierunku społeczeństwa wiedzy i pracy.

Przynajmniej trzy okoliczności, charakteryzujące aktualny stan wiedzy literaturowej i dokumentacyjnej, skłaniają do śmielszego i rozleglejszego postulowania i urzeczywistniania owej wizji nade wszystko we współczesnej szkole wyższej.

¹⁰ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy — Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2011 r., nr 84, poz. 455).

Są to:

1) upowszechnianie od około 20 lat tezy o obumieraniu pracy i odrywaniu jej od człowieka;

2) niemal zupełne pomijanie w obszarze ogólnopedagogicznym kategorii pojęciowej: „praca człowieka” i problemów następczych;

3) najnowsze dążenia unijne do nadania rangi wyjątkowej koncepcji i postulatów, którym nadano nazwę: „Europejskie Ramy Kwalifikacji”.

Ad 1) We wcześniejszych własnych opracowaniach m.in. napisałem: w końcowych latach wieku XX zaczęto upowszechniać tezy podważające sens dotychczasowego traktowania pracy człowieka i jej wartości. Z różnych wypowiedzi i zapisów (szczegółowo omówionych przeze mnie m.in. W artykule pt. *Praca człowieka — wątpliwości, nieporozumienia i realia* („Pedagogika Pracy” 2004, nr 45) dość jednoznacznie wynika chęć wykazania, że proces „obumierania pracy” jakoby występuje coraz wyraźniej i szerzej. Pojawia się zatem pytanie — o jaką pracę chodzi? W literaturze, a także w rzeczywistości wyróżnia się wiele odmian i postaci pracy człowieka. To fakt, że na skutek przeróżnych procesów współczesności [...] aktualny wymiar pracy fizycznej sprowadza się do minimum. Ale przecież nie można pozbawiać człowieka wszelkich ruchów i przeróżnych układów czynnościowych, bo to one najbardziej oddają istotę człowieka, stanowią głównie o jego aktywności [...]. Przewidywania „wizjonerów” stanowią zatem wyraz nieporozumienia polegającego na tym, że mówią oni o pracy w ogóle, gdy w rzeczywistości mają na myśli tylko dziewiętnastowieczne przejawy pracy fizycznej, realizowanej głównie w ówczesnych zakładach przemysłowych.

Skoro mówimy dziś o pracy w rozumieniu globalnym, czy jak kto woli — uniwersalnym, to wypada uświadomić sobie, że jej postaci jest wiele, a wśród owej wielości mieszczą się i prace wytwórcze, i prace usługowe, i prace badawcze oraz twórcze, ale także prace kierownicze i sterownicze, prace organizacyjne, prace zwane uczeniem się i studiowaniem, wreszcie tzw. prace domowe, prace na działce, prace hobbystyczne i inne. Wobec tego **teza o „obumieraniu” pracy i o jej „odrywaniu” od człowieka nie może uzyskać naszej akceptacji**. Można jedynie mówić o przyspieszonym zanikaniu tradycyjnie pojmowanej pracy fizycznej.

Nie do przyjęcia jest też przypuszczenie o wątpliwej wartości pracy człowieka. Praca jest wartością bezdyskusyjną, a przy tym uniwersalną, która w istotny sposób rzutuje na kształt i przebieg życia każdego (szczególnie dorosłego) człowieka oraz na wymiar i wyraz życia społecznego¹¹.

¹¹ Z. Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, WSHE, Włocławek 2004.

Skrajnie brzmiąca teza D. Bella (zapożyczona od P. Druckera): „Praca i kapitał — centralne wskaźniki rozwoju w społeczeństwie przemysłowym — zostały zastąpione przez informację i wiedzę. Teoria wartości pracy ludzkiej została zastąpiona przez teorię wartości wiedzy. To wiedza, a nie praca, jest źródłem bogactwa”¹² — skłania do wysunięcia kontrtezy, której w swoich analizach nadałem brzmienie:

„Wiedza i praca stają się «dziś», a tym bardziej «jutro» dominującymi wyznacznikami rozwoju cywilizacyjnego, w tym nade wszystko rozwoju człowieka i jego społeczeństwa” [Z.W.]¹³.

Oczywiście — w punkcie wyjścia liczy się społeczeństwo pracy, bowiem dopiero w takiej sytuacji wiedza może mieć wpływ na uwspółcześnienie dalszej pracy człowieka.

Wychodzę z założenia, że problem teoretyczny i rzeczywisty pracy człowieka powinien w większym niż dotychczas stopniu stanowić przedmiot naukowych i edukacyjnych zainteresowań także współczesnej szkoły wyższej.

Ad 2) Niestety, nawet pobieżny przegląd aktualnej literatury z obszaru nauk społecznych, a tym bardziej podstawowych podręczników akademickich w danym zakresie, upoważnia nas do stwierdzenia, że kategoria pojęciowa „praca człowieka” w zasadzie pozostaje poza zainteresowaniami badawczymi i edukacyjnymi wielu pedagogów, filozofów, psychologów i socjologów szkolnictwa wyższego, a i liczni ekonomiści oraz reprezentanci nauk o organizacji i zarządzaniu zajmują niekiedy stanowiska wywołujące przynajmniej dyskusję i wątpliwości.

Ad 3) W przypadku zasygnalizowanych Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji zaktualizowane w 2011 r. „Prawo o szkolnictwie wyższym” zobowiązuje wszystkie szkoły wyższe do opracowania i systematycznego realizowania odpowiednich programów uczelnianych. Można zatem żywić nadzieję, że założone w Ustawie efekty kształcenia — sprowadzone głównie do wiedzy, umiejętności i kompetencji — staną się istotnymi składnikami-deskryptorami w rozległym obszarze szkolnictwa wyższego.

Streszczenie

Stosownie do podtytułu opracowania — nastawiono się na przeanalizowanie stanu wiedzy dotyczącej współczesnej szkoły wyższej, przy czym oparto się na czterech swoistych filarach tej wiedzy, tj. na:

— dziele prof. K. Denka pt. *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*,

¹² D. Bell, *The social framework of the information society*, [w:] *The microelectronics revolution*, T. Forester (red.); podają za: R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 15.

¹³ Patrz: *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1, pod red. Z. Wiątrowskiego i in., Włocławek 2010.

- dziele W.G. Kremienia z Ukrainy, dotyczącym filozofii edukacji,
 - ustaleniach i oczekiwaniach Unii Europejskiej,
 - ogólnej wymowie zaktualizowanej ustawy o szkolnictwie wyższym w Polsce.
- W końcowej części ukazano autorską wizję społeczeństwa wiedzy i pracy.

Summary

Adequately with the subtitle of the paper, the text is geared towards the analysis of the state of knowledge related with modern university, and it is based on the four specific foundations of this knowledge, namely:

- the work of Prof. K. Denk '*University in the perspective of the society of knowledge*',
- the work of W.G. Kremien from Ukraine related to the philosophy of education,
- regulations and expectations from the EU,
- the general rules of the updated Polish law on higher education.

The final part of the paper shows the author's own vision on the society of knowledge and labour.

Stanisław Kunikowski

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

KULTUROWE I REGIONALNE ASPEKTY KSZTAŁCENIA W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Słowa kluczowe: wyznaczniki kulturowe i regionalne w rozwoju społeczeństwa; rola pedagogiki kultury w kreowaniu tożsamości kulturowej; edukacja kulturalna w szkolnictwie wyższym.

CULTURAL AND REGIONAL ASPECTS OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION

Key words: cultural and regional determinants in the society development; the pedagogy of culture and its role in creating the cultural identity; cultural education in higher education.

Istotnego znaczenia w edukacji młodego pokolenia, uwidocznionej szczególnie pod koniec XX wieku, nabiera rozwijanie aktywności kulturalnej a także i regionalnej akcentującej z jednej strony poczucie tożsamości kulturowej, z drugiej — rozwijanie i artykułowanie niezbędnych wartości składających się na określony ład aksjologiczny, przyczyniający się do zrozumienia i uczestnictwa zarówno jednostek jak i grup społecznych w szeroko rozumianej kulturze, sztuce i życiu regionalnym. Wiele miejsca w literaturze zajmuje problematyka związana z edukacją kulturalną dzieci i młodzieży, zarówno w szkole jak i w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Szczególnego znaczenia związanego z kształtowaniem postaw młodego pokolenia Polaków w kontekście edukacji kulturalnej nabierają współczesne opracowania oraz wyniki wieloletnich obserwacji i badań takich autorów, jak: Janusz Gajda, Józef Kargul, Zbyszko Melosik, Tadeusz Aleksander, ks. Leon Dyczewski, Dzierżymir Jankowski, Stefan Bednarek i wielu innych. Sprzyjają tym tendencjom podejmowane działania określonych środowisk naukowych w Polsce jak i Ministerstwa Edukacji Narodowej akceptujące potrzebę czynienia dalszych wysiłków zmierzających

do rozwijania wśród dzieci i młodzieży szeroko rozumianego uczestnictwa w kulturze, pogłębiania tożsamości kulturowej zarówno w wymiarze lokalnym jak i narodowym przy jednoczesnym artykułowaniu i tolerancji odrębności kulturowych poszczególnych społeczeństw.

Wracając do głównego problemu związanego z krzewieniem wiedzy o kulturze na poziomie kształcenia w szkole wyższej, należy uwzględnić przede wszystkim specyfikę danej uczelni jak i kierunek oraz wybraną specjalność, na której zdobywają wiedzę studenci. Problematyką powyższą interesuje się wiele dyscyplin nauki, m.in. socjologia kultury, antropologia kultury a także kulturoznawstwo. Dyscypliny te wyraźnie akcentują rozmiary kształcenia i rozwijania aktywności kulturalnej nie tylko wśród dzieci i młodzieży, ale także na poziomie szkoły wyższej. Prym wiodą w tym zakresie programy studiów na kierunkach humanistycznych i w pewnym stopniu, ale znacznie ograniczonym, na kierunkach społecznych.

Szerszym badaniom należałoby poddać problematykę kształcenia w zakresie wiedzy o kulturze i regionalizmie studentów w uczelniach niepublicznych. Nie ulega wątpliwości, że długoletnie doświadczenia a także ukształtowane przez lata funkcje opisowe i wyjaśniające nad zagadnieniami postaw wobec kultury, zarówno w aspekcie historycznym jak i w wymiarze współczesnym, przejawiają uczelnie o statusie uniwersyteckim. Niektóre z tych ośrodków jak chociażby Poznań, Warszawa, Kraków czy Wrocław odgrywają wiodącą rolę w tym zakresie.

Szczególną rolę w wymiarze współczesnych przemian społecznych mają do odegrania uczelnie niepubliczne. Utworzone niejednokrotnie w mniejszych miejscowościach, pozbawionych dotychczas tradycji kształcenia na poziomie wyższym, mogą a raczej powinny zwracać szczególną uwagę na kształcenie i rozwijanie aktywności na rzecz kulturowych i regionalnych aspektów wiedzy wśród studentów różnych kierunków kształcenia — poczynając od humanistycznych, poprzez kierunki społeczne na technicznych i przyrodniczych kończąc. Podobną rolę mają do odegrania także Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe utworzone również w mniejszych miejscowościach, szczególnie tych, które po 1999 r. utraciły status ośrodków wojewódzkich.

Większość uczelni niepublicznych, których aktualnie jest w Polsce ponad 300 kształca studentów w obszarze nauk humanistycznych. Wiodącym kierunkiem studiów tychże uczelni jest pedagogika. Szczególnie na pedagogice spoczywa odpowiedzialność za krzewienie wiedzy o kulturze, a także rozwijanie aktywności kulturalnej i regionalnej wśród studentów. Z przeglądu programów studiów na innych kierunkach niż pedagogika, np. socjologia, kulturoznawstwo, historia sztuki itp. wynika, że zagadnienia związane z ogólną wiedzą o kulturze, zwłaszcza w lokalnym obszarze

praktycznie nie występują. Można zrozumieć władze tych uczelni, które nie ujmowały owych zagadnień w programie studiów, gdyż w dotychczasowej praktyce nie mieściły się w standardach ustanowionych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego bądź Państwową Komisję Akredytacyjną. Nowa, znowelizowana ustawa o szkolnictwie wyższym z 2011 r. daje uczelniom możliwość akcentowania zagadnień, o których mowa powyżej, gdyż pozwalają na to ustanowione Krajowe Ramy Kwalifikacji i większa autonomia w doborze programów studiów.

Podkreślono powyżej szczególną rolę pedagogiki w definiowaniu i kreowaniu wiedzy o kulturowych i regionalnych akcentach kształcenia na poziomie studiów wyższych. W moim przekonaniu to właśnie pedagogika kultury jako jedna z ważniejszych nurtów bądź prądów pedagogiki ma do odegrania wyjątkową rolę nie tylko w obszarze edukacji ogólnej dzieci i młodzieży szkolnej, ale także w kształceniu na poziomie wyższym. Jak podkreśla Janusz Gajda „Podstawowe kategorie pedagogiki kultury — kształcenie [kulturowe — przyp. S.K.] — oznacza znacznie więcej niż nauczanie i wzbogacanie wiedzy. Kształcenie bowiem to poznanie świata kultury i przeżywanie zawartych w nim wartości, powinności i norm postępowania. Jest to proces obejmujący całą osobowość jako harmonijną i indywidualną strukturę umysłu, uczuć, woli i działania. Głównym składnikiem wychowania są wartości, które rozpoznaje się w wyniku zrozumienia znaczenia dóbr kultury. Mówi się o kształtowaniu poczucia powinności i obowiązku w wyniku swoistej autoafirmacji. Tak zwane urabianie ponadindywidualnej wartości i normy odbywa się ostatecznie przez kształtowanie samego siebie — przez samowychowanie”¹. Pedagogika kultury mając ścisły związek (podobnie jak pedagogika sama w sobie) z filozofią, socjologią, psychologią, biologią i antropologią odgrywa istotną i ważną funkcję edukacyjną i kształcącą człowieka przez całe jego życie. „Przedmiotem pedagogiki kultury — jak podkreśla J. Gajda — jest proces kształcenia oparty na oddziaływaniu dóbr kultury na człowieka, co prowadzi do rozwoju jednostki oraz tworzenia nowych wartości kulturowych”². Pedagogika kultury, zdaniem Zygmunta Wiatrowskiego, „rozwinęła się jako próba przezwyciężenia i przeciwstawienia się jednostronności, do jakiej prowadziła zarówno pedagogika psychologiczna jak i socjologiczna”³.

Jak ważną funkcję ma do spełnienia w życiu człowieka pedagogika kultury określa w swojej książce pt. *Trwała obecność pedagogiki kultury* Irena Wojnar. Według autorki pedagogika kultury to układ „powinności i wartości,

¹J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2, Kraków 2006, s. 20.

²*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, s. 160.

³Z. Wiatrowski, *Pedagogika kultury w nowym wymiarze teoretycznym i działaniowym (w związku z 70-leciem Profesora Janusza Gajdy)*, [w:] *Kultura, wartości, kształcenie, Księga dedykowana Profesorowi Januszowi Gajdzie*, Toruń 2003, s. 48.

który apeluje do duchowych wymiarów życia jednostki, pobudza jej życie duchowe i pogłębia osobową tożsamość; [...] analizuje czynności budzenia w jednostce tej kultury subiektywnej. Proces ten wyraża się w sposobie ujmowania i przeżywania wytworów kultury. W tradycyjnej pedagogice kultury centralnym pojęciem jest Bildung — kształcenie, które jest możliwe dzięki: a) istnieniu obiektywnego uniwersum ludzkich wytworów (tzw. dziedzictwo), b) szczególnej roli wartości, c) osobistym procesom rozumienia⁴. Zaprezentowane swoiste spojrzenie na podstawowe cele i funkcje pedagogiki kultury (z oczywistych względów objętościowych w bardzo skróconej formie) w całości kształci szeroko rozumianej edukacji kulturalnej a także w wymiarze aksjologicznym odnosi się, jak podkreślano powyżej, do uczestnictwa człowieka w kulturze na wszystkich etapach jego życia, w tym także kształcenia na poziomie studiów wyższych. Warto w tym miejscu zaprezentować stanowisko Stefana Wołoszyna, który szczególną wagę przywiązuje do roli wartości kulturowych w kategorii ich przeżywania i rozumienia. Stąd też podkreśla z całą mocą, że pedagogika kultury „Jest żywa, bo trwałe znaczenie ma dorobek naukowy klasyków pedagogiki kultury. Jest żywa w swojej współczesnej kontynuacji w postaci edukacji kulturalnej. Jest żywa, bo ciągle aktualne i naukowo użyteczne są podstawowe kategorie i rozróżnienia pojęciowe, na których wspiera się pedagogika kultury i współczesna humanistyczna filozofia wychowania”⁵.

Nietrudno nie zgodzić się z B. Milerskim, który analizując genezę i pojęcie pedagogiki kultury akcentuje „szerokie rozumienie pedagogiki kultury, uwarunkowane ponadto zróżnicowanym zrozumieniem samej kultury”. Istotnego znaczenia nabiera w tym miejscu sposób akcentowania tak rozumianej kultury w ofercie kształcenia studentów na poszczególnych kierunkach studiów zarówno w systemie stacjonarnym jak i niestacjonarnym. Wspomniana powyżej znowelizowana ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” daje uczelniom możliwość położenia większego nacisku na kulturowe i regionalne aspekty kształcenia na poziomie wyższym. Wychodzą temu zagadnieniu naprzeciw autorzy Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia opublikowanej przez Komisję Europejską, której tłumaczenie na język polski ukazało się w 1997 r.⁶ Podkreśla się w niej ważną rolę „kultury ogólnej” w kształtowaniu trzech ważnych kompetencji życiowych człowieka —

⁴I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, J. Gajda (red.), Lublin 1998, cyt. za: D. Janowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków 2006, s. 19.

⁵S. Wołoszyn, *Pedagogika kultury nie wymaga restytucji — jest żywa*, [w:] *Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.), Lublin 1998, s. 17, cyt. za: *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), t. 1, Warszawa 2009, s. 231.

⁶*Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia Komisji Europejskiej, Warszawa 1997.

„zdolność do uchwycenia istoty rzeczy, rozumienia i kreatywności, osądu i podejmowania decyzji”⁷. Szczególnego znaczenia nabiera według autorów Białej Księgi „solidna baza kulturowa”, która decyduje o tym, że człowiek „może zaznaczyć swoją pozycję w społeczeństwie informacyjnym, to znaczy może być zdolnym do usytuowania i zrozumienia w sposób krytyczny obrazów i danych dostarczanych mu przez źródła”⁸. Tak więc precyzowanie w programach kształcenia na poziomie wyższym przesłanek zmian kulturowych, przynajmniej w obszarze ogólnym, przyczyniać się może do większego zrozumienia treści programowych w poszczególnych obszarach nauk humanistycznych, społecznych, przyrodniczych czy nauk ścisłych. Mówiąc o akcentowaniu zagadnień kulturowych na różnych kierunkach, obszarach i poziomach kształcenia studentów należy równolegle mieć na uwadze także tożsamość lokalną, regionalną oraz narodową, nie mającą zresztą nic wspólnego z nastawieniami ksenofobijnymi społeczeństwa bądź społeczności lokalnych.

Przy całej złożoności w przekazywaniu wiedzy o kulturze w aspekcie narodowym i lokalnym na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej (uwzględniając moje dość krytyczne spojrzenie na efekty końcowe tejże edukacji kulturalnej i regionalnej), istotnym wyznacznikiem właściwego ujmowania kultury przy jednoczesnej jej różnorodności jest kształcenie na poziomie szkoły wyższej. Takie pojmowanie kultury, jej niekategoryzowanie sprzyja niewątpliwie aktywizacji społeczeństwa wykształconego na rzecz własnego uczestnictwa i czynnego udziału w dokonujących się procesach kulturowych⁹.

Odpowiednio wykształcone kulturowo społeczeństwo na poziomie wyższym i przygotowane na różne wyzwania cywilizacyjne i kulturowe, może stawić z jednej strony czoła upowszechnianej niejednokrotnie tandety lub niskiej wartości „dzieł kultury”, z drugiej — społeczeństwo to potrafi w dowolny sposób interpretować poszczególne zjawiska, nie stając się przy tym bezwolnym, biernym i bezkrytycznym odbiorcą. W mojej ocenie obowiązujące dotychczas w szkolnictwie wyższym standardy kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów zbyt mało miejsca (niejednokrotnie w ogóle) poświęcają ogólnemu przygotowaniu absolwentów do odbioru i uczestnictwa w kulturze. Jeżeli już jest przedstawiona, głównie na kierunkach humanistycznych, to w sposób werbalny, bardzo wycinkowy, bez możliwości osobistego wyartykułowania własnych przeżyć estetycznych bądź ducho-

⁷Tamże, cyt. za.: B. Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), s. 220.

⁸Tamże, s. 26–28, cyt. za.: B. Milerski, *Pedagogika kultury ...*, s. 220.

⁹Por. S. Kunikowski, *Wiedza o kulturze w życiu człowieka w dobie współczesnych przemian*, [w:] *Wiedza w służbie dobra człowieka*, pod red. ks. M. Włosińskiego, Włocławek 2010, s. 49–56.

wych. Wiedzy tej, chociażby bardzo ogólnej, nie przewidywały dotychczas standardy kształcenia na kierunkach nauk społecznych, technicznych, czy medycznych¹⁰. Społeczeństwo wykształcone, odpowiednio przygotowane do odbioru coraz to nowych, zaskakujących niejednokrotnie elementów i zjawisk kulturowych, może bez większych trudności i zahamowań, jeżeli nie przeciwstawić się, to przynajmniej starać się zrozumieć postępujący proces niespotykanej dotąd liberalizacji kultury w skali globalnej.

W ślad za postępującą liberalizacją kultury, szczególnego znaczenia nabiera problematyka związana z tożsamością kulturową społeczeństw lokalnych, a także jednostki. Coraz częściej obserwowane są zjawiska obumierania więzi rodzinnych, osłabienie poszczególnych kultur lokalnych, regionalnych i narodowych. Osłabieniu ulegają instytucje i organizacje społeczne, dotychczas odpowiedzialne za krzewienie tradycyjnych wartości. Do głosu dochodzą różnego typu subkultury stanowiące pewien rodzaj więzi lokalnych czy sąsiedzkich¹¹.

Dopełnieniem głębokich przemian cywilizacyjnych w aspekcie kulturowym są coraz mocniej wrośnięte w życie codzienne poszczególnych społeczności media masowe i globalne. T. Goban-Klas w swojej publikacji *Cywilizacja medialna: geneza, ewaluacja, eksplozja* wskazuje na istotną rolę mass mediów, Internetu, telefonii komórkowej, urządzeń audiowizualnych, które znacznie wzmacniają i usprawniają proces upowszechniania kultury¹².

Nasuwa się w związku z tym pytanie, w jaki sposób szkoły wyższe powinny reagować na pojawiające się przemiany kulturowe w społeczeństwie w świetle przedstawionych powyżej zagrożeń cywilizacyjnych? Wyzwaniem dla współczesnego kształcenia w szkołach wyższych jest odpowiednie stymulowanie procesami dokonujących się przemian kulturowych w taki sposób, aby uniknąć za wszelką cenę jakichkolwiek przejawów idących w kierunku dalszego pogłębiania kryzysu kultury człowieka. Jak wskazuje praktyka jest to zadanie wyjątkowo skomplikowane, niejednokrotnie trudne do zdiagnozowania i szybkiego rozwiązania.

Stąd też ważne zadanie pozostaje dla antropologów kultury, socjologów kultury a przede wszystkim pedagogów kultury. Przedstawicielom tych dyscyplin nauk nie nastrocza trudności zdiagnozowanie pojawiają-

¹⁰ Szerzej: S. Kunikowski, *Kulturowe i regionalne aspekty społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, pod red. Z. Wiatrowskiego, I. Pyrzyka, Włocławek 2010, s. 279–87; S. Kunikowski, *Wiedza o kulturze...*, s. 49–56; K. Deneek, *Aksjologiczne aspekty edukacji kulturalnej*, Toruń 1999.

¹¹ Jak podkreśla M. Jędrzejewski, niektóre z nich przybierają względnie trwałe charakter, jak chociażby „subkultury buntu społeczno-obyczajowego, subkultury ucieczki i izolacji”, M. Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury: problematyka edukacyjna*, Warszawa 1999, także S. Kunikowski, *Wiedza o kulturze...*, s. 54–56.

¹² T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna: geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005; także S. Kunikowski, *Wiedza o kulturze...*, s. 55–56.

cych się współczesnych trendów odnoszących się do przemian kulturowych. W moim przekonaniu jedynie te grupy ludzi nauki są w stanie odpowiedzieć na pytanie: co robić, aby uchronić współczesną młodzież i całe społeczeństwo od zagrożeń, które może nieść za sobą, o ile nie jest to już faktem, wspomniana liberalizacja kultury, a co za tym idzie komunikacja społeczna wpływająca na życie jednostek i wszystkich jej sfer kultury, tworzenia struktur wartości, wyznaczania tożsamości kulturowej człowieka i określonych grup społecznych¹³.

Śluszenie zauważa w tym względzie B. Śliwerski, który nie będąc zwolennikiem totalnego przeciwstawiania się wszelkim procesom osłabiającym zdobycze kultury, proponuje jedynie zrozumienie tego procesu, jego weryfikowanie i zastosowanie odpowiednich metod i programów pedagogicznych mających na celu minimalizowanie konsekwencji tego kryzysu¹⁴.

Ważnym atutem wspierającym i poszerzającym wiedzę o kulturze w życiu człowieka w dobie współczesnych przemian jest prawidłowo realizowana, także przez uczelnie wyższe, edukacja kulturalna. To właśnie studenci stanowią tę grupę społeczną, która jest najlepiej przygotowana do uczestnictwa w kulturze, kompetentnego odbioru sztuki profesjonalnej i sztuki amatorskiej, kreowania właściwego wizerunku uczestnika bądź widza w odbiorze kultury wysokiej, bądź popularnej. Edukacja kulturalna na etapie studiów wyższych wyzwala w jej uczestniku poczucie własnej tożsamości kulturowej, zrozumienie wszelkich dokonujących się zmian i przeobrażeń w kulturze współczesnej w skali lokalnej, narodowej bądź globalnej. Warto w tym miejscu przywołać wciąż aktualne cele w zakresie edukacji kulturalnej ogłoszone podczas konferencji UNESCO w Meksyku. Tzw. Deklaracja Meksykańska w przyjętym przez 130 państw programie obejmującym zadania działań edukacyjnych w zakresie edukacji kulturalnej zakłada realizowanie czterech ściśle ze sobą powiązanych cech:

- uznanie kulturowego wymiaru rozwoju jednostek i społeczeństw;
- umacnianie i wzbogacanie odrębności kulturowych;
- rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze;
- rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury¹⁵.

Powyższe obszary w zakresie edukacji kulturalnej powinny stanowić ciężar odpowiedzialności uczelni wyższych za dokonujące się współcześnie zmiany i przeobrażenia w kulturze współczesnej.

¹³Szerzej: D. Kubinowski, *Nowe procesy i zjawiska kulturowe jako wyzwanie dla współczesnej pedagogiki kultury. Wprowadzenie*, [w:] *Pedagogika kultury*, t. 2, Lublin 2006; P. Kowalski, *Popkultura i humaniści*, Kraków 2004.

¹⁴Szerzej: B. Śliwerski, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 2, Warszawa 2008.

¹⁵Szerzej: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, s. 164; K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna — pytania o cel w świetle wielości podmiotów*, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, Zielona Góra 2000, s. 22–30.

Streszczenie

W literaturze pedagogicznej wiele miejsca zajmuje problematyka związana z edukacją kulturalną dzieci i młodzieży. Mniej natomiast przywiązuje się wagi do krzewienia wiedzy o kulturze na poziomie szkoły wyższej, mimo że zagadnieniami tymi zajmuje się antropologia kultury, socjologia oraz kulturoznawstwo. Szerszym badaniom należałoby poddać problematykę kształcenia studentów w zakresie wiedzy o kulturze i regionalizmie, szczególnie w uczelniach niepublicznych. Ważną rolę edukacyjną i kształcącą człowieka przez całe jego życie odgrywa pedagogika kultury, której przedmiotem jest proces kształcenia oparty na oddziaływaniu dóbr kultury na jednostkę, co prowadzi do jej rozwoju oraz tworzenia nowych wartości kulturalnych. Znowelizowana w 2011 r. ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” daje uczelniom możliwość położenia większego nacisku na kulturowe i regionalne aspekty kształcenia na poziomie wyższym. Mówiąc o akcentowaniu zagadnień kulturowych na różnych kierunkach, obszarach i poziomach kształcenia studentów, należy równolegle mieć na uwadze także tożsamość lokalną, regionalną oraz narodową. Odpowiednio wykształcone społeczeństwo i przygotowane na różne wyzwania cywilizacyjne i kulturowe, może stawić z jednej strony czoła upowszechnianym o niskiej wartości „dziełom kultury narodowej”, z drugiej — społeczeństwo to potrafi w dowolny sposób interpretować poszczególne zjawiska związane z dobrami kulturowymi i duchowymi. Ważnego znaczenia w procesie kształcenia nabiera problematyka związana z tożsamością kulturową społeczeństw lokalnych, a także jednostki. Ważnym atutem wspierającym i poszerzającym wiedzę o kulturze w życiu człowieka jest prawidłowo realizowana przez uczelnie edukacja kulturowa.

Summary

The issues connected with the cultural education of children and youth take much space in the pedagogical literature. Less importance, however, is attached to the promotion of cultural knowledge on the academic level college even though these problems are discussed by cultural anthropology, sociology and cultural studies. The questions dealing with the student education in the sphere of cultural knowledge and regionalism should be devoted relatively more detailed research, within the scope of non-state higher schools curricula in particular. Pedagogy of culture has its meaningful educational and instructive role in the whole life of a single human being. It deals with the educational process based on the impact the cultural heritage has on an individual which leads to his/her development and creating some new cultural values. The Law Higher Education Act (amended in 2011) gives the colleges some possibility to place more emphasis on the cultural and regional aspects taught within higher level education. While discussing the question of accentuation the cultural issues included in a range of different faculties, spheres and levels of student education one should also take into account some local, regional as well as the national identity. The properly educated society that is prepared for diverse civilization and cultural challenges may face, on the one hand, some popularised 'national pieces of culture' of low value. On the other hand, such society may freely interpret any particular phenomena connected with various cultural and mental riches. The issues connected with the cultural identity of the local communities as well as an individual as such take on some considerable significance. The cultural education appropriately implemented by colleges is a substantial asset supporting and broadening the knowledge of culture in human life.

Bibliografia

- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji kulturalnej*, Toruń 1999.
Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4, Warszawa 2005.

- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2, Kraków 2006.
- Jankowski D., *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków 2006.
- Kunikowski S., *Kulturowe i regionalne aspekty społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, pod red. Z. Wiatrowskiego, I. Pyrzyka, Włocławek 2010.
- Kunikowski S., *Wiedza o kulturze w życiu człowieka w dobie współczesnych przemian*, [w:] *Wiedza w służbie dobra człowieka*, pod red. ks. M. Włosińskiego, Włocławek 2010.
- Kunikowski S., *Wychowanie środowiskowe. Rola edukacji regionalnej w dobie globalizacji*, [w:] *W blasku Miłości*, pod red. ks. M. Włosińskiego, Włocławek 2012.
- Milerski B., *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, t. 2, Warszawa 2008.
- Wojnar I., *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, pod red. J. Gajdy, Lublin 1998.
- Wołoszyn S., *Pedagogika kultury nie wymaga restytucji — jest żywa*, [w:] *Pedagogika kultury*, pod red. J. Gajdy, Lublin 1998.

Ks. Marian Włosiński

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

FILOZOFIA WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY WYŻSZEJ

Słowa kluczowe: pedagogika; edukacja; wychowanie; wartości; prawda.

PHILOSOPHY OF THE MODERN UNIVERSITY

Key words: pedagogy; education; the upbringing; values; the truth.

Słowo filozofia (gr. φιλοσοφία, łac. philosophia) pochodzi od Pitagorasa. Pierwotnie miało ono sens dosłowny i oznaczało poszukiwanie, umiłowanie mądrości lub posiadanie mądrości (gr. φιλέω *phileo* — kochać, σοφία *sophia* — mądrość). Termin *filozofia* oznacza historycznie zmienną pod względem zakresu i treści dziedzinę ogólnych rozważań na tematy istoty i struktury bytu, źródeł i prawomocności ludzkiego poznania, zasad wartościowania, sensu życia i sposobów jego godnego prowadzenia zagadnień wchodzących w skład poglądu na świat i miejsce człowieka w świecie¹. Bliższe określenie zakresu i treści rozważań filozoficznych wiąże się z przyjęciem określonej koncepcji filozoficznej i możliwe jest tylko na jej gruncie. W związku z tym termin *filozofia* jest używany w wielu różnych znaczeniach. W starożytności oznaczał całokształt wiedzy racjonalnej². W miarę wyodrębniania się z niej nauk szczegółowych zakres i przedmiot rozważań filozoficznych zmienił się. W XIX w. do działów filozofii (dyscyplin filozoficznych) powszechnie zaliczano: ontologię (metafizykę w tradycyjnym sensie), teorię poznania, metodologię nauk, logikę formalną, psychologię, socjologię, etykę, estetykę. W XX w. oderwały się od filozofii i usamodzielnili: logika formalna, psychologia i socjologia. Współcześnie do działów filozofii zalicza się na

¹ *Encyklopedia katolicka*, Wyd. KUL, t. 5, Lublin 1989, s. 242–255.

² Z. Pa w l a k (red.), *Filozofia* [w:] *Katolicyzm A–Z*, Wyd. Diecezjalne, Łódź 1989, s. 120–127.

ogół: ontologię, teorię poznania i związane z nią problemy metodologii nauk (choć jej zagadnienia wchodzą równocześnie w zakres szeroko pojętej logiki), etykę i estetykę oraz filozofię człowieka (filozofię społeczną, antropologię filozoficzną)³.

Zadania i cel filozofii

Filozofowie głównie zajmują się ogólnymi, podstawowymi zagadnieniami dotyczącymi natury świata i człowieka. Rozważają oni kwestie natury istnienia, rozumienia bytu i rzeczywistości (ontologia, metafizyka, teoria bytu), poznawalności rzeczywistości i prawdy (epistemologia czyli teoria poznania), moralności, powinności i koncepcji wartości (etyka oraz aksjologia czyli teoria wartości), także zagadnienia dotyczące człowieka oraz kwestie społeczne, prawne, kulturowe, teologiczne i inne⁴. *Philosophia sapientiae amor et affectatio*, czyli filozofia to miłość i dążenie do mądrości. Są to słowa słynnego myśliciela Seneki. Filozofia jest sztuką myślenia, logiki. Filozofia to prawo życia. To dzięki niej ludzie dążą do prawdy. Rozmyślają nad sensem życia, istnienia planety. Rządni wiedzy zgłębiają zagadki otaczającego ich świata, zgłębiają prawa przyrody, tworzą teorie i hipotezy. Koncepcja filozofii zależy od przyjmowanego stanowiska filozoficznego. Można wyróżnić cztery koncepcje filozofii: a) klasyczną, w której filozofia jest wiedzą o odrębnym przedmiocie (byt) i metodzie, o charakterze racjonalnym; b) pozytywistyczną, gdzie filozofia jest syntezą wyników nauk empirycznych; c) lingwistyczną, rozumiejącą filozofię jako analizę języka i jego podstawowych pojęć oraz badanie podstaw wiedzy; d) irracjonalistyczną, w której filozofia stanowi dział kultury łączący w sobie elementy wiedzy naukowej, sztuki i religii. Refleksja filozoficzna polega na wyrażaniu przeżyć przez podmiot. Od arystotelesowskiej koncepcji filozofii pierwszej datuje się rozumienie filozofii jako badań nad sprawami najogólniejszymi. Martin Heidegger uważał, że zadaniem filozofii jest stawianie pytań, inni podkreślali jej naukowy charakter. W pokazaniu relacji między filozofią a nauką i innymi zjawiskami kulturowymi można próbować charakteryzować wyjątkowość poznania filozoficznego.

³ Por. *Encyklopedia powszechna PWN*, wydanie trzecie.

⁴ Por. *Filozofia systemowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 1140–1145.

Filozofia a nauka

W starożytności nie było podziału między filozofią a nauką i można śmiało powiedzieć, że wszelka wiedza była uznawana za filozofię. Arystoteles nie widział istotnej różnicy między rozważaniami na temat państwa a botaniką. Być może koło II wieku p.n.e. z filozofii wyodrębniły się prawo i medycyna, a na pewno stało się to w średniowieczu. Wtedy jednak też nie było silnego rozróżnienia, choć czasem mówiono o filozofii jako wiedzy nie pochodzącej z objawienia wyższego stopnia i nauce jako wiedzy nie pochodzącej z objawienia niższego stopnia. Jeszcze Mikołaj Kopernik oddawał swoje dzieło pod osąd filozofów, a intencje jego pracy były filozoficzne. Dopiero po opracowaniu metody naukowej, coraz ostrzej zarysowywał się podział. Do dzisiaj istnieją różne koncepcje stosunku filozofii do nauki, które można rozmieścić na skali, gdzie jednym końcem będzie teza neopozytywizmu, że filozofii w ogóle nie ma, a drugim klasyfikację neotomizmu, które do filozofii zaliczają całą naukę. Mówi się, że nauka ma duży wpływ na tendencje w filozofii. Platon tworzył pod wrażeniem geometrii, Arystotelesa uskrzydlały astronomia i biologia a Leibniza matematyka. Paradoksalnie najdłużej trwają jednak te koncepcje filozoficzne, które nie bazują na rozwiązaniach naukowych, a jak pokazuje XX-wieczna filozofia nauki, koncepcja nauki jako dziedziny jasnych i ostatecznych rozwiązań, co do których istnieje powszechna zgoda badaczy, jest też modelem dalekim od realnej praktyki naukowej. Z drugiej strony można zauważyć, że gdy filozofia opanuje jakiś obszar do punktu, w którym zaczyna spełniać standardy nauki, obszar ten wydziela się z niej i staje się autonomiczną dziedziną naukową. Tak się stało na przykład z psychologią i socjologią, wyodrębnionymi z filozofii. Filozofia w swojej historii utrzymuje związki z religią, a wielu filozofów było ludźmi głęboko wierzącymi, choć czasem znajdującymi się poza nurtem oficjalnej religii. W średniowieczu filozofia była całkowicie podporządkowana teologii i miała służyć rozumowemu wyjaśnianiu prawd danych przez Objawienie. W epoce nowożytnej niektóre filozoficzne nurty miały nastawienie areligijne, jak oświecenie, marksizm, scjentyzm, pozytywizm.

Filozofia podejmuje problemy człowieka, które nadają sens ludzkiemu życiu. Kontemplacja i interpretacja świata, próba wyjaśnienia jego struktury, genezy uzasadnień. Od samych początków do XIII w. chrześcijaństwo przyswajało starogreckie idee. Św. Augustyn był pierwszym klasykiem myśli chrześcijańskiej. Dzięki niemu zaadoptowano mądrość starożytnych Greków. Filozofia może dostarczać światopoglądu albo być jego uporządkowaną

logicznie wersją. Ideologie traktują filozofie instrumentalnie czerpiąc z niej te elementy, które uzasadniają jej założenia lub pozwalają ukrywać rzeczywiste cele ideologów, jak komunizm. Ze względu na wielość koncepcji uprawiania filozofii, za filozofię można uznać to, co wyklada się w uczelniach z zakresu filozofii według podziału na ontologię (metafizykę), gdzie wyróżnić można metafizykę szczegółową i ogólną, epistemologię oraz aksjologię z etyką i estetyką, także filozofię społeczną. Opierając się na tym podziale można wyróżnić trzy grupy podstawowych zagadnień filozofii:

A. Zagadnienia epistemologii dotyczące stosunku poznania do rzeczywistości. Co znaczy poznanie i rzeczywistość, czy przedmiot poznania jest wytworem poznającego, co znaczy słowo „prawda”, czy można poznać prawdę a jeśli tak, to jak należy postępować, by ją poznać — tym i innymi zagadnieniami zajmuje się teoria poznania.

B. Problemy metafizyki obejmujące przedmiot poznania, czyli rzeczywistość. Ontologia stara się odpowiedzieć na pytania, jaki jest stosunek istnienia do istoty, co to jest związek przyczynowy, czy mnogość bytów jest rzeczywista, czy istnieje przyczyna całości bytu (Bóg, przyroda), co to jest prawo przyrody itp.

C. Obszar aksjologii czyli zagadnienia dotyczące nie wiedzy lecz działania. Aksjologia rozważa naturę wartości i zajmuje się problematyką uzasadnienia systemów wartości. Filozofia społeczna próbuje wyciągnąć wnioski z etyki dla organizacji społeczeństwa.

Rola filozofii w wychowaniu

Historia filozofii jest dziedziną ważną dla wychowawców. Wyjąwszy skrajnych autorów, wszyscy teoretycy pedagogiki zgadzają się, że w procesie wychowania należy przekazywać dorobek pokoleń poprzednich. Pogląd na świat jest w dużym stopniu dziełem filozofii. Dodatkowo, historia filozofii nie mówi, że jest jedno słuszne rozwiązanie, pokazuje różne możliwości i postawy i jest daleka od wszelkiego dogmatyzmu. W przeszłości filozofowie odgrywali znaczną rolę w życiu społecznym i kulturalnym. W średniowieczu byli autorytetami religijnymi, doktorami Kościoła, a w okresie romantyzmu wskazywali drogę sztuce, literaturze i innym dziedzinom⁵. Filozofia zawsze była nieodłącznym składnikiem prądów kulturalnych.

⁵ M. Włosiński, *Wychowanie do wartości w kontekście edukacyjnym*, [w:] *Pedagogika religii w kontekście edukacyjnym*, Wyd. WSHE, Włocławek 2011, s. 29–44.

Dziś filozofię uprawia się jako dziedzinę naukową. Ta wiedza przydaje się w wielu dziedzinach, łączy je i scala.

Filozof jest społecznie rozpoznawany jako humanista i w tym nie różni się od innych zawodów humanistycznych. Jest za to bardziej wszechstronny. Filozof często staje się też poprzez swoje publikacje i wypowiedzi autorytetem w sprawach etycznych lub społecznych. Studia filozoficzne mogą być organizowane na zasadzie 3-letnich studiów licencjackich lub 5-letnich jednolitych studiów magisterskich. Jeśli studenci decydują się najpierw na licencjat, po czwartym semestrze wybierają system kontynuacji studiów (jednolite magisterskie lub licencjackie). Zwykle studenci tego kierunku studiują równoległe drugi kierunek, który pozwala im zdobyć bardziej konkretny zawód, ponieważ filozofia jest raczej zajęciem dla jej miłośników (wyjątkiem jest kariera naukowa filozofa). Wszyscy studenci filozofii studiują na początku według tego samego programu, który jest tak skonstruowany, by w trakcie trzech pierwszych lat student zapoznał się z kanonem wiedzy filozoficznej. Składają się nań przedmioty propedeutyczne (wstęp do filozofii, zagadnienia i kierunki filozofii najnowszej), kurs historii myśli filozoficznej (starożytnej, średniowiecznej, nowożytnej, polskiej), cykl przedmiotów filozofii systematycznej (epistemologia, ontologia, etyka, estetyka), cykl poświęcony filozofii XIX i XX w., logika, semiotyka, filozofia społeczna. Na pierwszym roku program obejmuje przedmiot uzupełniający — socjologię, na drugim roku przedmiot fakultatywny — wdrożenie do pracy z komputerem. Na drugim roku studenta obowiązuje też zaliczenie 60 godzin, a na trzecim 120 godzin proseminariów, które wybiera on indywidualnie z instytucyjowej oferty. Zaliczenie proseminariów wiąże się z przygotowaniem referatów, prac zaliczeniowych, tłumaczeń lub innych rygorów przewidzianych przez prowadzącego. Oferta proseminariów jest modyfikowana co roku. Dwa ostatnie lata studiów są przeznaczone głównie na zajęcia o charakterze specjalistycznym, zakładające bardziej zaawansowaną, samodzielną pracę studenta. Program obejmuje np. metodologię nauk empirycznych, metodologię humanistyki, psychologię oraz wybrane seminarium magisterskie. Student wybiera również proseminaria oraz konsersatoria i wykłady monograficzne. Seminarium magisterskie wraz z konsersatoriami i wykładami monograficznymi mogą tworzyć specjalistyczne bloki zajęć (łącznie w czterech semestrach 240 godzin). Studia na **kierunku filozofia** dostarczają studentowi nie tylko wszechstronną wiedzę filozoficzną, ale również przygotowują do podjęcia konkretnej pracy zawodowej. Większość uznanych uczelni w Polsce i w Europie traktuje filozofię w swojej ofercie edukacyjnej jako kierunek prestiżowy. Ośrodki akademickie, które posiadają możliwość nauczania jednego z najważniejszych kierunków nauk humanistycznych, szczytą się poziomem swojej kadry naukowej. Kie-

runek filozofia wspomaga kształtowanie się dojrzałej osoby ludzkiej. Ma to być osoba, która nie tylko dysponuje dużą wiedzą z zakresu filozofii, lecz także potrafi tę wiedzę przekształcić w konkretne działanie. W tym celu uczelnie dużą wagę przykładają do przedmiotów zdecydowanie uwzględniających praktyczny wymiar współczesnej egzystencji: przedsiębiorczości personalistycznej, edukacji poprzez projekty, warsztatów edukacyjnych i wreszcie praktyk. Filozofia jest skierowana do tych, którzy chcą zrozumieć siebie oraz otaczający świat, a także chcą siebie i świat twórczo zmieniać. Filozofia jako kierunek studiów to filozofia człowieka, jego kondycji i godności; to filozofia poszukiwania i odnajdywania sensu ludzkiego istnienia⁶. Studiując filozofię można nie tylko odnaleźć i zrozumieć siebie, lecz także pomóc innym w poszukiwaniu ich tożsamości i wskazać im drogę do jej właściwego wyrażenia. Uczelnie, które nie prowadzą samodzielnego kierunku filozofia mają jednak zgodnie ze standardami kształcenia wykłady z zakresu filozofii na poszczególnych kierunkach. Każdy student poszczególnych kierunków, który pragnie stać się doradcą dla zagubionych, pomocnikiem dla poszukujących, przyjacielem dla opuszczonych, powinien zgłębiać zagadnienia filozoficzne.

Filozofia w wielu uczelniach charakteryzuje się mocnym osadzeniem w chrześcijańskiej teorii wartości, traktującym człowieka jako osobę oraz obok wszechstronnego przybliżania myśli europejskiej i światowej — akcentowaniem dorobku i dziedzictwa filozofii rodzimej, polskiej⁷. Studenci poszczególnych kierunków kształcenia poznają filozofię ogólną⁸. Natomiast studenci kierunku filozofia poznają specjalności **etyki, filozofii kultury, społecznej, politycznej** czy **filozofii przyrody**. Filozofia, ucząc między innymi przedsiębiorczości, kreatywności i odpowiedzialności, pomaga studentowi zdobyć bardzo konkretne uprawnienia zawodowe: nauczyciela filozofii i etyki, filozofa-terapeuty, animatora kultury (w ośrodkach kultury, firmach organizujących przedsięwzięcia kulturalno-oświatowe, instytutach promocji dziedzictwa narodowego i kultury), wychowawcy i specjalisty w zakresie kierowania zespołami ludzkimi, analityka bądź działacza społecznego i politycznego (w samorządach, organizacjach społeczno-politycznych, partiach politycznych), dziennikarza; mediatora w konfliktach społecznych; czy przedsiębiorcy. Kierunek studiów filozofia obejmuje przedmioty podstawowe: metafizyka (teoria bytu), epistemologia (teoria poznania), etyka (teoria postępowania/teoria dobra), logika z metodologią nauk, historia filozofii starożytnej, historia filozofii średniowiecznej,

⁶ Por. <http://studia.biz.pl/98/szkola-wyzsza-im-bogdana-janskiego-w-warszawie/filozofia/1806/> [dostęp: 11 grudnia 2011 r.].

⁷ M. Włosiński, *Pedagogiczna wizja wychowania rodzinnego w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] *Nauki edukacyjne*, Wyd. KPSW w Bydgoszczy, nr 4, rok 2009, s. 61–73.

⁸ Z. Pałak (red.), *Filozofia...*, s. 126–127.

historia filozofii nowożytnej, historia filozofii współczesnej i historia filozofii polskiej.

Edukacja filozoficzna dla rozwoju człowieka

Jan Paweł II wyrażał przekonanie, że Kościół i naukowców łączy pragnienie poznania tej samej Prawdy⁹. W jej poszukiwaniu zawsze jest obecny wymiar duchowy a badania naukowe winny mieć na celu wspólne dobro społeczeństwa oraz integralny rozwój poszczególnych jego członków. Prawda naukowa, która ze swej natury należy do Prawdy Bożej, może dopomóc w pełniejszym rozumieniu osoby ludzkiej w poszukiwaniu prawdy i dobra całej ludzkości¹⁰. Umysł, mózg i wychowanie zwracają uwagę na złożoność ludzkiego życia oraz jego nadrzędność wobec innych form życia. Wiedza o osobie ludzkiej nie pochodzi wyłącznie z obserwacji i analizy naukowej, lecz również z połączenia badań empirycznych i refleksyjnego myślenia¹¹. Sami naukowcy zajmujący się badaniami nad ludzkim umysłem dostrzegają obecność tajemnicy o wymiarze duchowym, która wykracza poza fizjologię mózgu i zdaje się kierować wszystkimi ludzkimi działaniami, które podejmuje się jako istoty wolne i autonomiczne, zdolne do odpowiedzialności i miłości, obdarzone godnością. Współcześni naukowcy często uznają konieczność rozróżniania między osobą kierującą się wolną wolą a czynnikami biologicznymi, które wspomagają działanie jej intelektu oraz zdolności do uczenia się. W tym rozróżnieniu, które niekoniecznie oznacza rozdział, można dostrzec fundament wymiaru duchowego, właściwego osobie ludzkiej, ukazanego w Biblii jako szczególna więź z Bogiem Stworzycielem¹², na którego obraz i podobieństwo został stworzony każdy człowiek¹³. Kościół

⁹ Jan Paweł II, *Do Papieskiej Akademii Nauk* — 10 listopada 2003 r.; por. <http://www.nauka.gov.pl>

¹⁰ M. Włosiński, *Profezia etica e pedagogica, spirituale e pastorale*, [w:] P. Elia Facchini OFM, *Don Olinto Marella il vangelo della carita*, Bologna 2008, s. 143–164.

¹¹ 10 listopada 2003 r. odbyło się w Sali Klementyńskiej spotkanie Ojca Świętego z Papieską Akademią Nauk z okazji 400. rocznicy jej założenia. Oprócz członków Akademii brali w nim udział przedstawiciele innych akademii nauk z całego świata. W przemówieniu powitalnym prezes Akademii prof. Nicola Cabibbo przedstawił w skrócie jej dzieje. Accademia dei Lincei została założona w Rzymie pod patronatem papieża Klemensa VIII przez księcia Federica Cesiego. Była najstarszą i przez to wzorcową akademią, zajmującą się naukami matematyczno-przyrodniczymi. Jednym z jej pierwszych członków był Galileusz. W 1847 r. Pius IX reaktywował Akademię, a w 1936 r. Pius XI gruntownie ją zreformował. Jej historia związana jest z dziejami wielu innych akademii nauk na całym świecie. Dziś skupia 80 naukowców z całego świata, w tym 30 noblistów.

¹² Por. Rdz 2, 7.

¹³ Rdz 1, 26–27.

nie tylko odegrał decydującą rolę w zakładaniu pierwszych uniwersytetów, ale był przez wiele stuleci kuźnią kultury i do dziś stara się pełnić tę funkcję za pośrednictwem uniwersytetów katolickich i poprzez różne formy obecności w wielkim środowisku uniwersyteckim. Zdaniem Jana Pawła II należy cenić wysiłki akademickie jako warsztaty pracy, przy których powołanie człowieka do poznania i konstytutywny związek samego człowieczeństwa z prawdą jako celem poznania staje się codzienną rzeczywistością tak wielu profesorów, młodych badaczy i rzeszy studentów¹⁴. Przypominał, że studenci nie są jedynie adresatami usług, ale prawdziwymi współtwórcami prowadzonej działalności. Zachęcał, by w formacji poszukiwać właściwych odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące sensu życia, szczęścia i pełnej realizacji człowieka, a także piękna będącego blaskiem prawdy¹⁵. Podkreślał, że nie brakuje nowych nurtów myślowych, które ograniczają możliwości rozumu do dziedziny nauk doświadczalnych, czyli do wiedzy technicznej i instrumentalnej, a niekiedy postrzegają go w optyce sceptycyzmu i nihilizmu.

Te próby unikania pytań o głęboki sens istnienia są nie tylko daremne, ale mogą być również niebezpieczne. Trzeba pamiętać, że wiara i rozum nie są ze sobą sprzeczne, lecz przeciwnie, że wiara i rozum są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy¹⁶. Stąd okres filozoficznych studiów i stała formacja to czas wielkiego dojrzewania duchowego i intelektualnego¹⁷. *Ut ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus esse non potest, sic sine doctrina animus* — Jak rola, chociaż żyzna, nie może być płodna bez uprawy, tak i duch bez nauki — słowa Cyncerona¹⁸. Słowa Cyncerona są zachętą do dochodzenia do prawdy dla dobra Polski i Europy¹⁹. Alma Mater, dosłownie znaczy żywiąca matka, to jest karmicielka; stąd u Rzymian Alma Mater była przydomkiem Cerery, jako bogini zbóż, karmicielki ludów. W wiekach średnich wychowawcy uniwersytetów i akademii tytuł ten zaczęli nadawać tym najpoważniejszym zakładom naukowym, które były dla nich źródłami pokarmu duchowego. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku od początku swej działalności stała się dla regionu Matką Karmicielką — Alma Mater Vladislaviensis. Człowiek jako

¹⁴ Jan Paweł II, *Przemówienie do UNESCO*, n. 19, „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, n. 6/1980, s. 5.

¹⁵ M. Włosiński, *Filozofia sumienia a etyczne normy wychowania*, [w:] *Pedagogia afirmacji człowieka jako osoby*, Wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, 2011, s. 33–46.

¹⁶ Jan Paweł II, „Fides et ratio”, „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, nr 11 (207) 1998, s. 4–40.

¹⁷ „Novo millennio ineunte”, 16.

¹⁸ „Tusculanae disputationes”, II, 4.

¹⁹ *Uniwersytety a chrześcijańskie korzenie Europy* — przemówienie Jana Pawła II do delegacji Uniwersytetu Opolskiego 17 lutego 2004 r., por. www.naukawpolsce.pap.pl

jednostka rozumna istnieje w sobie i dla siebie, jest suwerennym podmiotem działania stanowiącym o sobie²⁰. Poprzez wykładane w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej zagadnienia filozofii dla studentów akty ich wyboru celów, sposobów i warunków działania wzbogacają się wewnętrznie, ciągle dążąc do coraz doskonalszego wymiaru własnej podmiotowości. Proces ubogacania swojej osobowości w zasadniczym stopniu jest procesem ciągłego wyboru wartości. Trwa on przez całe życie człowieka. To zaś, na ile człowiek jest wiernym wobec wybranych wartości, jaka jest ich treść i struktura, określa wymiary jego człowieczeństwa²¹.

Zależnie od dyscypliny naukowej ukazywane są różne ujęcia wartości i podejmowane próby definiowania. Rozeznanie w tych ujęciach nabiera istotnego znaczenia ze względu na nadrzędny cel wychowania: wspomaganie w urzeczywistnianiu własnej i właściwej hierarchii wartości, jako drogi prowadzącej do integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa. Konkretny człowiek jest powiązany z określonym kręgiem kultury, narodem, wyznaniem, jest członkiem rodziny, państwa, wykonuje jakiś zawód itd. To właśnie osoba posiada swą godność, która jest wartością najwyższą, bezwzględną w świecie bytów stworzonych. Duchowość osoby stanowi dla niej wyzwanie do ciągłego trudu samodoskonalenia się, upodabniania się do doskonałości Stwórcy. Tak rozumiane wychowanie do wyboru wartości ma kształtować osobę ze względu na jej najwyższy cel i najwznioślejsze dążenia społeczeństwa, w których będzie ona żyła jako człowiek dorosły; harmonijnie rozwijać wszystkie jej zdolności, zdolność do wysiłku i poczucie odpowiedzialności; pomóc jej w osiągnięciu panowania nad własną wolnością. Wychowywać do wyboru wartości — znaczy wobec tego pomagać komuś w odkryciu własnych możliwości, pomagać w zrozumieniu, kim człowiek powinien „być”, aby naprawdę umiał zrealizować swoje powołanie²². Sytuacja zdobywania wiedzy filozoficznej wymaga otwarcia się: wymaga alternatywnego, nieschematycznego myślenia i wrażliwości wychowawczej: jest okazją do zmiany, szansą na wybór nowych wartości. Może budować w człowieku subiektywną hierarchię wartości²³. To stanowi podstawę rozwoju, szczególnie wówczas, gdy wartości te przyczynią się do modyfikacji postępowań. Stawanie się człowiekiem, osiąganie pełni człowieczeństwa odbywa się w sytuacji kontaktu z drugim człowiekiem, z pra-

²⁰ M. Włosiński, *Edukacja filozoficzna dla rozwoju człowieka*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. 31, z. 10 (2011), Włocławek 2011, s. 13–26.

²¹ Jan Paweł II, *Aby wychowanek nauczył się „być”, a nie tylko „wiedzieć”*, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, J. Żukowicz (red.), Kraków 1990, s. 192–193.

²² Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży, Jasna Góra 6 czerwca 1997*, [w:] *Musicie od siebie wymagać*, Poznań 1984, s. 281.

²³ M. Włosiński, *Pedagogická a etická formácia človeka podľa Svätého Písma*, „Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok”, Ružomberok 2010, r. 10, č. 2, s. 54–59.

wem, społecznością oraz wytworami kultury, nauki i techniki. Oznacza to wychodzenie poza transcendencję, przekraczanie określoności sytuacji wyjściowej, oznacza transgresję nieznanego, odkrywanie nowych dziedzin działań i wartości. Oznacza to także branie odpowiedzialności za wynik, za budowaną jakość świata. Człowiek doświadcza siebie samego, jak i wszystkich innych ludzi. Można zauważyć, że im więcej ludzi stanęło w zasięgu czyjegoś doświadczenia, tym doświadczenie to jest większe i poniekąd bogatsze.

Toczy się dyskusja poświęcona polskiej pedagogice, polskim szkołom, polskiemu wychowaniu. Filozofia wychowania jest niewątpliwie ważną propozycją w pedagogice, szczególnie teraz. Podmiotem wychowania jest człowiek, od wieku dziecięcego poczynając. Wychowanie polegać będzie na współpracy z rozwojem oraz na kierowaniu nim. Każdy czyn ludzki nabiera dodatniej lub ujemnej wartości moralnej, w zależności od tego, czy zbliża, czy też oddala człowieka od dobra. Jeżeli pojmuje się pedagogikę jako nauczanie chcenia prawidłowego, to kształtowanie sumienia w procesie wychowawczym jest zwykłą koniecznością. Głównymi elementami ludzkiej natury są świadomość i wolność. Natomiast warunkami odpowiedzialności są: wolność, obiektywnie istniejące wartości oraz przyczynowa struktura świata. Jeżeli więc człowiek może być przyczyną swoich czynów, dokonywać je w sposób wolny, to może także za nie odpowiadać. Wartości pozwalają ten czyn określić, a także określić odpowiedzialność podmiotu za jego czyny. Jasna jest więc także odpowiedzialność wychowanka za samorozwój oraz odpowiedzialność wychowawcy za wychowanka. Celem wychowania jest wykształcenie odpowiedzialności w wychowanku. Wychowanie jest spełnieniem odpowiedzialności, jaką ponosi się za rozwój innych osób. Kierunek pedagogika realizuje kształcenie w zakresie filozofii, by dać umiejętności i kompetencje: rozumienia podstawowych pojęć filozoficznych oraz współczesnych problemów humanistyki i interpretacji tekstów filozoficznych; ukazać zależność pedagogiki od innych dziedzin wiedzy oraz różnice między pedagogiką rozumianą jako nauka i jako filozofia wychowania. Umocnienie dobrej formacji filozoficznej staje się niezbędne do poważnego studiowania. Dostrzega się bowiem zagrożenia, jakim jest utylitaryzm, sceptycyzm, relatywizm i nieufności wobec rozumu. W uczelniach liczących się w świecie trwa reforma studiów filozoficznych. W ich programie wśród dyscyplin obowiązkowych obok filozofii poznania, filozofii przyrody, filozofii człowieka, filozofii bytu i filozofii moralnej podkreśla się szczególną rolę logiki i metafizyki.

Streszczenie

Termin *filozofia* jest używany w wielu różnych znaczeniach. Zasadniczo oznacza miłość i dążenie do mądrości; jest sztuką myślenia, logiki. Kierunek filozofia wspomaga kształtowanie się dojrzałej osoby ludzkiej i jest skierowany do tych, którzy chcą zrozumieć siebie oraz otaczający świat, a także chcą siebie i świat twórczo zmieniać. Uczelnie, które nie prowadzą samodzielnego kierunku filozofia mają jednak wykłady z zakresu filozofii na poszczególnych kierunkach. Student, który pragnie stać się doradcą dla zagubionych, pomocnikiem dla poszukujących, przyjacielem dla opuszczonych, powinien zgłębiać zagadnienia filozoficzne. Poprzez wykładane w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej zagadnienia filozofii dla studentów akty ich wyboru celów, sposobów i warunków działania wzbogacają się wewnętrznie, ciągle dążąc do coraz doskonalszego wymiaru własnej podmiotowości; budują w człowieku hierarchię wartości. Wymaganie od siebie jest samowychowaniem i wyborem wartości, takich jak: prawda, sprawiedliwość, wolność, które pomagają człowiekowi bardziej „być”. One pozwalają pójść drogami prawdy i zachować świadomość potrzeby własnego rozwoju. Filozofia wychowawcza zwywa, by iść drogą prawdy.

Summary

The term “philosophy” is used in numerous aspects. Basically, it means love and the drive towards wisdom; it is the art of thinking and logic. The Faculty of Philosophy supports the creation of the mature human being and is geared towards those who want to understand themselves and the surrounding world, and besides they want to change themselves and the world creatively. Universities which do not run this course as a separate degree program usually organize philosophical lectures at individual departments. A student who wishes to become a guide for those who feel lost, a helper for those who seek, a friend for the abandoned ones should investigate thoroughly the philosophical texts. Philosophical issues which are being taught at University of Humanities and Economics in Włocławek enrich the students in their inner choice of aims, ways and conditions and they continue to master their own subjectivity, thus creating the human hierarchy of values. Demanding from oneself is self-upbringing and the choice of values such as: truth, justice, freedom as those help us become to experience more the act of being. They let us follow the paths of truth and keep the conscience of the need for self-development. The educational philosophy calls to follow the path of truth.

Władysław Kubiak

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

SZKOLNICTWO WYŻSZE
W AKTUALNEJ STRUKTURZE SYSTEMOWEJ
EDUKACJI NARODOWEJ W POLSCE.
WYBRANE ASPEKTY

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe; edukacja narodowa; struktura uczelni; kadra akademicka; reforma i strategia rozwoju szkolnictwa.

TERTIARY EDUCATION IN THE CURRENT STATE STRUCTURE
OF SYSTEM EDUCATION IN POLAND. CHOSEN ASPECTS

Key words: tertiary education; national education; university structure; academic teaching staff; reform and strategy of development of education.

Zmiany w szkolnictwie wyższym
w latach dziewięćdziesiątych XX wieku

Na przełomie XX i XXI w. w Polsce dokonały się istotne przemiany w życiu politycznym, gospodarczym i społecznym. W nurcie zasadniczych przemian kluczowe znaczenie miały zmiany w szkolnictwie wyższym, które w każdym nowoczesnym społeczeństwie jest traktowane w sposób szczególny, gdyż uczelnie wyższe mają ambicje przygotowywać człowieka współczesnego do roli kreatora otaczającej nas rzeczywistości.

W 1990 r. w Polsce liczącej 38 mln ludności studiowało 404 tys. studentów, a wykształcenie wyższe miało 7 procent dorosłych Polaków.

Wprowadzone w 1990 r. zasady gospodarki rynkowej przyniosły całkowitą zmianę priorytetów na polskim rynku pracy. Pojawiło się wówczas zapotrzebowanie na człowieka wszechstronnie wykształconego z odpowiednimi kwalifikacjami i umiejętnościami. W warunkach dużego zapotrzebowania, szczególnie w powstających prywatnych przedsiębiorstwach, na nowoczesną kadre inżynierską należało dokonać istotnych przeobrażeń

w uczelniach, aby tym potrzebom sprostać. Uwzględnić należało także wkraczające w wiek dojrzały kolejne roczniki młodzieży objęte wyższym demograficznym. Powszechnym stało się przekonanie, że warunkiem modernizacji gospodarki jest modernizacja stanu kwalifikacji i wiedzy społeczeństwa.

Z tych między innymi powodów funkcje szkolnictwa wyższego w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych zaczęły podlegać ewolucji. Kluczowym momentem była ustawa z 1990 r. o szkolnictwie wyższym, w której nie tylko dopuszczono istnienie niepaństwowych szkół i uczelni, ale uznano je za równoprawny element polskiego systemu szkolnictwa i zliberalizowano warunki ich powstawania¹. Co więcej, powstanie szkolnictwa niepublicznego zostało usankcjonowane w przepisach nowej Konstytucji RP z dnia 2 kwietnia 1997 r.² Dzięki tym regulacjom prawnym w latach dziewięćdziesiątych nastąpił w Polsce dynamiczny rozwój szkolnictwa wyższego. Wprowadzone nowe rozwiązania umożliwiły dynamiczny wzrost liczby studentów³.

Struktura uczelni

Na przestrzeni lat 1991–2001 liczba studentów wzrosła prawie pięciokrotnie, przy czym wzrost ten dotyczył zarówno uczelni państwowych jak i niepublicznych⁴. Wzrosła także liczba uczelni, ze 112 w 1990 r. do 427 w 2004 r. Trzeba jednak zaznaczyć, że od 1991 r. udział studentów uczelni niepublicznych systematycznie wzrastał i na przełomie 1999/2001 ustabilizował się na poziomie około 29 proc. w stosunku do ogólnej liczby studiujących.

Według danych z 2009 r. w Polsce istniało 458 uczelni wyższych, w tym 132 publiczne i 326 niepubliczne, w których naukę pobierało prawie 2 mln studentów, co dawało Polsce jeden z najwyższych w świecie wskaźników skolaryzacji oraz największą liczbę instytucji szkolnictwa wyższego w Europie.

¹ Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, tekst jednolity: Dz.U. z 1990 r., nr 65, poz. 385 z późn. zm.

² A. Barański, J. Rozadowska-Skrzezyńska, *Szkoły niepubliczne przepisy i wyjaśnienia*, Warszawa 1998, s. 20.

³ C. Kupisiewicz, *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995, s. 63.

⁴ J. Szablowski, *Rola uczelni niepaństwowych w restrukturyzacji przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 2–3 (6), R. 2001, s. 71–81.

Tabela 1. Liczba szkół wyższych w Polsce

Rok akademicki	Szkoły wyższe ogółem	Szkoły wyższe niepubliczne	Procent
1992/1993	124	18	14,51
1995/1996	179	80	44,69
2000/2001	310	195	62,90
2005/2006	445	315	70,78
2008/2009	457	326	71,33

Źródło: Założenia do nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki z dnia 30 października 2009 r.

Zwraca uwagę eksplozyjny wzrost liczby uczelni w roku akademickim 2000/2001 i w latach następnych, mimo że od roku 2003 do szkół wyższych zaczęły przychodzić coraz mniej liczne roczniki niżu demograficznego.

W rezultacie tych wszystkich zmian nastąpił ogólny wzrost poziomu wykształcenia społeczeństwa polskiego, co wpłynęło na zwiększenie się wskaźnika skolaryzacji brutto i netto. Współczynnik ten w analizowanym okresie wzrósł trzykrotnie i jest dziś porównywalny ze wskaźnikami w rozwiniętych krajach zachodniej Europy.

Tabela 2. Wskaźnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach akademickich 1990–2010

Rok akademicki	Wskaźnik skolaryzacji brutto	Wskaźnik skolaryzacji netto
1990/1991	12,9	9,8
1994/1995	19,8	15,6
1995/1996	22,3	17,2
1997/1998	29,2	22,2
1998/1999	33,5	25,4
1999/2000	36,9	28,0
2000/2001	40,7	30,6
2001/2002	43,6	32,7
2009/2010	53,7	40,9

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1990–2001 roku*, Warszawa 2002, GUS, s. XIX; *Szkoły wyższe i ich finanse — lata 2001–2009*, Warszawa 2010, GUS.

Trzeba równocześnie zaznaczyć, że zwiększenie się poziomu wskaźnika skolaryzacji zdecydowanie wpływa na poziom wykształcenia roczników najmłodszych wśród ludności aktywnej zawodowo. Dalszy wzrost wykształcenia wymaga jednak dłuższej perspektywy czasowej przy założeniu,

że aktywność zawodowa człowieka trwa średnio około 40 lat. Należy jednak skonstatować, że trafnymi okazały się przyjęte założenia w strategii rozwoju Polski, gdzie wpisano, że wskaźnik skolaryzacji młodzieży na poziomie wyższym ma wzrosnąć do roku 2010 do 35–40 proc. i do 40–45 proc. w roku 2020. Wymagać to będzie utrzymania tendencji odpowiedniej dostępności przestrzennej, zwłaszcza dla ludności zamieszkałej na wsi i w małych miastach.

Tabela 3. Studenci według formy kształcenia (w roku akademickim 2004/2005)

Szkoly wyższe	Ogółem	W tym kobiety	Na studiach			
			stacjonarnych		niestacjonarnych	
			razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety
Ogółem	1 927 762	1 098 351	928 133	520 026	999 629	578 325
Szkoly publiczne	1 268 366	708 178	807 615	449 039	460 751	259 139
Szkoly niepubliczne	659 396	390 173	120 518	70 987	538 878	319 186

Źródło: GUS [2009b]; *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernest&Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, listopad 2009.

Zbliżający się jednak wielkimi krokami niż demograficzny w pierwszej kolejności dotknie w szczególności uczelnie niepubliczne, które właśnie najczęściej są zlokalizowane w mniejszych ośrodkach i dotychczas wypełniały to zapotrzebowanie. Już dziś występuje zjawisko likwidacji kierunków i pojawiają się prognozy zamknięcia, co najmniej 30 proc. uczelni niepublicznych, a więc ponad 100 placówek.

Zaznaczyć należy, że wśród nowo powstających uczelni były także uczelnie państwowe, w wyniku uchwalenia ustawy z 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, co w rozumieniu władz rządowych miało być swoistą rekompensatą dla miast tracących na skutek reformy administracyjnej status miast wojewódzkich⁵. W krótkim czasie powstały 33 Państwowe Szkoły Zawodowe (wyższe i inżynierskie) kształcące na pierwszym poziomie kształcenia, tzn. na studiach licencjackich.

⁵ Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych Dz.U. z 1997 r., nr 96, poz. 590 z późn. zm.

Tabela 4. Struktura uczelni (w roku akademickim 2004/2005)

Wyszczególnienie	Liczba	Procent
Uniwersytety	17	3,98
Wyższe szkoły techniczne	22	5,15
Wyższe szkoły ekonomiczne	93	21,77
Wyższe szkoły pedagogiczne	17	3,98
Wyższe szkoły rolnicze	9	2,11
Wyższe szkoły medyczne	9	2,11
Wyższe szkoły artystyczne	22	5,15
Wyższe szkoły zawodowe	181	42,39
Pozostałe	57	13,35
Ogółem	427	

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych z: Wykaz uczelni niepublicznych na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego; Wykaz uczelni kościelnych na stronie MNiSzW; Wykaz akademickich uczelni publicznych podlegających ministerstwu ds. szkolnictwa wyższego; Wykaz zawodowych uczelni podlegających ministerstwu ds. szkolnictwa wyższego; Ranking szkół wyższych tygodnika „Wprost”.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że zmieniła się w sposób radykalny geografia szkolnictwa wyższego. Dominują oczywiście szkoły wyższe zlokalizowane w dużych ośrodkach miejskich, przy czym najwięcej ich zlokalizowanych jest w Warszawie, gdzie w 77 uczelniach (15 państwowych i 62 niepaństwowych) studiowało 314 tysięcy studentów⁶. Kolejne ważne ośrodki akademickie to Kraków, Poznań, Wrocław, Katowice, Lublin, Łódź i Gdańsk — w tych miastach studiowało w 2004 r. łącznie 824 tysięcy studentów⁷. Zaważalny jest jednak proces powstawania szkół wyższych w małych i średnich miastach na obszarze całego kraju. Obecnie działa ponad 100 uczelni zlokalizowanych w miastach liczących poniżej 100 tys. mieszkańców, co w rezultacie powoduje ich ogromne znaczenie kulturotwórcze w tych środowiskach. Ze względu na potencjał naukowy i podejmowanie różnych ciekawych inicjatyw stają się często także lokalnymi ośrodkami rozwoju gospodarczego⁸.

⁶Dane z 2004 r.

⁷J. Szabłowski, *Rola uczelni...*, s. 73–74; *Rocznik statystyczny województwo 2010*, Warszawa 2011.

⁸H. Szczerbiński, *Szanse i bariery w kształceniu młodzieży w Polsce i krajach Unii Europejskiej*, Białystok 2002, s. 80.

Tabela 5. Najczęściej studiowane kierunki w 2011 roku

Kierunki	Procent ogółu studentów
Ekonomiczne i administracyjne	34,4
Pedagogiczne	15,3
Społeczne	14,5
Humanistyczne	6,9
Inżynieryjno-techniczne	5,7
Informatyczne	3,4
Ochrona środowiska	2,8
Medyczne	2,6
Prawne	2,2
Pozostałe	12,2

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, GUS, Warszawa 2011.

Konkurencja, jakość, rankingi

Dynamiczny wzrost liczby studentów i jednocześnie wchodzenie roczników niżej demograficznego spowodowało przeniesienie na grunt uczelni wyższych postaw konkurencyjnych, typowych dla gospodarki kapitalistycznej.

Tabela 6. Rekrutacja na studia w roku akademickim 2009/2010

	Pierwszego stopnia i jednolite magisterskie		Drugiego stopnia		Razem	
	ogółem	w tym stacjonarne	ogółem	w tym stacjonarne	ogółem	w tym stacjonarne
Ogółem	436 732	242 147	138 631	43 710	575 363	285 857
Szkoły publiczne	303 632	216 393	95 646	41 619	399 278	258 012
Szkoły niepubliczne	133 100	25 754	42 985	2 091	176 085	27 845

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*, GUS, Warszawa 2011.

Po roku 2001 liczba kandydatów na studia zaczęła radykalnie zmniejszać się, wobec czego nie wystarczała ona dla wciąż powstających nowych

uczelni, nowych wydziałów i zwiększającej się liczby proponowanych programów studiów. W tym okresie nastąpiły także zasadnicze zmiany w polityce państwa poprzez zrównanie praw studentów w zakresie pomocy materialnej, cofnięcie dofinansowania w uczelniach państwowych dla studiów odpłatnych i potencjalne dofinansowanie przez państwo studentów w uczelniach niepublicznych. Wszystko to wpływa na zwiększanie się konkurencyjności pomiędzy uczelniami, także państwowymi, w działaniach na rzecz pozyskiwania studentów, gdyż tylko oni gwarantują istnienie i rozwój tych szkół. Należy jednak zaznaczyć, że wyższe szkoły niepaństwowe muszą się rozwijać szybciej, gdyż mają potężnych konkurentów w państwowych szkołach wyższych. Jednocześnie musi im towarzyszyć świadomość zjawiska, że po okresie dominowania wyżu demograficznego pojawił się niż i związane z tym niższe dochody z czesnego⁹.

Trzeba jednak stwierdzić, że wobec tak dużego wzrostu liczby studentów w Polsce wystąpił także proces zróżnicowania jakości oferowanych programów kształcenia. Obok renomowanych uczelni, zarówno znanych państwowych jak i najlepszych uczelni niepaństwowych, funkcjonuje stosunkowo duża liczba szkół, gdzie szczególnie na studiach zaocznych realizowane są programy słabe lub wręcz nawet bardzo słabe. Aby temu zapobiec, gdyż tytuły zawodowe i naukowe są tytułami państwowymi, władze państwowe podjęły szereg działań służących przeciwdziałaniu takim zjawiskom. Chodziło głównie o wprowadzenie mechanizmów zmierzających do pomiaru jakości i uzyskania przez wszystkie uczelnie minimalnego standardu jakości. Działająca w Polsce Państwowa Komisja Akredytacyjna (od 2011 r. Polska Komisja Akredytacyjna) sprawdza jakość oferowanych programów we wszystkich szkołach wyższych, bez względu na ich status i decyduje o przyznawaniu koncesji na prowadzenie uczelni lub nawet o ich odebraniu.

Z drugiej jednak strony niepaństwowe uczelnie w sposób bardziej elastyczny reagują na potrzeby rynku i dostosowują swoją ofertę edukacyjną do występującego i prognozowanego zapotrzebowania na określony rodzaj wiedzy. Starają się także zaspokajać rosnące aspiracje edukacyjne młodzieży poprzez zapewnienie wysokiej jakości kształcenia i rozwój odpowiedniej infrastruktury uczelnianej w postaci choćby bibliotek, laboratoriów i współpracy z zagranicznymi ośrodkami naukowymi¹⁰.

Omawiając kondycję polskich uczelni wspomnieć należy także o prowadzonych corocznie w polskich czasopismach rankingach uczelni, co w zamysle ich organizatorów ma z jednej strony pomagać przyszłym studentom w podejmowaniu decyzji o wyborze konkretnej uczelni, a z drugiej strony

⁹ W. Siwiński, *Raport o uczelniach niepaństwowych, „Perspektywy”* 2001, nr 6, s. 34.

¹⁰ *Uczelnie wyższe niepaństwowe w Rzeczypospolitej Polskiej. Wademekum kandydata na studia w roku akademickim 2003/2004*, Warszawa 2003, nr 1, s. 3.

stanowić swoistą społeczną kontrolę oferty programowej szkół wyższych. Najbardziej popularnym wśród przyszłych studentów jest ranking tygodnika „Wprost”, który klasyfikuje osobno osiem typów uczelni państwowych, osobno dwa typy uczelni prywatnych oraz prezentuje dziesięć najbardziej popularnych kierunków studiów. Innym przykładem tego rodzaju działalności jest ranking realizowany przez „Rzeczpospolitą”, w której gazeta ta ocenia poszczególne szkoły wyższe z uwzględnieniem m.in. ich potencjału naukowego, prestiżu naukowego i warunków studiowania. Wyniki takich rankingów są bardzo oczekiwane i szeroko komentowane we wszystkich środowiskach akademickich, tym bardziej, że wysokie miejsca w tym współzawodnictwie przekładają się na wysoki nabór na studia w tych uczelniach.

Kształcenie przez całe życie

Analizując sytuację w szkolnictwie wyższym w Polsce, trzeba zwrócić uwagę na dynamiczny rozwój różnych form łączenia studiów wyższych z pracą zawodową. Dotyczy to zarówno studiów zaocznych, podczas których nauka odbywa się przeważnie w soboty i niedziele, zwykle co drugi lub trzeci tydzień oraz studiów podyplomowych. Cechuje je niezwykle wysoki wzrost liczby studentów na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. O ile liczba studentów na studiach stacjonarnych zwiększyła się trzykrotnie z 311,7 tys. w 1990 r. do ponad 923 tys. w 2004 r., to liczba studentów na studiach niestacjonarnych wzrosła ponad dziesięciokrotnie z 92 tys. do 980 tys. osób. Wzrosła też atrakcyjność studiów podyplomowych dla absolwentów szkół wyższych. Ich cechą jest odbywanie zajęć podczas weekendów w wymiarze 200 godzin zajęć, a ich ukończenie pozwala uzyskać nowe kwalifikacje zawodowe, co może zaowocować uzyskaniem awansu zawodowego lub przystosować się do nowego miejsca pracy. Wśród słuchaczy dominują osoby związane z sektorami gospodarczymi, ale są też pracownicy oświaty i administracji publicznej. Liczba słuchaczy studiów podyplomowych w skali kraju wzrosła prawie czterokrotnie z 32,8 tys. w 1990 r. do 136,2 tys. w 2004 r. Największą dynamikę wzrostu odnotowano jednak wśród liczby słuchaczy studiów doktoranckich realizowanych w formie stacjonarnej na wydziałach uczelni posiadających stosowne uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego. W 1990 r. z takiej formy kształcenia skorzystało 2695 osób, natomiast w 2004 r. aż 33 040, co daje ponad dwunastokrotny wzrost. Przyczyna tak gwałtownego wzrostu liczby doktorantów wynika najprawdopodobniej ze zwiększonego zapotrzebowania uczelni związane ze wzrostem liczby studentów, z widocznego zapotrzebowa-

nia różnych sektorów gospodarki związanych z rozwojem nowoczesnych technologii, a także z powodu wysokich stypendiów i określonej gwarancji pracy na uczelni. Trzeba również zaznaczyć, że właśnie owi doktorzy stanowią obecnie podstawową siłę roboczą uczelni państwowych ze względu na dużą liczbę studentów w nich studiujących. Często jednak zdarza się, że ze względu na uwarunkowania płacowe muszą dodatkowo jeszcze szukać pracy zarobkowej poza macierzystą uczelnią¹¹.

Kadra akademicka

Kadra akademicka stanowi najważniejszy zasób uczelni i decyduje o jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym. Cechą charakterystyczną jest odczuwalny bolesny brak wysoko wykwalifikowanej kadry.

W 2008 r. łączna liczba pełnozatrudnionych nauczycieli akademickich w Polsce przekraczała 100 tys. osób. W tej liczbie byli także nauczyciele zatrudnieni w wyższych szkołach zawodowych¹². Spośród nich, najwięcej, bo około 32 tys. (31,4 proc.) było zatrudnionych w uniwersytetach, następnie około 20 tys. (19,5 proc.) w wyższych szkołach technicznych, ok. 10 tys. (10,0 proc.) w akademiach medycznych i nieco mniej niż 10 tys. (9,9 proc.) w wyższych szkołach ekonomicznych.

Tabela 7. Nauczyciele akademicy na pełnych etatach w latach 1996–2009*

Wyszczególnienie	Rok akademicki			
	1996/1997	2000/2001	2004/2005	2008/2009
Ogółem	70 658	80 208	85 762	98 631
Profesorowie	12 613	70 658	18 969	22 896
Docenci	614	548	244	1 096
Adiunkci	24 230	29 204	34 676	41 164
Asystenci	18 881	17 844	15 844	13 546
Lektorzy	1 512	1 652	1 509	1 681
Inni	12 808	14 660	14 529	18 248

* Podane liczby nie obejmują uczelni zawodowych.

Źródło: Główny Urząd Statystyczny — 1997, 2001, 2005 i 2009.

¹¹ M. Czuba j, *Niższe szkoły wyższe. Raport*, „Polityka” 2004, nr 40 (2472), s. 5; M. Szulc z e w s k i, *Drogi kariery w perspektywie zmian systemu badań naukowych*, [w:] *Model awansu naukowego*, s. 22–28; Z. L a t a r k a, *Czynniki wpływające na efektywność studiów doktoranckich. Model awansu naukowego w Polsce*, s. 66–72.

¹² Ta liczba oznacza liczbę etatów, a więc ktoś zatrudniony np. na dwóch etatach liczony jest tutaj podwójnie.

Niezwykle interesująca jest tu dynamika przyrostu liczby nauczycieli akademickich. Od 1996 r. liczba pełnozatrudnionych nauczycieli w polskich szkołach wyższych wzrosła o 40 proc., a biorąc pod uwagę okres już od 1990 r. to wzrost ten jest wyższy o 60 proc. W tej grupie najwięcej przybyło profesorów (80 proc.), a wykładowców i starszych wykładowców o ponad 40 proc. Szczególnym zjawiskiem tej kategorii było gwałtowne zmniejszenie się liczby docentów. Wynikało to w sposób oczywisty z rozwiązania zawartego w Ustawie o szkolnictwie wyższym z 1990 r., które znosiło zatrudnienie na tym stanowisku i umożliwiało przenoszenie docentów posiadających habilitację na stanowiska profesorów nadzwyczajnych. W takim rozwiązaniu można szukać przyczyn tak szybkiego wzrostu liczby profesorów. Z drugiej jednak strony oznacza to postępujący proces starzenia się kadry, a także wzrost zatrudnienia tych profesorów na kilku etatach. Wy różnikiem jest w tej grupie wysoki średni wiek.

Tabela 8. Nauczyciele akademicy w Polsce ze stopniem doktora lub doktora habilitowanego oraz tytułem profesora według wieku w latach 1995 i 2000

Według wieku	Posiadający stopień doktora lub doktora habilitowanego		Z tytułem profesora	
	1995	2000	1995	2000
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
29 lat i mniej	0,6	1,9	–	
30–39	18,9	24,1	0,5	0,2
40–49	46,7	33,5	9,8	6,7
50–59	26,5	30,8	33,7	35,9
60 lat i więcej	7,3	9,7	55,9	57,2

Źródło: M. Dąbrowa-Szeffler, *Model kształcenia doktorantów w praktyce — w świetle badań ankietowych*, [w:] *Model awansu naukowego w Polsce. Zapis wystąpień oraz części debaty, które odbyły się podczas konferencji w Krakowie w dniach 17–18 marca 2006 r.*, praca zbiorowa pod red. F. Ziejki, Kraków–Warszawa 2006, s. 43–49.

Z ogólnej liczby profesorów tytularnych, aż 31 proc. liczy powyżej 70 lat, przeszło połowa z nich (54 proc.) jest zatrudniona etatowo. Na marginesie warto zaznaczyć, że żadna inna grupa zawodowa w Polsce nie odznacza się tak długą i powszechną aktywnością zawodową. Związane jest to z faktem, że profesorowie w wieku emerytalnym są często zatrudniani na etatach zarówno przez uczelnie publiczne jak i niepubliczne, w celu uzyskania uprawnień do prowadzenia studiów akademickich. Ciekawe zjawisko występuje również w grupie zainteresowanych studiami doktoranckimi. Zachodzi tutaj swoista paralela, gdyż wzrostowi średniego wieku profesorów

towarzyszy napływ kandydatów na nauczycieli akademickich, którzy są zainteresowani odbyciem studiów doktoranckich. Wynika to też z bolesnego braku kadry, szczególnie w uczelniach niepublicznych, które praktycznie nie posiadają własnej kadry, choć kształci się w nich około 33 proc. spośród blisko 2 mln ogółu studentów. Wyrazem tego jest m.in. obciążenie pracowników naukowych zbyt dużą liczbą studentów, którzy piszą u nich prace dyplomowe i magisterskie. Według szacunkowych obliczeń na kierunkach pedagogicznych aż 500 studentów przypada średnio na jednego doktora habilitowanego, 250 na naukach prawnych, a w naukach technicznych i przemysłowych mniej niż stu. Wpływa to na jakość kształcenia, szczególnie na kierunkach pedagogicznych oraz związanych z ekonomią i zarządzaniem oraz prawem. Na tych właśnie kierunkach na jednego nauczyciela akademickiego przypada wielokrotnie więcej studentów niż przeciętnie.

Reforma szkolnictwa wyższego

Odnotowany na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat gwałtowny skok ilościowy, wyrażający się liczbą kształconych studentów, nie zapewnił jednak polskim uczelniom odpowiedniej pozycji w światowych rankingach najlepszych uczelni. Nawet najlepsza polska uczelnia — Uniwersytet Jagielloński znajduje się dopiero w czwartej setce i jest wyprzedzana przez szkoły z wielu krajów rozwijających się, np. z Indii, Malezji, Brazylii, RPA, Chile i Tajlandii. Wśród przyczyn takiej sytuacji można wskazać m.in. złe finansowanie uczelni, nieefektywny system zarządzania, przestarzały model kariery, brak mobilności kadry akademickiej, niedostateczną konkurencję, słabość formalnych elit akademickich i niedostateczne powiązania z gospodarką¹³.

Wychodząc naprzeciw tym słabościom, już w 2007 r. zainicjowano prace nad reformą systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Po wielu konsultacjach z zainteresowanymi środowiskami, w czasie których nie brakowało kontrowersji, projekty zmian ustaw (Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych ustaw) trafiły do polskiego

¹³ A. J a s z c z y k, *Polskie uniwersytety potrzebują reanimacji*, „Rzeczpospolita” nr 48 (7949), z dn. 26 lutego 2008 r., s. A16–A17; A. J a s z c z y k, *Siedem grzechów głównych szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Indos”. Biuro Analiz Sejmowych. Zagadnienia społeczno-gospodarcze, nr 9 (33), 8 maja 2008.

parlamentu i ostatecznie reforma szkolnictwa wyższego weszła w życie z dniem 1 października 2011 r. Nowoczesny system kształcenia, więcej praw dla studentów, uproszczenie ścieżki kariery akademickiej oraz integracja uczelni z gospodarką i dostosowanie kształcenia dla potrzeb rynku pracy to najważniejsze zmiany, które wprowadziła 1 października reforma szkolnictwa wyższego w Polsce. Zmianom towarzyszy również zwiększenie nakładów na szkolnictwo wyższe, a w podpisany 29 września 2011 r. rozporządzeniu zagwarantowany został wzrost wynagrodzeń dla pracowników uczelni. Prawa studentów chronione będą umową z uczelnią, które powinny być podpisywane we wszystkich szkołach wyższych już od 1 października 2011 r. Od 1 stycznia 2012 r. uczelnie nie będą mogły żądać od studentów dodatkowych opłat za egzaminy, egzaminy dyplomowe, poprawkowe i komisyjne, wpis na kolejny semestr i rok studiów czy wydanie suplementu do dyplomu. Dzięki tej reformie zwiększy się autonomia programowa szkół wyższych poprzez likwidację sztywnych centralnych standardów kształcenia i możliwość swobodnego tworzenia autorskich kierunków studiów.

Dzięki Krajowym Ramom Kwalifikacji dyplomy polskich uczelni będą mogły być porównywalne z dyplomami z innych krajów europejskich. Dzięki nowej ustawie powstała prawna możliwość wyłaniania Krajowych Ośrodków Wiodących, które umożliwią tworzenie w Polsce szkół wyższych wyróżniających się jakością badań naukowych i dydaktyki wśród uczelni europejskich. Wszystkie wydziały z polskich uczelni, dysponujące największym potencjałem naukowym i badawczym, będą mogły ubiegać się w drodze konkursów o ten szczególnie status. O ich powstaniu decydować będzie jakość prowadzonych prac badawczych. W ten sposób można będzie skoncentrować największy kapitał badawczy i dydaktyczny wraz ze skupieniem zespołów najwybitniejszych naukowców, doktorantów i studentów z tą myślą, że powstaną silne ośrodki zdolne konkurować w Europie i na świecie.

W ustawie zapisano także prawne możliwości uproszczenia ścieżki kariery akademickiej. Ich celem jest stworzenie pracownikom naukowym motywacji do rozwoju i wspomaganie zdobywania kolejnych szczebli kariery naukowej i akademickiej. Na wszystkich uczelniach ograniczeniu ulegnie zjawisko wieloletowości. Od 1 października nie można podejmować dodatkowego zatrudnienia bez zgody rektora, natomiast osoby zatrudnione obecnie na więcej niż jednym etacie mają przed sobą trzy lata na dostosowanie się do nowych przepisów. Dzięki nowym przepisom prawnym zwiększy się integracja uczelni ze sferą społeczno-gospodarczą. Wszystkie uczelnie są zobowiązane do opracowania i wdrożenia wewnętrznych przepisów własności intelektualnej oraz zastosowania zasad komercjalizacji wyników badań naukowych. Powstała także możliwość organizacji kształce-

nia studentów z udziałem konkretnego pracodawcy lub na jego konkretne zapotrzebowanie. We wspomnianej ustawie wprowadzono także obowiązek monitorowania przez macierzyste uczelnie losów zawodowych absolwentów, co może — w zamyśle ustawodawcy — pomóc w dostosowaniu oferty kształcenia do rynku pracy. W myśl ustawy powstanie także instytucja Rzecznika Praw Absolwenta, który pracować będzie nad zmniejszaniem barier w dostępie do pracy zawodowej.

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku

Wprowadzona w 2011 r. reforma szkolnictwa wyższego nie wyczerpuje wszystkich zmian, które zapisane w Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r. będą sukcesywnie wdrażane. Podporządkowane one będą głównemu celowi, jakim jest „znaczące podniesienie jakości w trzech najważniejszych obszarach działania szkolnictwa wyższego: kształcenia, badań naukowych oraz relacji uczelni z otoczeniem społecznym i gospodarczym”¹⁴.

W zamyśle władz w obszarze kształcenia konieczne są takie zmiany w organizacji i programach studiów, które mają ułatwiać absolwentom odnalezienie swojego miejsca w szybko zmieniającym się rynku pracy. W praktyce ma to oznaczać konieczność dostosowywania programów studiów do potrzeb i szerszego udziału szkół wyższych w procesie uzupełniania i aktualizacji wiedzy absolwentów. Z kolei w dziedzinie badań naukowych zmiany mają doprowadzić do podwyższenia pozycji polskich szkół wyższych w międzynarodowych rankingach. Ażeby to osiągnąć konieczne jest wspieranie rozwoju kadry akademickiej, gdyż to ona będzie w decydującym stopniu decydować o realizacji tych zamierzeń. Priorytetowe znaczenie będzie miało również zacieśnienie współpracy szkół wyższych z pracodawcami przyszłych absolwentów. Współpraca ta będzie miała kapitalne znaczenie dla procesu ciągłego doskonalenia oferty edukacyjnego szkolnictwa wyższego, jak i dla wzmożenia transferu wiedzy do całej gospodarki. Ważnym aspektem będzie też oddziaływanie uczelni na rozwój regionów, w których one funkcjonują, ze względu na podmiotowe ich traktowanie w całej Unii Europejskiej i ich rywalizację.

¹⁴ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego Polsce do 2020 roku*. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernest&Young Business i Instytut Badań nad Gospodarką Lokalną, luty 2010, s. 44.

Streszczenie

Od lat dziewięćdziesiątych XX w. obserwujemy w Polsce dynamiczne rozprzestrzenianie się szkolnictwa wyższego, które wyraża się prawie pięciokrotnym przyrostem liczby studentów i uczelni. Znaczący udział w tym procesie ma również sektor szkół wyższych niepublicznych. Punktem zwrotnym stała się ustawa z 1990 r. o szkolnictwie wyższym, która usankcjonowała powstanie niepaństwowych szkół i uczelni, uznając je także za równoprawny element polskiego systemu szkolnictwa. Zliberalizowano także warunki ich zakładania. Wpłynęło to w zasadniczy sposób na znaczący wzrost współczynnika skolaryzacji brutto i netto w Polsce, który obecnie jest jednym z najwyższych w Europie. Charakterystycznym zjawiskiem dokonujących się zmian jest też powstawanie szkół wyższych w małych i średnich miastach na obszarze całego kraju. Eksplozywny wzrost liczby studentów spowodował także zwiększenie zróżnicowania poziomu oferowanych programów kształcenia oraz dynamiczny rozwój różnych form łączenia studiów wyższych z pracą zawodową. W ślad za wzrostem liczby studentów wzrosło zapotrzebowanie na kadre akademicką. Pojawiło się zjawisko wieloletowości, szczególnie w niepublicznych uczelniach, które dopiero w nowej ustawie z 2011 r. zostało ograniczone. W 2011 r. wdrożono reformę systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, w której zapewniono nowoczesny system kształcenia, więcej praw dla studentów, uproszczenie ścieżki kariery akademickiej oraz integrację uczelni z gospodarką i dostosowanie kształcenia dla potrzeb rynku pracy.

Summary

Significant growth has been seen in the higher and further education sector since the end of the last century as the amount of students and institutions has expanded nearly five times. The statistics have shown that the private sector has taken a great deal in that process. The turning point was the 1990s legislation act about the Polish higher and further education system, which offered the equal legibility to the both private and public sectors. As a result a new tendency occurred, starting the process of massive expansion of higher education institutions flooding smaller towns. Secondly, that blooming development in the number of students caused another phenomenon: increasing variety of available forms of courses that would suit everyone. The next problem to confront was the inevitable necessity to fulfill the growing demand on professional personnel. As a consequence the Polish education system faced another obstacle—a growing number of the academic professionals occupying more than one posts. The solution to that trouble was carried out by another legislation act from 2011 that minimized flexibility in undertaking part-time positions by qualified academics. Finally, the year 2011 was crucial for the Polish education system as it started a new area of improvements leading to thorough changes. The new legislation as from 2011 includes a number of reforms. They are considered to be radical transformations of all of the fields in the national education system that with no doubt had stayed untouched for many decades.

The main focus of the reforms is being kept on:

- improving the quality and efficiency of Polish schools (modern and not overcomplicated educational programs),
- establishing law that would introduce more freedom to the students and their rights,
- implementing easier and more straight forward opportunities for the academic individuals seeking personal development within the higher and further education,
- enforcing sensibility in creating academic courses that would fulfill the employment market according to its demand and decrease the risk of producing too many unemployed graduates.

Ireneusz Pyrzyk

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

ZAŁOŻONE I RZECZYWISTE FUNKCJE WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY WYŻSZEJ — PROBLEM FUNKCJI OPIEKUŃCZEJ

Słowa kluczowe: funkcje; funkcje założone; funkcje realne; szkoła wyższa; funkcja opiekuńcza.

POSTULATE AND REAL FUNCTIONS CONTEMPORARY HIGH SCHOOL—PROBLEM OF TUTELAGE FUNCTION

Key words: functions; postulate functions; real functions; high school; tutelage function.

Uwagi wstępne

Szkolnictwo wyższe w Polsce po okresie transformacji systemowej stało się jednym z elementów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, którego fundamenty stworzyły dwie deklaracje: Deklaracja Sorbońska z 1998 r. oraz Deklaracja Bolońska z 1999 r. Jest to wyraz trzech głównych kierunków rozwoju Unii Europejskiej:

- polityki edukacyjnej,
- polityki badań naukowych,
- polityki innowacyjnej.

Najważniejsze cele Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zostały sformułowane w Bolonii:

- tworzenie innowacyjnych programów kształcenia i badań naukowych,
- tworzenie kompatybilnych systemów szkolnictwa wyższego,
- oparcie systemu edukacji wyższej na dwóch poziomach: licencjackim i magisterskim,
- wdrożenie systemu transferu i akumulacji punktów zaliczeniowych (ECTS),

— mobilność studentów, nauczycieli akademickich i pracowników administracji,

— uczelniany system jakości kształcenia¹.

Jak na tle zarysowanych powyżej celów szkół wyższych przedstawia się realizacja zasadniczych i zawsze aktualnych funkcji szkolnictwa wyższego? Czy funkcje dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze nadal są dostrzegane i realizowane? Czy i jak realizowane są szczególnie funkcje opiekuńcze szkół wyższych?

Pojęcia podstawowe

Punktem wyjścia przy ustalaniu istoty funkcji dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych są zakresy treściowe pojęć: „nauczanie”, „opieka” i „wychowanie”. Wzajemne relacje tych desygnatów w rzeczywistości są wyrazem funkcji dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawczych różnych stowarzyszeń, fundacji czy szkół. Koniecznym również wydaje się w tym miejscu określenie pojęcia „funkcja”.

Nauczanie jest odpowiedzialną i ciągłą, celową i świadomą działalnością podejmowaną przez nauczyciela, której istotą jest kształtowanie sfery intelektualnej ucznia uwzględniającej jego etap rozwoju.

Wychowanie jest odpowiedzialną i ciągłą, celową i świadomą działalnością podejmowaną przez wychowawcę (osoba lub grupa osób), której istotą jest kształtowanie osobowości i zachowań wychowanka (osoba lub grupa osób, przy uwzględnieniu odpowiedniego poziomu jego aktywności i odpowiedzialności) odnoszące się bezpośrednio do sfery emocjonalnej, zaś pośrednio do całej jego osobowości².

Opieka jest działalnością świadomą, odpowiedzialną, ciągłą i celową, której istota polega na tworzeniu warunków do zaspokajania potrzeb opiekuńczych podopiecznego (przy uwzględnieniu odpowiedniego poziomu jego aktywności i odpowiedzialności) i tym samym na wspomaganiu go w rozwiązywaniu jego trudnych sytuacji życiowych³.

Przyjmując zaś za J. Szczepańskim funkcję na gruncie nauk społecznych możemy rozumieć trojako:

— jako wykonywane zadanie,

¹I. Białecki, J. Kozłowski, P.B. Sztabiński red., *Co wiemy o nauce? Polska a kraje Unii Europejskiej*, Warszawa 2003, s. 23.

²I. Pyrzyk, *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 2006/2007, s. 195.

³Tamże, s. 198.

- jako pełnioną rolę,
- jako realizowany skutek.

Według M. Winiarskiego definicja regulacyjna funkcji opiekuńczo-wychowawczej organizacji i stowarzyszenia społecznego może przyjąć następującą ogólną postać: „funkcja opiekuńczo-wychowawcza przejawia się w celowej i planowej działalności organizacji i stowarzyszenia społecznego, ukierunkowanej bezpośrednio na kształtowanie cech instrumentalnych i kierunkowych osobowości dzieci i młodzieży oraz na zaspokajanie tych potrzeb, których one samodzielnie nie potrafią zaspokoić i regulować”.

Pośród wielości funkcji wyróżniamy funkcje realne i założone. W tym miejscu skupimy się tylko na funkcjach założonych, czyli zamierzonych, intencjonalnych. Wszystkie szkoły, organizacje i stowarzyszenia społeczne (organizacje pozarządowe) powinny uczestniczyć w realizacji wszystkich celów i zadań związanych z nauczaniem, opieką i wychowaniem. Możemy wyróżnić pięć kategorii dziedzin, w których powinny przejawiać aktywność szkoły wyższe: poznawcza, kreatywna, rekreacyjna, społecznie użyteczna, opiekuńcza.

Na szczególną uwagę zasługuje ta ostatnia dziedzina aktywności. Będzie tutaj chodzić o następujące zadania:

- diagnoza potrzeb osób studiujących,
- organizowanie różnych form pracy opiekuńczej w zakresie bezpieczeństwa, ochrony zdrowia, wyrównywania defektów organicznych, zaspokajania podstawowych potrzeb materialnych i duchowych,
- udzielanie pomocy materialnej, dydaktycznej i wychowawczej⁴.

Szkoła wyższa stanowi swoisty „instrument” mający w rezultacie ściśle określonej działalności wytwarzać pewnego rodzaju „produkt”, jakim jest człowiek zdolny do pełnienia ról społecznie użytecznych. To co różni szkołę wyższą od innych organizacji o charakterze produkcyjnym, to głównie fakt, że „surowcem” podstawowym jest w tym przypadku osoba studiująca. Szkoła wyższa należy do świata człowieka i służy zaspokajaniu określonych jego potrzeb — jest ona zdolna realizować wiele wartości. Dlatego też jest to instytucja oświatowo-wychowawcza, która zajmuje się kształceniem, wychowaniem i opieką, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz systemów oświatowo-wychowawczych i programów. Osiąganiu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra naukowo-dydaktyczna, nadzór ministerstwa, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze strony uczelni czy w przypadku uczelni publicznych ze strony państwa.

⁴Z. Wiątrowski, *Podstawy pracy*, Bydgoszcz 2005, wyd. 4 zmienione, s. 45.

Szkoła wyższa została powołana po to, by przygotować absolwentów do czynnego uczestniczenia w życiu społecznym, kulturalnym, gospodarczym i politycznym kraju, do tego by zapewnić kontynuację rozwoju kraju i jego mieszkańców. Podstawowe obowiązki szkoły, kształtujące się w wielowiekowej historii, zostały zakodowane w niepisanej tradycji społecznej, a także w podstawowych aktach prawnych naszego społeczeństwa. Wynika z nich, że podstawowymi funkcjami specyficznymi dla tej instytucji, jest nauczanie, wychowanie i opieka. Funkcje te są prezentowane w postaci celów oraz zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

W naszym społeczeństwie wychowawcza funkcja szkoły wyższej jest faktem bezspornym. Wychowując, ma ona przygotować studentów do aktywnego i samodzielnego w nim uczestnictwa. Do najważniejszych zadań szkoły wyższej w zakresie opieki wychowawczej możemy zaliczyć:

- tworzenie optymalnych warunków rozwoju studentów,
- zaspokajanie potrzeb biologicznych, psychicznych i społecznych,
- wzbogacanie potrzeb przez rozwijanie zainteresowań i zamiłowań,
- zapewnienie studentom możliwości indywidualnego rozwoju według posiadanych umiejętności i uzdolnień,
- wychowanie do czasu wolnego przez organizowanie różnych form racjonalnego korzystania z wolnego czasu.

Realizacja powyżej wymienionych zadań przez szkołę wyższą jest bardzo zróżnicowana ze względu na rozmaite warunki, w jakich żyją studenci. Opieka wychowawcza może więc obejmować wszystkich uczniów bez wyjątku, albo zajmować się uczniami, którym rodzina nie jest w stanie stworzyć w domu dobrych warunków życia i rozwoju.

Rodzaj celów postawionych szkole wyższej czyni z niej instytucję kreującą najwyższe wartości społeczne. Na drodze do pełnego realizowania tych celów stają ciągle rozmaite przeszkody mogące utrudniać, a nawet niweczyć zamierzenia szkoły. Po to, aby zapewnić efektywność swoich działań dydaktyczno-wychowawczych i chronić osobowość studentów przed deformacjami, musi ona spełniać jeszcze jedną funkcję — funkcję opiekuńczą. Jest to funkcja wspierająca i warunkująca prawidłowy rozwój studenta oraz prawidłową realizację nauczania i wychowania. Działalność opiekuńcza szkoły wyższej bywa w praktyce różnie ukierunkowana. Jest ona głównie skierowana na wewnętrzną pracę szkoły wyższej i towarzyszące jej warunki. Niezależnie od indywidualnych nastawień, odczuć, wiedzy jej realizatorów, w swoim prawidłowym kształcie nie może być ona zawężana do jednego kierunku. Zapewnienie studentom warunków do pełnego rozwoju bezwzględnie wymaga dwukierunkowego działania opiekuńczego i realizowania wszystkich bez wyjątku potrzeb w tym zakresie. Szkoła wyższa powinna realizować następujące funkcje opiekuńcze:

- diagnostyczną,
- kształtowania szkoły wyższej jako środowiska rozwoju studentów,
- wychowania opiekuńczego,
- zabezpieczania pobytu studentów w szkole,
- doradcą.

Funkcja diagnostyczna wynika z natury działalności opiekuńczej. Skupiając się na organizowaniu warunków do rozwoju, na profilaktyce czy na opiekuńczym ratowaniu szczególnie zagrożonych jednostek, opieka jest w swoim charakterze bardzo zbliżona do działalności medycznej. Podobnie więc, jak w przypadku higieny, o powodzeniu i skuteczności opieki w znacznym stopniu decyduje stopień orientacji, rozeznania w przedmiocie swoich działań⁵.

Przedmiotem rozpoznania muszą być przede wszystkim potrzeby rozwojowe studentów, i to zarówno uniwersalne, charakterystyczne dla wszystkich, jak też potrzeby indywidualne, charakterystyczne dla poszczególnych jednostek. Niezwykle ważne jest rozpoznanie indywidualnych właściwości, a więc ich uzdolnień, talentów, skłonności, temperamentów, a także pewnych mankamentów, upośledzeń. Specyfika tej funkcji narzuca dwa charakterystyczne sposoby jej realizacji: studiowanie literatury i diagnozę pedagogiczną. Pierwszy z nich służy do rozpoznawania uniwersalnych potrzeb rozwojowych studentów, uniwersalnych stosunków i potrzeb społecznych środowisk lokalnych oraz prawidłowości funkcjonowania szkół wyższych. Studiowanie musi więc obejmować naukową literaturę psychologiczną, socjologiczno-pedagogiczną oraz literaturę metodyczną i prawniczą. Diagnoza pedagogiczna sprowadza się natomiast do trzech czynności: opisu stanu rozpoznawanego przedmiotu, oceny jego jakości oraz określenia warunków i przyczyn opisywanego stanu.

Funkcja kształtowania szkoły jako środowiska rozwoju ucznia jest wynikiem bezpośredniego transponowania do niej głównej funkcji opieki społecznej — zapewniania warunków i środków rozwoju. Ma więc na celu wyposażanie instytucji w podstawowe urządzenia i środki umożliwiające: pełną aktywność w pracy, wypoczynek, rozwijanie indywidualnych zainteresowań, aktywność kulturalną i społeczną oraz należytą dbałość o higienę i zdrowie. Specyfika szkoły wyższej jako instytucji zajmującej się szeroko pojętym nauczaniem i wychowaniem studentów narzuca jej konieczność skupiania się nie tylko na celach opiekuńczych, ale także na celach wychowawczych. Dla samej opieki omawiana funkcja ma oczywiście znaczenie fundamentalne. Im lepiej bowiem wyposażona jest szkoła, tym większe są gwarancje prawidłowego rozwoju studentów. Duże znaczenie ma również

⁵M. Wójcicka, *Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy*, Warszawa 2002, s. 32.

tworzenie w szkole wyższej klimatu tolerancji, uznania dla inności i cenięcia nieprzeciętności⁶.

Kolejną ważną funkcją opiekuńczą szkoły jest kompensowanie braków rozwojowych studentów. Występuje ona wtedy, gdy z powodu określonych braków materialnych, fizycznych, społecznych równowaga życiowa ulega zachwianiu, a jego rozwój pod pewnym względem zostaje zagrożony. Istotą tej funkcji jest likwidowanie najrozmaitszych zaburzeń w rozwoju, powstających w wyniku niewielkich wad fizycznych, w wyniku błędów i niedostatków pracy szkoły na poszczególnych poziomach, przede wszystkim jednak mających źródło we wciąż występujących nierównościach społecznych. Nakłada to na szkoły wyższe między innymi obowiązek udzielania zapomóg materialnych. Przede wszystkim jednak funkcja ta wymaga od nauczycieli i służb opiekuńczych dużego uwrażliwienia nawet na najdrobniejsze deformacje i zaburzenia rozwoju studentów, a nadto umiejętności ich dostrzegania, rejestrowania i oceniania oraz konsekwentnego niwelowania.

Funkcja wychowania opiekuńczego należy do najstarszych i najbardziej trwałych zadań profilaktycznych szkoły. Ma ona na celu kształtowanie takich właściwości osobowości studentów, które gwarantowałyby nie tylko ich zachowania nie powodujące negatywnych następstw, ale także ich świadomy współdział w działalności opiekuńczej. Realizowanie tej funkcji wymaga więc od nauczycieli akademickich świadomego włączania celów i zadań wychowania opiekuńczego do najszerzej pojętych oddziaływań wychowawczych szkoły wyższej. Wychowanie opiekuńcze jako integralna część zarówno opieki, jak i wychowania, nie jest oczywiście procesem łatwym i prostym. Wymaga ono przemyślanych i wszechstronnych działań. Nie można go sprowadzać jedynie do werbalnego pouczenia, instruowania, moralizowania czy dyscyplinowania.

Kolejną funkcją szkoły jest funkcja zabezpieczająca, która polega na czynieniu pobytu studenta w szkole całkowicie bezpiecznym i to w najszerzym znaczeniu — bezpiecznym biologicznie, medycznie, społecznie i psychicznie. Poza tym student nie powinien w społeczności akademickiej czuć się zagrożonym, a szkoła nie może być dla niego obca. Funkcja zabezpieczająca nakłada na szkołę dwa zasadnicze obowiązki: ciągłego rozpoznawania występujących zagrożeń oraz organizowania działalności ochronnej.

⁶M. Dąbrowa-Szeffler, J. Jabłocka-Prysłowska, *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Warszawa 2007, s. 95.

Streszczenie

Szkoła wyższa została powołana po to, by przygotować absolwentów do czynnego uczestniczenia w życiu społecznym, kulturalnym, gospodarczym i politycznym kraju, do tego by zapewnić kontynuację rozwoju kraju i jego mieszkańców. Podstawowe obowiązki szkoły, kształtujące się w wielowiekowej historii, zostały zakodowane w niepisanej tradycji społecznej, a także w podstawowych aktach prawnych naszego społeczeństwa. Wynika z nich, że podstawowymi funkcjami specyficznymi dla tej instytucji jest nauczanie, wychowanie i opieka. Funkcje te są prezentowane w postaci celów oraz zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Summary

High school is appointed to prefer students for social, cultural and political life. Elementary functions of high school are teaching, education and tutelage. These functions are presented by tutelage, education and teaching objects.

Bibliografia

- Białecki I., Kozłowski J., Sztabiński P.B. red., *Co wiemy o nauce? Polska a kraje Unii Europejskiej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2003.
- Białecki I., Sikorska J. red., *Wykształcenie i rynek*, Wyd. TEPIS, Warszawa 1998.
- Dąbrowa-Szeffler M., Jabłecka-Pryśłowska J., *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007.
- Dąbrowa-Szeffler M., *System nauki i szkolnictwa wyższego: elementy funkcjonowania i zarządzania*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2003.
- Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., Nowakowska-Siuta R., *Licencjat w uczelni i na rynku pracy*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2002.
- Pyrzyk I., *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006/2007.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pracy*, Bydgoszcz 2005, wydanie 4 zmienione.
- Wójcicka M., *Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2002.
- Wójcicka M., Urbanikowa J. red., *Zewnętrzne zapewnianie jakości w szkolnictwie wyższym. Mechanizmy, procedury, narzędzia*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2001.

Iwona Mandrzejewska-Smól
(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

CZŁOWIEK STARY W ANALIZACH
TEORETYCZNYCH I EDUKACYJNYCH
SZKOŁY WYŻSZEJ

Słowa kluczowe: starość; starzenie się; szkoła wyższa; Uniwersytety Trzeciego Wieku; aktywność edukacyjna.

ELDERLY PERSON
IN THE THEORETICAL AND EDUCATIONAL
ANALYSES OF A SCHOOL OF HIGHER EDUCATION

Key words: old age; aging; school of higher education; the Universities of the Third Age; educational activity.

O starzeniu się i starości mówi się i pisze obecnie coraz więcej. Wiąże się to jednoznacznie z postępującym procesem starzenia się ludności, a co za tym idzie znacznym wzroście liczebności tej populacji w wielu krajach, w tym również i w Polsce. Prognozy demograficzne jednoznacznie wskazują, że w niedalekiej przyszłości istotnymi problemami społeczeństwa staną się problemy pokolenia osób starszych, które w chwili obecnej są jeszcze niedoceniane i marginalizowane. Dlatego też powinno zwracać się coraz większą uwagę na zagadnienie aktywnego starzenia się. Rozwój współczesnej cywilizacji europejskiej stanowi źródło przeobrażeń całego społeczeństwa, w tym również i osób starszych. Wymusza to na nich zwiększenie aktywności w różnych zakresach, głównie aktywności społecznej, edukacyjnej i zawodowej.

Problematykę człowieka starego w analizach teoretycznych i edukacyjnych szkoły wyższej można rozpatrywać dwupłaszczyznowo. W ujęciu

pierwszym można przeanalizować specyfikę szkoły wyższej oraz jej ofertę i realizację zadań w stosunku do człowieka starego.

Szkoła wyższa to instytucja charakteryzująca się pewnymi specyficznymi cechami, które odróżniają ją od niższych szczebli kształcenia. Instytucja ta bowiem kształci i jednocześnie rozwija naukę, w zakresie prowadzonych badań naukowych. Studentów wdraża się do działalności badawczej, głównie poprzez wyzwalanie w nich zapału badawczego, kształtowanie rzetelności naukowej, umiejętności dostrzegania różnorodnych kwestii i problemów oraz krytycyzmu, jak również dążenia do prawdy. Szkoła wyższa charakteryzuje się niezależnością i autonomią, która implikuje nakaz większej odpowiedzialności i dbałości o funkcjonowanie uczelni, a także wyzwala twórczość i kreatywność zarówno pracowników, jak i studentów w kształtowaniu wizerunku szkoły. Na charakter i przebieg zróżnicowanych oddziaływań między wykładowcami a studentami ma duży wpływ występująca tutaj znacznie większa różnorodność form zajęć dydaktycznych, niż na innych szczeblach kształcenia. Proces kształcenia w znacznym stopniu opiera się na samodzielności i aktywności studenta oraz na dobrowolności wyboru kierunku kształcenia związanego z jego zainteresowaniami. Ma to silny związek z jakością i stopniem zaangażowania w naukę oraz poznawaniem treści programowych¹.

Na swoistość szkoły wyższej składa się przede wszystkim złożoność i wielowymiarowość celów, zadań i funkcji dotyczących procesu kształcenia i wychowania.

Podstawowe cele szkolnictwa wyższego to prowadzenie badań naukowych, tworzenie i przekazywanie wiedzy studentom i otoczeniu, wyrabianie umiejętności oraz kształtowanie postaw obywatelskich. Jednakże zmieniające się otoczenie i uwarunkowania społeczne, ekonomiczne i technologiczne powodują konieczność ciągłych przemian w sposobach działania uczelni². Dlatego też na szczególną uwagę zasługują funkcje szkół wyższych, które podzielić można na funkcje zewnętrzne i funkcje wewnętrzne. Pierwsze z nich to funkcje, które są rozumiane jako wynik działania szkoły wyższej mającego wpływ na inne systemy, z którymi jest ona związana, takie jak system szkolnictwa wyższego, system edukacyjny, a także region czy makrosystem. Z kolei drugą kategorię tworzą funkcje, które obejmują ogół zadań uczelni związanych ze studentami, co stanowi najważniejszą

¹ C. Hendryk, *O takie pedagogicznym nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów*, Szczecin 2000, s. 15–16.

² *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Organizacyjna i merytoryczna koordynacja procesu opracowania projektów sektorowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, ze szczególnym uwzględnieniem okresu do 2015 roku*. Raport cząstkowy opracowany przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2009, s. 6.

płaszczyznę działalności tej instytucji. Należą do nich: funkcje dydaktyczne, wychowawcze, wspomaganie rozwoju studentów oraz funkcje kompensacyjne. Wyrażają się one w oddziaływaniu uczelni na studentów, tworzeniu warunków sprzyjających ich rozwojowi, a także osiągnięciu przez nich możliwie najwyższych kwalifikacji³.

W tym kontekście znaczna część zadań w stosunku do człowieka starszego realizowana jest przez Uniwersytety Trzeciego Wieku funkcjonujące zazwyczaj przy uczelniach wyższych lub pod ich patronatem, których rola i zadania zostały scharakteryzowane w dalszej części opracowania.

Jednakże nie można pominąć aspektu drugiego, który wiąże się z założeniami teoretycznymi oraz obszarami badań dyscyplin naukowych związanych z człowiekiem starym, stanowiących przedmioty wykładowe na uczelniach wyższych.

Problematyką wieku starszego zajmuje się gerontologia. W encyklopedycznym, leksykalnym znaczeniu jest to nauka o procesach starzenia się organizmu ludzkiego i chorobach wieku starczego. Ze względu na to, że wykładnia ta ukazuje jedynie medyczną stronę zagadnienia bardziej zasadnie wydaje się określenie J. Piotrowskiego określające gerontologię jako naukę o starzeniu się i starości żywych organizmów, głównie człowieka. Bada procesy starzenia się, aby poznać i zrozumieć istotę starości, jej źródła i przyczyny oraz skutki postępów starości dla jednostek i społeczeństwa. Jej zadania koncentrują się głównie na obserwacji i poznawaniu zjawisk wpływających lub towarzyszących procesowi starzenia się i starości, formułowaniu w tym zakresie prawidłowości, klasyfikowaniu zjawisk. Jej integralnymi częściami są gerontologia społeczna i geragogika. Gerontologia społeczna to nauka o społecznych przyczynach i skutkach starzenia się społeczeństw, cechach, sytuacjach i uwarunkowaniach życia osób w starszym wieku. Stanowi odpowiedź na społeczną potrzebę zachowania starców o przedłużenie aktywności życiowej ludzi starych. Z kolei geragogika wspomaga prawidłową adaptację do starości. Analizuje i diagnozuje sytuację życiową ludzi starych, określa główne czynniki procesu starzenia się. Prowadzi badania nad przedłużeniem i optymalizacją warunków aktywnego życia tych osób⁴. W tym kontekście Z. Wiatrowski w swojej klasyfikacji nauk pedagogicznych pisze także o gerontologii pedagogicznej.

Biorąc pod uwagę kontekst rozważań o charakterze teoretyczno-edukacyjnym na szczególną uwagę zasługuje dyscyplina naukowa jaką jest andragogika, przewidziana w programie kształcenia studentów na uczelniach wyższych, na kierunkach pedagogicznych.

³ K. J a s k o t, *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, Szczecin 2002, s. 5–21.

⁴ Por. Z. S z a r o t a, *Gerontologia społeczna i oświatowa*, Kraków 2004, s. 16–17.

Dyscyplina ta dotyczy kwestii istoty, potrzeby, celu, warunków, prawidłowości oraz skuteczności wychowania i samowychowania dorosłych. Kształcenie osób dorosłych i ich wychowanie, samokształcenie i samowychowanie w chwili obecnej ma za zadanie spełniać wyjątkowo ważne zadania, związane z przygotowaniem ludzi do racjonalnego, świadomego i odpowiedzialnego funkcjonowania w pracy zawodowej, w życiu społecznym, kulturalnym i rodzinnym. Wiąże się to w szczególności z rozwojem gospodarczym, cywilizacyjnym i kulturalnym, z międzynarodową współpracą, mechanizmami wolnego rynku, procesami globalizacji oraz rozwojem demokracji we wszystkich społeczeństwach. Dlatego też występuje konieczność kształcenia i samokształcenia, wychowania i samowychowania ludzi dorosłych, która uaktywnia i wymaga tworzenia optymalnych programów, form, metod oraz instytucji w tym zakresie⁵. Tak więc andragogika, podobnie jak gerontologia, jest dyscypliną nastawioną na praktykę i poszukiwanie instytucjonalnych, a także pozainstytucjonalnych form świadczenia pomocy. Człowiek dorosły poprzez doświadczenia życiowe i ich interpretację staje się współtwórcą procesu edukacyjnego. Współczesna andragogika nie może w swoich badaniach pomijać analizy tych doświadczeń, w powiązaniu z głębokimi konfliktami i zmaganiem człowieka z dzisiejszym światem, który podlega ustawicznym i bardzo szybkim przeobrażeniom. Dyscyplina ta powinna głównie skupiać się na formach, które pomagają je przezwyciężyć⁶.

Ideę edukacji jako procesu całościowego można usytuować u podłoża założenia pomocy w rozwoju człowieka zarówno w dorosłości, jak i starości. Wsparcie to odnosi się do przemian tworzenia obrazu siebie, jako osoby dorosłej w podstawowych rolach społecznych, a także osoby starzejącej się, stojącej wobec zmiany stylu życia. Dlatego też w obszarze zainteresowań badawczych andragogiki znajduje się edukacja osób starszych, dzięki której potrzeby tej grupy społecznej mogą być racjonalnie i skutecznie zaspokajane.

Sytuacja życiowa człowieka starego zmusza go do uruchamiania zdolności adaptacyjnych do zmiennych warunków życia. Pomimo że adaptacja człowieka do nowych warunków zależy głównie od właściwie funkcjonującego systemu społecznego, jest ona również w dużym stopniu zależna od rodzaju podejmowanych działań indywidualnych, od jego aktywności, która zwiększa jednocześnie jego zdolności adaptacyjne. Aktywność jako indywidualna zdolność człowieka, umożliwiającą mu udział w zmieniającym otoczeniu przyrodniczego, społecznego i kulturalnego w zależności od potrzeb, celów i ideałów, uznawana jest powszechnie w naukach andrago-

⁵L. Turows, *Andragogika ogólna*, wyd. 3 rozszerzone, Warszawa 2004, s. 9.

⁶O. Czerniawska, *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Łódź 2007, s. 8–10.

gicznych jako warunek sprzyjający zwiększaniu efektów procesów edukacyjnych⁷.

Ze zdolnościami adaptacyjnymi jednostek wiążą się głównie psychologiczne teorie starzenia się, z których na szczególną uwagę zasługują dwie koncepcje: jedna związana z psychologią poznawczą, druga — z teoriami osobowościowymi⁸. Koncepcje poznawcze zakładają, że osoby z wysokim poziomem inteligencji i wykształceniem odznaczają się niewielką deprecjacją aktywności w okresie starzenia się, z kolei u osób o niższym poziomie inteligencji zauważa się jej znaczny spadek. Istotne jest również to, że niezależnie od wykształcenia i poziomu inteligencji osoby te generalnie gorzej funkcjonują w sytuacjach dla nich nieznanach. Do najbardziej istotnych determinantów funkcjonowania osób starszych należy, według tych teorii, sprawność funkcji poznawczych, a co za tym idzie: wiek chronologiczny, środowisko oraz istota wykonywanych zadań⁹.

W świetle teorii osobowościowych typ osobowości zmienia się w okresie starzenia się jednostki i powoduje pogorszenie jej społecznego funkcjonowania, przy czym wskazuje się, że cechy osobowości u tych osób nie ulegają znaczącym zmianom i są właściwie stabilne. Tak więc pogorszenie funkcjonowania i akceleracja procesu starzenia się zależy głównie od typu osobowości, a cechy osobowości, które mają istotne znaczenie w procesie starzenia się to: neurotyzm, ekstrawertyzm, otwartość na doświadczenia, zgodność z innymi oraz sumiennosc¹⁰.

Spośród społecznych teorii starzenia się na szczególną uwagę w tym kontekście zasługują dwie: koncepcja niezaangażowania (wycofania, wyłączenia) i koncepcja aktywności¹¹. Koncepcja niezaangażowania odwołuje się do naturalnej, postępującej wraz z wiekiem redukcji interakcji z otoczeniem. Wyraża się ona niechęcią podejmowania nowych obowiązków, zawężaniem się przestrzeni życiowej, zmniejszającym się zakresem zainteresowania wydarzeniami zewnętrznymi, skupieniu się na sobie. Teoria ta jest przykładem teorii redukcjonistycznych (deprywacji, deficytu) opartych na założeniach, które mają swe źródło w stereotypach utożsamiających starość z chorobą, niedołęstwem i niezdolnością, zakładających silne obniżenie ilorazu inteligencji wraz ze starzeniem się jednostki. W myśl tych teorii wraz

⁷ A. Chabior, *Edukacja w życiu ludzi starych — komunikat z badań*, „Edukacja” 1997, nr 4, s. 101.

⁸ T. Parnowski, *Psychologiczne starzenie się człowieka*, [w:] *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej*, pod red. T. Grodzkiego, J. Kocembry, A. Skalskiej, Gdańsk 2006, s. 31.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 32.

¹¹ Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa...*, s. 46.

z wiekiem występuje pogorszenie sprawności psychomotorycznej, zmysłów, pamięci, myślenia, uczenia się¹².

Koncepcja aktywności uznaje aktywność jako wartość cenioną społecznie oraz jako warunek równowagi emocjonalnej, wyrażającej się optymizmem jednostki. Zakłada ona podejmowanie aktywności na miarę sił i możliwości jednostki, jako miarę jej pozytywnego wizerunku w oczach własnych i otoczenia¹³.

Współcześnie coraz częściej podkreśla się ogromne znaczenie aktywności w życiu człowieka starego, którą określić można jako zdolność do intensywnego działania, energię, która stwarza szansę na kontaktowanie się i porozumiewanie się z innymi ludźmi, co ma szczególnie istotne znaczenie dla osób w tym wieku. Aktywność umożliwia zaspokojenie różnych potrzeb, w tym psychologicznych i społecznych. Daje poczucie satysfakcji i zadowolenia. Stanowi warunek odgrywania ról społecznych, działania i funkcjonowania w szeroko rozumianej społeczności¹⁴.

W kontekście problematyki aktywnego starzenia się życie człowieka określa się jako proces, podczas którego każdego dnia jednostka starzeje się i musi w tym czasie przygotowywać się do starości. Podkreśla się tu znaczenie działań, które mają za zadanie sprawić, że starość w rzeczywistości stanie się okresem aktywności w przeciwieństwie do jej stereotypowego postrzegania jako okresu immobilizmu, zależności, braku optymizmu, chęci i woli życia¹⁵. Należy jednak być świadomym tego, że nie wszystkie osoby starsze mogą być aktywnymi na równym poziomie z innymi. Związane jest to z wieloma czynnikami, które mają wpływ na podejmowanie aktywności przez osoby starsze, a do najważniejszych z nich należą: wykształcenie; środowisko rodzinne; stan zdrowia i poziom kondycji fizycznej; warunki bytowe; płeć; miejsce zamieszkania; działalność instytucji kulturalnych w miejscu zamieszkania seniorów¹⁶.

W obszarze zainteresowań andragogiki znajduje się również ogromna potrzeba udziału osób starszych w przedsięwzięciach edukacyjnych, którzy w edukacji odnajdują nie tylko rozrywkę intelektualną i kulturalną, ale także uznają ją za trening intelektualny, a co za tym idzie drogę do niezależności, emancypacji i stałego rozwoju, czego wyrazem jest rozwój

¹² Tamże.

¹³ Tamże, s. 46–47.

¹⁴ M. Kaczmarczyk, E. Trafiałek, *Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie*, „Gerontologia Polska” 2007, t. 15, nr 4, s. 116.

¹⁵ J. Perek-Białas, B. Worek (red.), *Aktywne starzenie się, aktywna starość*, Kraków 2005, s. 16.

¹⁶ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, s. 162.

Uniwersytetów Trzeciego Wieku w wielu krajach¹⁷. W związku z tym coraz częściej podkreśla się znaczenie każdej działalności, która umożliwi i stymuluje wzmożony wysiłek intelektualny osób starszych. Za szczególnie istotne uznaje się również tworzenie odpowiednich warunków dla tego typu aktywności w obrębie określonych instytucji (jak na przykład Uniwersytety Trzeciego Wieku), które realizują działania mające na celu rozwój osób w podeszłym wieku, głównie poprzez popularyzowanie kształcenia ustawicznego, a także stwarzanie im możliwości przystosowania się do zmieniającej się rzeczywistości, a w szczególności do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym¹⁸.

Funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie bardzo często determinuje znajomość wszechobecnych we współczesnej rzeczywistości tzw. nowych mediów, do których należą przede wszystkim urządzenia mikroelektroniczne, w szczególności komputery osobiste wraz z popularnym oprogramowaniem, które umożliwiają dostęp do różnorodnych e-usług przez Internet. Dotyczy to w dużej mierze również seniorów. Mimo dużej liczby osób w wieku poprodukcyjnym, w Polsce ciągle za mało jest programów i inicjatyw oraz instytucji zajmujących się problemami ludzi w podeszłym wieku. Jednakże, pomimo wielu niesprzyjających czynników można zaobserwować tendencję wzrostową związaną z powstawaniem placówek organizujących edukację dla starszych osób, a kształcenie tych osób z zakresu nowych mediów realizują na terenie Polski instytucje różnego typu, do których głównie należą:

- instytucje komercyjne (firmy szkoleniowe),
- instytucje oświatowe (uczelnie wyższe, placówki kształcenia ustawicznego),
- instytucje pozarządowe (stowarzyszenia),
- instytucje społeczne (kluby seniora),
- instytucje kulturalne (domy kultury)¹⁹.

Obecnie najpopularniejszym typem placówek są Uniwersytety Trzeciego Wieku działające zazwyczaj przy uczelniach wyższych lub pod ich patronatem.

Jednym z podstawowych celów Uniwersytetów Trzeciego Wieku jest włączanie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego. Geneza powstania UTW nawiązuje do tradycji uniwersytetów powszechnych, ludo-

¹⁷ Por. A. Fabiś, *Edukacja seniorów — odpowiedź na wymagania współczesności*, „Edukacja Dorosłych” 2006, nr 1–2, s. 34.

¹⁸ Por. A. Fabiś, *Aktywność kulturalno-oświatowa osób starszych*, [w:] *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, pod red. A. Fabis i A. Bielsko-Biała 2008, s. 91.

¹⁹ Ł. Tomczyk, *Seniorzy w świecie nowych mediów*, „E-mentor” nr 4 (36)/2010 [dostęp: 15 grudnia 2011]. Dostępny w Internecie: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/36/id/776>.

wych organizowanych w okresie międzywojennym jako miejsca edukacji dorosłych, głównie poprzez wykłady poszerzające zainteresowania odbiorców z różnych dziedzin nauki²⁰. W wyniku starań o włączenie osób starszych do systemu kształcenia powołano w 1973 r. we Francji, przy istniejącym już uniwersytecie w Tuluzie, instytucję edukacji ustawicznej seniorów, którą nazwano Uniwersytetem Trzeciego Wieku. W niedługim czasie na terenie całej Europy, jak również poza nią, zaczęły powstawać podobne placówki. Pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku w Polsce powstał w 1975 r. w Warszawie przy Centrum Medycznego Kształcenia Podyplomowego, z inicjatywy prof. Haliny Szwarc²¹.

Idea powstania Uniwersytetów Trzeciego Wieku związana jest z procesem starzenia się społeczeństwa, w którym wzrastająca liczba populacji osób starszych posiada stosunkowo dużą ilość wolnego czasu do zagospodarowania, jak również z projektem otwarcia uczelni dla szerszej grupy odbiorców. W związku z tym głównymi celami UTW są:

- upowszechnianie inicjatyw edukacyjnych,
- aktywizacja intelektualna, psychiczna, społeczna, fizyczna osób starszych,
- poszerzanie wiedzy i umiejętności seniorów,
- ułatwianie kontaktów z instytucjami, takimi jak: służba zdrowia, ośrodki kultury, ośrodki rehabilitacyjne i inne,
- angażowanie słuchaczy w aktywność na rzecz otaczającego ich środowiska,
- podtrzymywanie więzi społecznych i komunikacji międzyludzkiej wśród seniorów²².

Zatem celem działania UTW jest szeroko pojęta aktywizacja intelektualna, ruchowa i społeczna seniorów. Placówki te starają się aktywizować swoich słuchaczy poprzez współpracę z instytucjami działającymi w środowisku lokalnym, do których najczęściej należą placówki oświatowe, kulturalne i jednostki organizacyjne pomocy społecznej²³.

Zdaniem Petera Lasletta przyczyną rozwoju ruchu UTW są zarówno zmiany demograficzne jak i socjologiczne, które dotyczą wielkości populacji osób starszych. Jego zdaniem populacja tzw. drugiego wieku zbyt obciążona jest obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi, z kolei czwarty wiek

²⁰ Z. Zaorska, *Dodać życia do lat — materiały medyczne ułatwiające organizację różnych form aktywności wśród osób starszych*, Lublin 1997, s. 35.

²¹ O. Czerniawska, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, [w:] *Podstawy gerontologii społecznej...*, Łódź 2000, s. 169–170.

²² E. Hrapkiewicz, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako jedna z form kształcenia osób starszych*, [w:] *Edukacja wobec starości — tradycja i współczesność*, pod red. B. Stopińskiej-Pająk, Katowice 2009, s. 124.

²³ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010, s. 326.

to okres znacznie większej zależności od opieki innych osób w stosunku do wcześniejszych faz życia. Natomiast tzw. wiek trzeci stanowi okres, który daje szansę ludziom na dalsze aktywne życie w sferach pozarodzinnych i pozazawodowych. Ma to miejsce zwłaszcza w sytuacji, gdy aktywność zawodowa tych osób kończy się stosunkowo wcześnie a wzory życia w rodzinie generują większą ilość czasu wolnego w stosunku do wcześniejszego okresu życia. Edukacja na tym etapie życia, jak również aktywność fizyczna oraz realizacja własnych form twórczości umożliwia między innymi:

- oddalenie w czasie lub zminimalizowanie zaburzeń funkcjonowania jednostki związanych z demencją, a w związku z tym umożliwienie ludziom starszym samodzielnego i niezależnego życia;

- korzystne zmiany w układzie mięśniowo-kostnym poprzez odpowiednie ćwiczenia fizyczne;

- konstruktywne rozwiązywanie problemów psychologicznych, jakie niesie życie oraz zmiany otaczającej osobę starszą rzeczywistości;

- poprawa jakości życia seniorów, głównie poprzez umożliwienie im lepszego komunikowania się z młodszym pokoleniem, co stanowi korzyść dla całego społeczeństwa²⁴.

Nadrzędnym celem Uniwersytetów Trzeciego Wieku jest poprawa jakości życia słuchaczy. Przekazywana im wiedza promuje zdrowy styl życia, pomaga w interakcji społecznej, a także umożliwia zagospodarowanie czasu wolnego. Wiedza ta pozwala również oswoić się z procesem starzenia się jako kolejnym etapem życia, który nie musi oznaczać konieczności wycofania się z aktywności życiowej. Wszelkie formy działalności UTW mają pozytywny wymiar i służą rozbudzaniu pasji oraz zwiększaniu aktywności fizycznej seniorów, a ich istotną część stanowią zajęcia integrujące słuchaczy, prowadzone w sekcjach zainteresowań przez zaproszone osoby, jak również związane z rehabilitacją, malarstwem czy literaturą²⁵.

Podstawowym założeniem UTW jest stworzenie osobom w wieku emerytalnym możliwości autentycznej aktywności, która może mieć charakter ciągłego zaangażowania osobistego przez dłuższy czas. Pozwala to na osiągnięcie większej sprawności tych osób oraz rozwoju intelektualnego i fizycznego. Stosunkowo dużym zainteresowaniem osób starszych cieszy się zaspokojenie takich potrzeb, jak:

- integracja z innymi ludźmi poprzez wzajemną pomoc oraz wspólne spędzanie czasu wolnego, jak również tworzenie całkiem nowych więzi poza rodziną;

²⁴ Tamże, s. 164.

²⁵ G. Orzechowska, *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Olsztyn 1999, s. 58.

— terapeutyczne oddziaływanie związane ze zniesieniem poczucia alienacji oraz wykluczenia po zakończeniu pełnienia wcześniejszych ról społecznych;

— edukacja poprzez umożliwienie realizacji takich potrzeb, jak: pragnienie odkrywania nowych dziedzin, potrzeba samorealizacji, potrzeba dążenia do wiedzy²⁶.

Na walory Uniwersytetów Trzeciego Wieku wskazują także raporty międzynarodowe, przygotowane przez UNESCO, które podkreślają rolę kształcenia w tych instytucjach w zakresie: rozwoju osobowości, uzyskiwania i umacniania więzi społecznych, rozwoju osiągniętej wiedzy i zainteresowań, przekazywania osobistych doświadczeń członkom rodziny i całemu społeczeństwu, dalszego, a także aktywnego udziału w życiu społecznym²⁷.

W Polsce, podobnie jak w innych krajach, nastąpił w ostatnich latach wzrost liczby ludzi w wieku emerytalnym, co stanowi naturalny skutek wydłużania się średniej wieku ludzkiego. Implikuje to zarówno w całym społeczeństwie, jak również wśród osób w wieku senioralnym potrzebę działań w kierunku postulatu zdrowej, pogodnej i pożytecznej społecznie starości. Jedną z form takiej działalności są właśnie Uniwersytety Trzeciego Wieku, które spełniają następujące funkcje:

- zaspokajają potrzeby czysto poznawcze,
- dają poczucie przynależności i przebywania w grupie rówieśniczej,
- sprzyjają dobrej kondycji fizycznej,
- kompensują braki w wykształceniu, wiedzy,
- sprzyjają rozwojowi osobowości,
- rozbudzają nowe zainteresowania,
- pomagają w relacjach rodzinnych²⁸.

Należy dodać, że działalność polskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku charakteryzuje się następującymi cechami:

— celem działalności jest głównie stymulowanie aktywności edukacyjnej słuchaczy poprzez podstawowe formy zajęć, takie jak: wykłady audytoryjne lub modułowe, gdzie tematyka zależy od preferencji słuchaczy, zajęcia seminaryjno-konwersatoryjne, zajęcia warsztatowe, lektoraty, zajęcia z zakresu kultury fizycznej, wyjścia do placówek kulturalnych, zajęcia inspirowane do działania na rzecz środowiska lokalnego;

— działalność ta zależna jest od struktury tej organizacji, statusu, sposobu finansowania i lokalizacji;

²⁶ Tamże, s. 61.

²⁷ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej...*, s. 172.

²⁸ R. Konieczna-Woźniak, *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Poznań 2001, s. 172.

— programy zajęć uwzględniają specyfikę terytorialną i zainteresowania słuchaczy;

— w UTW działających w strukturach uniwersyteckich wykłady prowadzą nauczyciele akademicy, a w pozostałych placówkach nauczyciele miejscowych szkół, lekarze, psychologowie, socjologowie, historycy;

— aktywność studentów ma wpływ na innych potencjalnych kandydatów, stanowi zachętę do zajęć, wzajemnych odwiedzin, uczestnictwa w wykładach;

— propagowanie działalności UTW odbywa się głównie poprzez szerzenie wzorów aktywności dla osób starszych;

— placówki te wnoszą wkład w świadomość regionalną, tworząc między innymi historię określonego domu czy ulicy²⁹.

Funkcjonowanie istniejących w Polsce Uniwersytetów Trzeciego Wieku pozwala dostrzec fakt, że założenia dotyczące tego typu uczelni nie są w pełni realizowane. Jednakże szeroki wachlarz działań prowadzonych w obszarze tych instytucji pozwala na realizację przez osoby starsze zaległości edukacyjnych z wcześniejszych lat życia i to w pełniejszym wymiarze. Osoby w tym wieku mogą realizować swoje pasje, a także poszukiwać nowych. W dodatku uczestnictwo w życiu społecznym zbliżonej wiekowo grupy o podobnym spojrzeniu na świat zdecydowanie staje się pomocne w pokonywaniu codziennych trudności i barier, dostosowywaniu się do zmian w niezmiernie szybko przeobrażającym się świecie. Również integracja grupowa z osobami z różnych środowisk i grup społecznych ułatwia seniorom zrozumienie różnorodnych zjawisk i płynących z zewnątrz informacji³⁰. „Poprzez swoją działalność UTW wysyła do społeczeństwa ważny sygnał: aktywność w życiu nie kończy się wraz z odejściem na emeryturę. Złota jesień życia jest wspaniałym okresem do czerpania radości płynącej ze służby innym”³¹.

Streszczenie

Problematykę człowieka starego w analizach teoretycznych i edukacyjnych szkoły wyższej można rozpatrywać dwupłaszczyznowo. W ujęciu pierwszym analizuje się specyfikę szkoły wyższej oraz jej ofertę i realizację zadań w stosunku do człowieka starego. W tym kontekście znaczna część zadań w stosunku do człowieka starego realizowana jest przez Uniwersytety Trzeciego Wieku funkcjonujące zazwyczaj przy uczelniach wyższych lub pod ich patronatem. Nadzrędnym celem Uniwersytetów Trzeciego Wieku jest poprawa jakości życia słuchaczy, poprzez promowanie zdrowego stylu życia, pomoc w interakcji społecznej oraz umożliwienie zagospodarowania czasu wolnego.

²⁹ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje...*, s. 184.

³⁰ G. Orzechowska, *Aktualne problemy gerontologii społecznej...*, s. 62.

³¹ B. Szatur-Jaworska, P. Błęadowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej...*, s. 173.

Ujęcie drugie wiąże się z założeniami teoretycznymi oraz obszarami badań dyscyplin naukowych związanych z człowiekiem starym, stanowiących przedmioty wykładowe na uczelniach wyższych. Na szczególną uwagę zasługuje dyscyplina naukowa jaką jest andragogika. Dyscyplina ta dotyczy kwestii istoty, potrzeby, celu, warunków, prawidłowości oraz skuteczności wychowania i samowychowania dorosłych. Ideę edukacji jako procesu całościowego można usytuować u podłoża założenia pomocy w rozwoju człowieka zarówno w dorosłości, jak i starości. Dlatego też w obszarze zainteresowań badawczych andragogiki znajduje się edukacja osób starszych, dzięki której potrzeby tej grupy społecznej mogą być racjonalnie i skutecznie zaspokajane.

Summary

The issue of the elderly person in the theoretical and educational analyses of a school of higher education can be considered in two approaches. The first approach analyses the specific nature of the school of higher education and its offer addressed to and the performance of tasks for the benefit of the elderly. In that context a considerable part of the tasks for the benefit of the elderly person is executed by the Universities of the Third Age usually operating as part of the schools of higher education or under their patronage. The primary objective of the Universities of the Third Age is to enhance the quality of life of the members by promoting a healthy lifestyle, assisting social interaction and offering a free time management potential.

The second approach involves the theoretical assumptions and the fields of research of scientific disciplines related to the elderly, covered by the higher-education-school courses. A special attention must be paid to the scientific discipline referred to as andragogy, covering the aspects of the essence, need, objective, conditions, adequacy and the effectiveness of adult education and self-education. The idea of education as a lifetime process can be located at the bottom of the assumption of assisting in human development both in adult life and in old age. With that in mind, the andragogy research involves the elderly education facilitating the needs of that social group getting reasonably and effectively satisfied.

Bibliografia

- Czerniawska O., *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Łódź 2007.
- Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Organizacyjna i merytoryczna koordynacja procesu opracowania projektów sektorowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, ze szczególnym uwzględnieniem okresu do 2015 roku*, Raport cząstkowy opracowany przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2009.
- Fabiś A. (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Bielsko-Biała 2008.
- Grodzki T., Kocemba J., Skalska A. (red.), *Geriatrya z elementami gerontologii ogólnej*, Gdańsk 2006.
- Hendryk C., *O takcie pedagogicznym nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów*, Szczecin 2000.
- Jaskot K., *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, Szczecin 2002.
- Konieczna-Woźniak R., *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Poznań 2001.
- Orzechowska G., *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Olsztyn 1999.

- Perek-Białas J., Worek B. (red.), *Aktywne starzenie się, aktywna starość*, Kraków 2005.
- Stopińska-Pajak B. (red.), *Edukacja wobec starości — tradycja i współczesność*, Katowice 2009.
- Szarota Z., *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Kraków 2004.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.
- Turos L., *Andragogika ogólna*, wyd. 3 rozszerzone, Warszawa 2004.
- Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.
- Ziębińska B., *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010.

Urszula Kempieńska

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

DORASTANIE DO RÓL RODZINNYCH I ZAWODOWYCH JAKO ISTOTNY PROBLEM WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY WYŻSZEJ

Słowa kluczowe: dorosłość; dorastanie; role rodzinne; zawodowe; powinności szkoły wyższej.

GROWING UP TO FAMILY AND WORK ROLES AS A SIGNIFICANT ISSUE IN MODERN HIGHER EDUCATION

Key words: adulthood; growing up; family roles; work roles; higher education duties.

Dojrzałość, dorastanie do ról rodzinnych i zawodowych, stawanie się dorosłym jest trudnym okresem w życiu człowieka. Dojrzałość psychiczna to stopień rozwoju umysłowego, uczuciowego i społecznego, pozwalającego na odpowiednie pełnienie ról małżeńskich i rodzicielskich, wyrażający się zdolnością podejmowania odpowiedzialności za innych, przyjęciem odpowiedzialności za swoje czyny i słowa, z przygotowaniem do świadomego decydowania o życiu i z możliwością sprostania obowiązkowi wychowywania dzieci. „To także zdolność do odraczania reakcji, do powściągliwości, a nieraz i do rezygnacji”¹ oraz umiejętność współżycia z innymi ludźmi (np. z rodziną partnera czy kolegami w pracy). Dojrzałość psychiczną młodzież osiąga w różnym wieku, jest to sprawa indywidualna, w dużym stopniu zależy od wychowania. Dojrzałość społeczna związana jest natomiast ze zdolnością do samodzielnego życia, którą warunkuje posiadanie zawodu dającego możliwość niezależnej ekonomicznie egzystencji, czy zdolność do utrzymania rodziny i uniezależnienia się od rodziny generacyjnej zarówno pod względem finansowym jak i mieszkaniowym. W IV kwartale 2008 r.

¹I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 2003, s. 187.

304 tys. osób w wieku do 24 lat pozostawało bez pracy, w tym 155 tys. kobiet i 149 tys. mężczyzn², a z rodzicami po dwóch latach od dnia ślubu mieszkało 44,4 proc. małżeństw, po pięciu latach jeszcze 32 proc.³

W okresie polskiej transformacji ustrojowej wyłoniły się nowe presje ekonomiczno-społeczne, które spowodowały m.in. następujące przemiany modelu rodziny: wydłużenie okresu bezżenności młodych, spadek skłonności do zawierania małżeństw, podniesienie wieku ich zawierania, kobiety rodzą pierwsze dziecko później, ograniczają dzietność, zwiększa się liczba osób samotnie wychowujących dzieci, wzrasta liczba związków kohabitacyjnych, które traktuje się jako wstęp do małżeństwa lub sposób na życie⁴. Tendencje te, które zaczęły się zaznaczać w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych, w państwach Europy Zachodniej i Ameryki Północnej rozwijały się już w latach sześćdziesiątych⁵.

W Polsce w 1990 r. średni wiek zawarcia związku małżeńskiego wynosił 22,4 dla kobiety i 24,7 dla mężczyzny, w 2006 już odpowiednio 25,2 i 27,4 lat⁶. Na świecie najpóźniej zawierają związki małżeńskie Belgowie (ponad 30 lat), Niemcy Szwajcarzy i Francuzi, najwcześniej mieszkańcy Europy Wschodniej. W 2006 r. na Ukrainie średni wiek zawarcia związku małżeńskiego dla kobiety wyniósł 23,3 lata, dla mężczyzny 25,9, a na Białorusi odpowiednio 23,6 i 25,8 lat⁷.

Zauważa się również przesunięcie najwyższej płodności kobiet z grupy wieku 20–24 lata do grupy 25–29 lat. Jest to efekt wyboru, jakiego coraz częściej dokonują ludzie młodzi decydując się najpierw na osiągnięcie określonego poziomu wykształcenia oraz stabilizacji ekonomicznej, a dopiero potem na założenie rodziny oraz jej powiększanie⁸. W większości krajów kobieta decyduje się na urodzenie pierwszego dziecka około 30 r. życia. Najwcześniej pierwsze dziecko rodzą Bułgarki (24,57 lat), najpóźniej (po 30 r. życia) mieszkanki Europy Północnej i Szwajcarki⁹. W 1990 r. przeciętna

² *Aktywność ekonomiczna ludności Polski — IV kwartał 2008 r.*, GUS, Warszawa 2009.

³ Za: A. Kusińska (red.), *Rodziny ludzi młodych jako uczestnicy rynku. Diagnoza i typologia*, Warszawa 2006, s. 24.

⁴ K. Słany, *Przemiany demograficzne w Polsce końca XX wieku*, „Problemy Rodziny” nr 4/2000, s. 8–9; zob. też: S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Toruń 2006.

⁵ F. Daguet, *Mariage, divorce et union libre*, „Insee Premiere” nr 482, 1996, s. 1; A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2008, s. 194–215; J.M. Lardoux, *Naissances nombreuses, mariage en baisse*, „Économie de la Reunion” 3e trimestre 2004, s. 24–25.

⁶ Strona internetowa GUS www.stat.gov.pl [dostęp: 2 maja 2011 r.].

⁷ Strona internetowa Eurostatu <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> [dostęp: 28 kwietnia 2011 r.].

⁸ *Sytuacja demograficzna w Polsce. Materiał przygotowany na konferencję prasową w dniu 23 października 2007 przez Departament Badań demograficznych GUS* www.bud-media.com.pl/warstwypobieralnia/26-10-07.pdf [dostęp: 12 listopada 2007 r.].

⁹ Strona internetowa Eurostatu <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> [dostęp: 28 kwietnia 2011 r.].

Polka rodziła pierwsze dziecko w wieku 23,5 lat¹⁰, w 2006 r. już w 28,34 r.ż. Polska należy do krajów o jednym z najniższych wskaźników płodności: w 2002 r. wynosił on 1,23, w 2008 r. wzrósł nieznacznie i wynosił 1,27. W Europie najmniej dzieci rodzi się na Białorusi i w Czechach — 1,23, najwięcej we Francji — 1,98 (Eurostat)¹¹.

Większość młodych ludzi w krajach rozwiniętych pozytywnie też odnosi się do związków kohabitacyjnych; najpierw chcą żyć i mieszkać z partnerką/partnerem, aby się sprawdzić, a potem poślubić¹². Dorośli Polacy akceptują kohabitację, jako styl życia, ale dla swoich dzieci preferują małżeństwo¹³.

Od początku lat dziewięćdziesiątych wraz z przemianami ustrojowymi intensywnie wzrosła w Polsce liczba rozwodów. Według danych GUS w roku 1991 orzeczono ich 33,8 tys., w 2000 r. 42,8 tys. Od tego czasu daje się zauważyć jeszcze bardziej intensywny i systematyczny wzrost liczby postanowień sądów o rozpadzie małżeństwa — 67,6 tys. w 2005 i 71,9 tys. w 2006 r. W 2006 r. współczynnik rozwodów wyniósł 1,9 proc.; przeciętnie — na tysiąc istniejących małżeństw osiem zostało rozwiązanych na drodze sądowej, podczas gdy na początku lat dziewięćdziesiątych niespełna pięć. Rozwiedzeni małżonkowie przeżywają ze sobą (średnio) 13 lat, a ich wiek w momencie rozwodu to około 45 lat — wśród mężczyzn; kobiety są o około 10 lat młodsze. W miastach intensywność rozwodów jest prawie trzykrotnie wyższa niż na wsi¹⁴. Wzrost społecznego przyzwolenia na rozwiązanie małżeństw w drodze postępowania sądowego oraz liberalizacja społecznych poglądów w tym zakresie przyczyniły się niewątpliwie do wzrastającej liczby rozwodów. W 1988 r. rozwód potępiało 13,8 proc. respondentów (A. Siemaszko), w 2006 r. już tylko 1,88 proc. (S. Sobczak)¹⁵. Jak wynika z sondażu CBOS z 2008 r. w Polsce co siódmy ankietowany (15 proc.) bezwzględnie nie akceptował rozwodów, co piąty (20 proc.) wychodził z założenia, że jeśli oboje małżonkowie zdecydują się na rozwiązanie swojego małżeństwa w drodze postępowania sądowego, nie powinni mieć ku temu

¹⁰ Strona internetowa GUS www.stat.gov.pl [dostęp: 2 maja 2011 r.].

¹¹ Strona internetowa Eurostatu <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> [dostęp: 28 kwietnia 2011 r.].

¹² W. R ó b l e w s k a, *Postawy młodzieży w sferze seksualnej w Polsce w okresie przemian a potrzeba edukacji: Konferencja: Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Aktualny stan badań na świecie i w Polsce*. 24 kwietnia 2006 www.senat.gov.pl [dostęp: 26 października 2007 r.]; T. B i e r n a t, P. S o b i e r a j s k i, *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny. Raport z badań*, Toruń 2007, s. 19–22; O. C h a r d o n, F. D a g u e t, *Enfants des couples, enfants des familles monoparentales*, „Insee” 2007, s. 2; *Mode de cohabitation des 15–29 ans*, Insee 2008 www.insee.fr/fr/default.asp [dostęp: 2 maja 2011 r.].

¹³ A. K w a k, *Alternatywne formy życia rodzinnego — ciągłość i zmiana*, [w:] *Rodzina polska u progu XXI wieku*, H. C u d a k (red.), Łowicz 1997, s. 139.

¹⁴ www.stat.gov.pl [dostęp: 2 maja 2011 r.].

¹⁵ Z a: I. P o s p i s z y ł, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008, s. 16.

żadnych przeszkód¹⁶. Zjawisko coraz częstszego rozpadu małżeństwa i rodziny można zaobserwować analizując dane dotyczące proporcji liczby zawartych małżeństw do liczby rozwodów w danym roku. W 2006 r. zawarto w Polsce 226 257 ślubów, w tym samym roku orzeczono 71 912 rozwodów. Proporcja liczby zawartych małżeństw do liczby orzeczonych rozwodów wyniosła 31,78 proc., rzadziej niż w Polsce rozwodziły się tylko małżeństwa w Rumunii — 22,28 proc. Najwyższą proporcję liczby małżeństw do liczby rozwodów zanotowano w Belgii — 65,13 proc., w Wielkiej Brytanii — 57,16 proc., w Bułgarii — 55,15 proc.¹⁷

David Blankenhorn wyraża pogląd, że w społeczeństwach, w których wskaźnik rozwodów jest wysoki, problemem jest nie tylko brak ojców, ale upadek samej idei ojcostwa, co może mieć fatalne skutki, gdyż wiele dzieci dorasta dziś bez autorytetu, do którego mogłyby się zwrócić w potrzebie¹⁸. Wielu dorosłych pomimo najlepszych intencji nie dostrzega druzgocącego wpływu, jaki na dzieci wywiera rozwód lub separacja. Młodzi ludzie coraz częściej muszą zmierzyć się z rozpadem rodziny. W Wielkiej Brytanii co czwarte dziecko jest świadkiem rozwodu rodziców nim ukończy 16 lat¹⁹, 32 proc. francuskich dzieci w wieku młodszym niż trzy lata żyło w rodzinach, gdzie rodzice nie mają ślubu lub są po rozwodzie²⁰.

Pomimo że na świecie coraz bardziej zauważyć można popularność tendencji zagrażających tradycyjnej rodzinie — dla osób w wieku 18–25 lat małżeństwo, dzieci i posiadanie oddanych przyjaciół są wciąż jednymi z ważnych wartości w ich życiu, ale nie najważniejszymi²¹.

Wzrastający poziom wykształcenia powoduje przesunięcia w hierarchii wyznawanych wartości. Zdobycie zawodu, dyplomu ukończenia studiów wyższych, a później pracy (dobrze płatnej) wyprzedza decyzje matrymonialne i prokreacyjne. Dziewczęta — Amerykanki, mieszkanki Europy Pół-

¹⁶ R. Boguszewski, *Stosunek Polaków do rozwodów*. Komunikat z badań CBOS marzec 2008, s. 2, www.cbos.pl [dostęp: 4 sierpnia 2011 r.]; A. Przecławska, L. Rowicki, *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Warszawa 1997, s. 118; K. Klimkowska, *Postawy młodzieży akademickiej w Polsce wobec trwałości małżeństwa i wobec rozwodu*, „Problemy Rodziny” nr 4–6, 2001, s. 11–14.

¹⁷ Opracowanie własne na podstawie analizy danych ze strony internetowej Eurostatu <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> [dostęp: 28 kwietnia 2011 r.].

¹⁸ Za: A. Giddens, *Socjologia*, s. 207.

¹⁹ *Wielka Brytania i Holandia; dwa podejścia do seksu*, „Gazeta Wyborcza” 27 lipca 2001 r.

²⁰ O. Chardon, F. Daguet, *Enfants des couples...*, s. 2–4.

²¹ T. Kukołowicz, *Współczesne dzieci i młodzież jako małżonkowie i rodzice w XXI wieku*, [w:] *Rodzina polska u progu XXI wieku*, H. Cudak (red.), Łowicz 1997, s. 73; J. Pająk, *Małżeństwo i rodzina w systemie wartości studentów Uniwersytetu Opolskiego*, „Małżeństwo i Rodzina” nr 4, 2006, s. 30; Ch. Royer, *Voyage au coeur des valeurs des adolescents: la famille, grand pillier d'un système*, *Enfances, Familles, Génération*, nr 4/2006, s. 110–113; zob. też: L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003.

nocnej i Zachodniej zdecydowanie częściej niż chłopcy na pierwszym miejscu stawiają karierę niż założenie rodziny²².

Zagadnienie kariery zawodowej staje się więc istotnym problemem dorastającej młodzieży. Droga dojścia pracownika do kwalifikacji nie może pominąć jego osobowości opisanej zdolnościami, zainteresowaniami, talentami, a także motywacjami. Czynniki te są źródłem decyzji człowieka co do jego dalszej edukacji. Dorastający podmiot poszukuje wiedzy o sobie poprzez refleksję i poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jaki jestem, co mnie interesuje, kim chcę być²³. Często oczekuje rady od najbliższych — rodziny, przyjaciół. Rzadko niestety korzysta z pomocy i usług doradcy zawodowego. Istotnym, aktualnym problemem stawania się dorosłym jest brak autorytetu. Rodzina przestaje być wsparciem, jakiego potrzebowałby młody człowiek. Współczesne poradnictwo zawodowe staje się w większym stopniu poradnictwem całościowym, podejmującym zadania znacznie bardziej ogólne niż wybór zawodu i wkraczające coraz mocniej w problematykę pedagogiczno-psychologiczną rozwoju człowieka²⁴.

Z badań CBOS wynika, że po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej zdecydowana większość młodych ludzi chce podjąć wyższe studia. Największą determinację w tym kierunku wykazują uczniowie liceów ogólnokształcących (90 proc.), następnie techników i liceów zawodowych (odpowiednio 71 i 60 proc.). Możliwość osiągnięcia wysokiej pozycji zawodowej jest przez młodzież identyfikowana z posiadaniem wyższego wykształcenia. Prawie dwie trzecie (63 proc.) respondentów chcących zrobić karierę zawodową sądzi, że za 10–15 lat będzie się legitymować wyższym wykształceniem. Średnie wykształcenie satysfakcjonuje 11 proc. uczniów z techników, 9 proc. z liceów zawodowych oraz tylko 1 proc. z liceów ogólnokształcących²⁵. Awans edukacyjny polskiego społeczeństwa, będący jednym z najbardziej widocznych pozytywnych efektów przemian ustrojowych, znajduje odzwierciedlenie w prowadzonych badaniach sondażowych. Wynika z nich, że w ciągu ostatnich lat znacznie wzrosły aspiracje edukacyjne Polaków i obecnie zdecydowana większość rodziców pragnie dla swoich dzieci wyższego wykształcenia. Dorośli najchętniej widzieliby swoje córki w zawodach medycznych (częściej lekarza niż pielęgniarki) — 27 proc. lub w zawodach związanych z wykształceniem pedagogicznym — 11 proc. Dla syna

²²Ch. Royer, *Voyage...*, s. 113.

²³B. Baraniak, *Dorastanie do kariery zawodowej*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), Włocławek 2007, s. 317, 319.

²⁴A. Aftański, *Rola doradcy zawodu w dorastaniu młodzieży w XXI w.*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, Z. Wiatrowski, I. Mandziejewska-Smól, A. Aftański (red.), Włocławek 2008, s. 43.

²⁵A. Sęk, *Plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży*, CBOS 1999, s. 2–3, www.cbos.pl [dostęp: 4 sierpnia 2011 r.].

marzą o zawodach związanych z wykształceniem technicznym — 21 proc., medycznym — 13 proc. lub prawniczym — 10 proc.²⁶

Praca zajmuje coraz więcej czasu w życiu większości z nas niż jakikolwiek inny poszczególny rodzaj działalności. Pojęcie pracy niektórym kojarzy się z trudem się — zajęciem, które ograniczyliby do minimum, a jeśli byłoby to możliwe w ogóle by go nie podejmowali. Jednakże praca to coś więcej niż trud. W nowoczesnych społeczeństwach posiadanie pracy jest ważne dla zachowania poczucia własnej wartości. Nawet praca w stosunkowo złych warunkach albo nudna stanowi ważny czynnik w konstrukcji psychicznej jednostki i zamyka cykl jej codziennych zajęć. A. Giddens wymienia kilka aspektów pracy zawodowej:

- 1) Pieniądze — wynagrodzenie jest dla wielu ludzi źródłem utrzymania;
- 2) Poziom aktywności — praca daje okazję do nabycia i wykorzystywania umiejętności i zdolności;
- 3) Urozmaicenie — praca pozwala wyjść z domu, zmienić otoczenie i odpocząć od zajęć domowych;
- 4) Struktura czasu — dzień ludzi pracujących w pełnym wymiarze godzin jest z reguły zorganizowany ze względu na rytm pracy zawodowej. Największym problemem ludzi niepracujących jest nuda;
- 5) Kontakty społeczne — w środowisku zawodowym często zawiązują się przyjaźnie, które dają możliwość uczestniczenia we wspólnych zajęciach;
- 6) Poczucie własnej tożsamości — praca jest ceniona ze względu na związane z nią poczucie stabilnej tożsamości społecznej²⁷.

Podejmując powinności edukacyjne, zawodowe społeczne, rodzicielskie człowiek dorosły sam decyduje o swoim życiu i sam odpowiada za swoje czyny²⁸.

W nowoczesnym społeczeństwie szkolnictwo powinno uzupełniać rolę rodziny w socjalizacji ludzi młodych. Złożona struktura dzisiejszych społeczeństw wymaga bardziej wyspecjalizowanego kształcenia młodego pokolenia, czego nie może już zapewnić rodzina. Edukacja opiera się na specjalistach, którzy reprezentują odpowiedni poziom wiedzy i potrafią tę wiedzę przekazać osobom niedoświadczonym. Szkoła, podobnie jak rodzina, określa pozycję w strukturze społeczeństwa. W przeciwieństwie do rodziny, która określa wyjściowy, przypisany status społeczny, wiele statusów osiąganym (szczególnie zawód) zależy, przynajmniej częściowo, od uzyskanego wykształcenia²⁹. Studia są często podstawowym warunkiem osiągnięcia sukcesu we współczesnym świecie — zapewniają dostęp do lep-

²⁶ B. Wciórka, *Aspiracje zawodowe Polaków*, CBOS 2009, s. 2, www.cbos.pl [dostęp: 4 sierpnia 2011 r.].

²⁷ A. Giddens, *Socjologia...*, s. 396.

²⁸ W. Szewczuk, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 1962, s. 40.

²⁹ N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 2001, s. 202.

szych zawodów, wyższych zarobków oraz zapoznają z szerokim wyborem tematów kulturalnych.

Wspomniano powyżej, że w Polsce z roku na rok zwiększa się liczba rozwodów, tym samym wzrasta liczba dzieci wychowywanych tylko przez jednego rodzica. Zauważyć też można osłabienie pozycji rodziny, funkcjonowanie w niej negatywnych wzorców życia małżeńskiego i rodzinnego. Wzorce, które kształtowały się często w ciągu długich lat udziału dziecka we wzajemnych nieporozumieniach małżeńskich rodziców, ich kłótniach, „cichych dniach”, w separacji i rozwodzie. Poczucie osamotnienia dziecka zaczyna rosnąć i utrwalac się w sytuacji wciągania go w walkę pomiędzy rozwodzającymi się rodzicami. Niewłaściwe relacje między rodzicami są bardzo precyzyjnie przez nich dostrzegane (pomimo pozorów harmonii i bezkonfliktowości). Dziecko uczy się być kobietą i mężczyzną na wzór matki i ojca, a wszelkie negatywne doświadczenia zakłócają jego rozwój. Młodzi ludzie mają często błędne pojęcie o małżeństwie, nie znają mechanizmów rządzących życiem dwojga ludzi, zasad codziennego współżycia, bo nikt ich tego nie nauczył. Szczęśliwi są ci, którzy wychowali się w domach pełnych ciepła i miłości, którzy mogli obserwować relacje między rodzicami. W polskich księgarniach jest bardzo dużo poradników: ogrodnika, frezera, hodowcy gołębi, ale brak jest odpowiednich poradników jak przygotować młodego człowieka do małżeństwa. Na ogół można kupić pozycje tłumaczone (przede wszystkim z języka angielskiego), a przedstawione w nich problemy i warunki życia słabo przystają do polskich realiów. W książkach tych możemy np. znaleźć informacje, że zadaniem rodziców jest danie dzieciom „najlepszego startu”, czyli przygotowanie od najwcześniejszego dzieciństwa do pracy zawodowej i wyprzedzeniu już na początku rówieśników³⁰.

Wielu młodych ludzi ma również problem w kwestii wyboru przyszłej drogi edukacyjno-zawodowej. Nie wie do kogo zwrócić ma się o pomoc, poradę. A rodzina nie zawsze jest w stanie im pomóc. Dorastanie do ról małżeńsko-rodzicielskich i zawodowych jest dla współczesnego młodego człowieka procesem coraz trudniejszym. Dlatego celem nadrzędnym uniwersytetów czy szkół wyższych powinno być przygotowanie specjalistów, osób mogących i chcących nieść pomoc młodzieży i niejednokrotnie ich rodzicom.

Szkoły wyższe, uniwersytety posiadają pewien zakres swobody, który pozwala im zachować względną elastyczność. W rzeczywistości są one bardziej otwarte niż szkolnictwo na poziomie podstawowym i średnim.

³⁰ A. L a n d a u - C z a j k a, *Przygotowanie do małżeństwa według wybranych poradników z XIX i XX wieku*, [w:] *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*, A. Ż a r n o w s k a, A. S z w a r c a (red.), Warszawa 2004, s. 20–21.

Wspólne zarządzanie, czyli udział nauczycieli w podejmowaniu decyzji dotyczących programu może podnieść poziom szkół, ponieważ nauczyciele będą mieli większą odpowiedzialność zawodową³¹.

Uczelnie wyższe powinny brać pod uwagę kilka aspektów kształcenia: naukowy (dający możliwość praktycznego uprawiania nauki wykładowcom i studentom), materialny (zapewniający studentowi odpowiednią bazę), socjologiczny (uczący funkcjonowania w społeczeństwie), pedagogiczny (poprzez realizowanie tradycyjnych celów dydaktycznych i wychowawczych), rozwojowy (uczący kreatywności) oraz psychologiczny i osiągnięciowy. Rozwój szkolnictwa wyższego, często nie wiąże się z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy. Wciąż liczy się ilość a nie jakość³².

Pedagodzy, doradcy zawodowi, wychowawcy, opiekunowie powinni rozpocząć współpracę z dzieckiem i jego rodziną już od okresu wczesnoszkolnego. Współpracując z rodziną w przygotowaniu młodego pokolenia do dorosłości powinno się zwrócić uwagę m.in. na następujące zagadnienia:

1) Rozmowa — to jeden z podstawowych mechanizmów utrzymywania stabilności w naszym życiu, nie tylko małżeńskim. Dla lepszego poznania, poinformowania się, co nasz współmałżonek, rodzic, dziecko, kolega lubi, czym się interesuje, jaki jest, trzeba rozmawiać. Poprzez rozmowę mamy szansę poznać siebie, swoje potrzeby, oczekiwania i odmienności psychiczne. Rozmowa pozwala też rozwiązywać problemy dnia codziennego. Niestety, w Polsce sztuka komunikowania się stoi na bardzo niskim poziomie. Mówimy do siebie, ale rzadko ze sobą rozmawiamy. Zadaniem dla specjalisty jest nauczenie podopiecznych szczerze rozmawiać z drugim człowiekiem na wszystkie tematy, nawet te najbardziej drażliwe i wstydlive. Wielu rodziców nie chce lub ma opory przed podjęciem z dzieckiem rozmów w kwestii dojrzałości płciowej. Współpraca rodziny i szkoły w tej dziedzinie jest koniecznością.

2) Terapia — człowieka dojrzałego psychicznie cechuje realistyczny sposób myślenia. W sytuacjach trudnych wykazuje umiejętność podejmowania odpowiedzialnych decyzji na podstawie krytycznej oceny sytuacji, potrafi przyznać się do błędu i nie obwinia niesłusznie innych. W wydawaniu ocen jest powściągliwy, unika sądów pochopnych, dla drugiej osoby stara się być tolerancyjny. Osoba niedojrzała przypisuje własne pragnienia innym, drugi człowiek wydaje jej się takim, jakim chce żeby był, a przy pierwszym rozczarowaniu ucieka, nie stara się głębiej zrozumieć siebie i innych, brak jej samokrytycyzmu. Uważa, że rozstanie jest najprostszym, najlepszym i najszybszym sposobem na rozwiązanie problemów, nie zważając przy tym na

³¹ N. Goodman, *Wstęp do socjologii...*, s. 210.

³² H. Skłodowski, *Polskie szkolnictwo wyższe z myślą o społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), Włocławek 2007, s. 380.

potrzeby innych, w tym własnych dzieci. Często małżonkowie wymagają wsparcia, terapii, fachowej pomocy, gdyż nie posiadają ukształtowanej w pełni dojrzałości do podjęcia ważnych ról społecznych, jakie pełni się w związku. Są zbyt dziecinni, żeby samemu walczyć o związek. Poradnictwo mogłoby poprawić komunikację pomiędzy nimi w sytuacjach problemowych i dać propozycję ich rozwiązania. Zadaniem dla specjalisty jest zwrócenie uwagi gimnazjalistów, licealistów i ich rodziców, że w życiu nie zawsze możemy lub jesteśmy w stanie sami rozwiązać problemy; że korzystanie z pomocy terapeuty, specjalisty nie jest niczym złym, bo odpowiednia profilaktyka skierowana ku małżeństwom i rodzinie wymagającym pomocy pozwoliłaby na zmniejszenie eskalacji konfliktów pomiędzy nimi.

3) Przygotowanie do pełnienia ról rodzinnych — przyczyny nieprzygotowania młodych ludzi do życia w założonej przez siebie rodzinie tkwią często w systemie wychowania z okresu dzieciństwa i wczesnej młodości. Zła organizacja życia rodzinnego, całkowita koncentracja na nauce przy równoczesnym wyłączeniu dziecka z problemów i obowiązków codziennego życia rodzinnego powoduje, że część młodych ludzi jest niezaradna życiowo, niedojrzała społecznie i nie posiada umiejętności współżycia. Nie chcą dorosnąć. Wychowanie przez pracę powinno rozpoczynać się możliwie wcześnie. W rodzinie kształtują się pierwsze wiadomości człowieka o pracy oraz pierwsze przyzwyczajenia do porządku i do pomagania innym. Kształtują się też pierwsze poważniejsze zainteresowania pracą zawodową rodziców i osób z najbliższego otoczenia³³. Zadaniem dla specjalisty jest zwrócenie uwagi rodzicom na zmianę systemu wychowania. Każdy członek rodziny bez względu na wiek powinien mieć swoje obowiązki i je realizować. Dziecko powinno wzrastać w takiej atmosferze, która sprzyjać będzie m.in. wychowaniu przez pracę. Chodzi o to, jak twierdzi Z. Wiątrowski, „aby w następstwie tak zorganizowanego wychowania, praca od najmłodszych lat stawała się koniecznością, potrzebą i szansą rozwoju zarazem; rzeczą godną szacunku i sytuacją wymagającą zaangażowania”³⁴.

4) Relacje w rodzinie — rodzice nie stworzą, właściwej relacji wychowawczej z dziećmi, jeżeli uprzednio nie zbudują głębokiej więzi małżeńskiej między sobą. Wiąż ta jest jednocześnie podstawą i celem małżeństwa. Niewłaściwy klimat uczuciowy w relacjach między rodzicami stanowi główną przyczynę zaburzeń w zachowaniu dziecka. Zadaniem dla specjalisty jest uświadomić rodzicom, że powinni stworzyć dzieciom dom pełen miłości, a nie najnowocześniejszych sprzętów.

5) Wybory edukacyjno-zawodowe — młodzi ludzie nie mogą już liczyć na bezpieczną posadę na całe życie, bo globalizacja gospodarki sprzyja coraz

³³ Z. Wiątrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 158.

³⁴ Tamże, s. 165.

częstszym fuzjom i redukcjom zatrudnienia. Dążenie do wydajności i maksymalizacji zysku oznacza, że jednostki o wąskich lub nieodpowiednich kwalifikacjach mogą liczyć, co najwyżej na niestabilne, marginalne, więc najbardziej narażone na skutki globalnych przekształceń gospodarczych stanowiska. Konieczna jest ścisła współpraca ucznia jego rodziny z doradcą zawodowym. Osobą, która wesprze w dokonaniu wyboru szkoły, zawodu, pomoże w ocenie jego predyspozycji.

Powinnością szkoły wyższej jest wykształcenie jak najlepszych specjalistów, osób, które powinny współdziałać z rodzinami w przygotowywaniu młodzieży do dorosłości. Ale czy zawsze jest to możliwe? Zdarza się, że wykłady są prowadzone przez osoby przypadkowe, niebędące specjalistami w danej dziedzinie. Czasami wykładowca (odpowiedzialny za realizację przedmiotu) nie ma wpływu na dobór asystenta do prowadzenia ćwiczeń. Mankamentem jest również niewystarczająca liczba godzin. Np. w WSHE zagadnienia dojrzałości do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich mogą być omawiane na przedmiocie pedagogika społeczna (20 godzin wykładów i 10 godzin ćwiczeń) lub na terapii rodziny (po 30 godzin wykładów i ćwiczeń). Osoby realizujące te zajęcia mogą poświęcić na przybliżenie tych kwestii studentom zaledwie 2–3 godziny wykładów i ćwiczeń. Na więcej nie mają czasu, gdyż muszą zrealizować treści programowe. Taka sama sytuacja dotyczy realizacji zagadnień dorastania do ról zawodowych — przedmiot pedagogika pracy (20 godzin wykładów). Jako osoba od lat naukowo zajmująca się brakiem dojrzałości do pełnienia ról małżeńsko-rodzicielskich małżonków młodocianych, ich niedojrzałością emocjonalną, niechęcią do podjęcia pracy, podwyższenia swojego wykształcenia ubolewam, że na Wydziale Pedagogicznym WSHE nie są już realizowane przedmioty: wstęp do wiedzy o rodzinie czy potrzeba edukacji seksualnej.

Należy również zauważyć, że w aktualnie obowiązujących programach studiów i realizowanych przez nich treściach kształcenia dominuje niepotrzebny encyklopedyzm, nadmiar prezentowania treści historycznych, brak w nich także korelacji pomiędzy przedmiotami. Ponadto jednym z istotnych problemów polskiego szkolnictwa jest niewystarczająca możliwość uprawiania nauki. Aby polskie szkolnictwo wyższe spełniało swą rolę, potrzebny jest spójny system współdziałania na wszystkich poziomach kształcenia. Oprócz realizowania tradycyjnych celów dydaktycznych i wychowawczych niezbędne jest organizowanie systemu doradztwa zawodu na wszystkich poziomach nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem szkół ponadgimnazjalnych³⁵.

³⁵H. Skłodowski, *Polskie szkolnictwo wyższe...*, s. 280.

Streszczenie

W Polsce z roku na rok zwiększa się liczba rozwodów, tym samym wzrasta liczba dzieci wychowywanych tylko przez jednego rodzica. Zauważyć też można osłabienie pozycji rodziny, funkcjonowanie w niej negatywnych wzorców życia. Wielu młodych ludzi ma również problem w kwestii wyboru przyszłej drogi edukacyjno-zawodowej. Nie wie, do kogo zwrócić ma się o pomoc, poradę. A rodzina nie zawsze jest w stanie im pomóc. Dorastanie do ról małżeńsko-rodzicielskich i zawodowych jest dla współczesnego młodego człowieka procesem coraz trudniejszym. Dlatego celem nadrzędnym uniwersytetów, czy szkół wyższych powinno być przygotowanie specjalistów, osób mogących i chcących także nieść pomoc młodzieży i niejednokrotnie ich rodzicom w dorastaniu do pełnienia tych ról.

Summary

The number of divorces increases in present-day Poland, which means that the number of children raised only by one parent grows as well. The family position and negative life patterns are not negligible either. Many adolescents who prepare to their adult life have problems with the choice of their future educational and professional way of living. They do not know to whom to turn for help or advice as the family is not always able to assist them with it. Therefore, growing up to conjugal and parental as well as work roles becomes the more and more problematic process. Thus, the objectives of priority for universities or other higher schools should consist in training experts—specialists willing and being able to bring help to young people and, if needed, to their parents as for their coping with the problems of growing up to the roles mentioned above.

Bibliografia

- Aftański A., *Rola doradcy zawodu w dorastaniu młodzieży w XXI w.*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, pod red. Z. Wiatrowskiego, I. Mandzejewskiej-Smół, A. Aftańskiego, WSHE i WTN, Włocławek 2008.
- Aktywność ekonomiczna ludności Polski — IV kwartał 2008 r.*, GUS, Warszawa 2009.
- Baraniak B., *Dorastanie do kariery zawodowej*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, pod red. Z. Wiatrowskiego i K. Ciżkowicza, WTN, WSHE, Włocławek 2007.
- Biernat T., Sobierajski P., *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny. Raport z badań*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.
- Boguszewski R., *Stosunek Polaków do rozwodów*. Komunikat z badań CBOS, marzec 2008 www.cbos.pl.
- Chardon O., Daguet F., *Enfants des couples, enfants des familles monoparentales*, „Insee” 2007.
- Daguet F., *Mariage, divorce et union libre*, „Insee Premiere” nr 482, 1996.
- Dyczewski L., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2003.
- Eurostat* <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.
- Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2008.

- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Klimkowska K., *Postawy młodzieży akademickiej w Polsce wobec trwałości małżeństwa i wobec rozvodu*, „Problemy Rodziny” nr 4–6, 2001.
- Kukołowicz T., *Współczesne dzieci i młodzież jako małżonkowie i rodzice w XXI wieku*, [w:] *Rodzina polska u progu XXI wieku*, H. Cudak (red.), Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, Łowicz 1997.
- Kusińska A. (red.), *Rodziny ludzi młodych jako uczestnicy rynku. Diagnoza i typologia*, PWE, Warszawa 2006.
- Kwak A., *Alternatywne formy życia rodzinnego — ciągłość i zmiana*, [w:] *Rodzina polska u progu XXI wieku*, H. Cudak (red.), Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, Łowicz 1997.
- Landau-Czajka A., *Przygotowanie do małżeństwa według wybranych poradników z XIX i XX wieku*, [w:] *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*, A. Żarnowska, A. Szwarz, DiG, Warszawa 2004.
- Lardoux J.-M., *Naissances nombreuses, mariage en baisse*, „Économie de la Reunion” 3e trimestre 2004.
- Mode de cohabitation des 15–29 ans*, Insee 2008 www.insee.fr/fr/default.asp.
- Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2003.
- Pajak J., *Małżeństwo i rodzina w systemie wartości studentów Uniwersytetu Opolskiego*, „Małżeństwo i Rodzina” nr 4, 2006.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, PWN, Warszawa 2008.
- Przeclawska A., Rowicki L., *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Żak, Warszawa 1997.
- Royer Ch., *Voyage au coeur des valeurs des adolescents: la famille, grand pillier d'un système*, *Enfances, Familles, Génération*, nr 4/2006.
- Sęk A., *Plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży*, CBOS 1999. www.cbos.pl
- Slany K., *Przemiany demograficzne w Polsce końca XX wieku*, „Problemy Rodziny” nr 4/2000.
- Skłodowski H., *Polskie szkolnictwo wyższe z myślą o społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, tom I, Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), WTN–WSHE, Włocławek 2007.
- Sytuacja demograficzna w Polsce. Materiał przygotowany na konferencję prasową w dniu 23 października 2007 przez Departament Badań demograficznych GUS* www.bud-media.com.pl/warstwy/pobieralnia/26-10-07.pdf.
- Szewczuk W., *Psychologia człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1962.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.
- Wielka Brytania i Holandia; dwa podejścia do seksu*, „Gazeta Wyborcza” z 27 lipca 2001 r.
- Wciórka B., *Aspiracje zawodowe Polaków*, CBOS 2009, www.cbos.pl

Wróblewska W., *Postawy młodzieży w sferze seksualnej w Polsce w okresie przemian a potrzeba edukacji: Konferencja : Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Aktualny stan badań na świecie i w Polsce.* 24 kwietnia 2006, www.senat.gov.pl.

Adam Gawroński

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

ROLA SZKOŁY WYŻSZEJ W DAŻENIU MŁODYCH LUDZI DO KARIERY ZAWODOWEJ

Słowa kluczowe: szkoła wyższa; studia; kariera zawodowa; rozwój zawodowy; kształcenie zawodowe; kwalifikacje społeczno-zawodowe.

THE ROLE OF HIGHER SCHOOL IN ASPIRATION OF YOUNG PEOPLE TO VOCATIONAL CAREER

Key words: higher school; studies; vocational career; vocational development; vocational education; social and vocational qualifications.

Wprowadzenie

W niniejszym temacie zawiera się bardzo rozległa problematyka, ukazująca rolę szkoły wyższej w aspekcie kariery zawodowej. Ten stan rzeczy podyktowany jest szeroką refleksją na temat kariery zawodowej, którą ogólnie powiedziawszy należy analizować pod kątem rozwoju zawodowego. Kwintesencją rozwoju zawodowego, jak również treścią działalności szkoły wyższej jest kształcenie zawodowe. Powyższe zależności stwarzają pewną płaszczyznę, nakreślającą głębszy kontekst tego opracowania.

Kariera zawodowa i jej problematyka terminologiczna

W ogólnospołecznym przeświadczeniu słowo „kariera” kojarzy się z sukcesem, popularnością, awansem oraz lukratywnym stanowiskiem. Jest to tradycyjne rozumienie, które przede wszystkim wywodzi się z prze-

słanek etymologicznych¹. Tak ujmowana kariera jest kategorią socjologiczną, powiązaną z hierarchizacją struktury społecznej lub organizacyjnej, w dużym stopniu uwikłaną w zagadnienie wysokiej pozycji społeczno-zawodowej. Według J.H. Greenhausa i G.A. Callanana kariera w zawężonym zakresie jest strukturalną własnością zawodu lub organizacji². W stereotypowym układzie odniesienia będą to zawody prestiżowe. Z kolei stereotyp organizacyjny wymusza, aby karierę zawodową postrzegać jako ścieżkę awansową.

Na dzień dzisiejszy taki kontekst jest niewystarczający. Tym niemniej, swego czasu wyłoniła się kwestia nowego — szerszego spojrzenia, wybiegającego poza pierwotne postrzeganie kariery, które powoduje pewne ograniczenia, zamykając ją w zbiorze profesji uprzywilejowanych. Mamy tutaj bowiem do czynienia z problemem natury aksjologicznej, związanym z negatywnym wartościowaniem zawodów, a w rezultacie samej pracy człowieka.

Ciekawe spostrzeżenia w perspektywie zmiany kierunku myślenia przejawiają W. Lanthaler i J. Zugmann, którzy pod szyldem „akcji JA” promują odejście od hierarchizacji kariery, stwierdzając, że „kto bowiem dostrzega przed sobą jedynie kolejny szczebel, nie widzi szerokich horyzontów, a żyjąc tak — sam je ogranicza”³. Niniejszy wywód znacznie rozszerza pole widzenia i przyczynia się do postrzegania kariery jako wartości „przyziemnej”, wyzwolonej z wszelkich stereotypów i barier — i która nade wszystko ma wymiar humanistyczny. Zdaniem J.H. Greenhausa i G.A. Callanana tak rozumiana kariera jest własnością jednostki⁴, w związku z czym dalece wybiega poza wykonywany zawód, a co bardziej ścieżkę awansową. Dla A. Bańki „zawody są coraz częściej kontekstem, w którym kariera się dokonuje. W tym znaczeniu dotyczy ona wszystkich, a więc również uczniów, bezrobotnych oraz osób zawodowo biernych, bowiem jest ona udziałem każdego, kto przeznaczą czas nie tylko na pracę, lecz także na poszukiwanie zatrudnienia, przygotowanie się edukacyjne do nowych wyzwań”⁵. Zgodnie z tym kariera zawodowa jest „czymś” więcej aniżeli kurczowym trzymaniem się jednego zawodu, ponieważ uwzględnia wszelkie wysiłki skoncentrowane ogólnie wokół pracy zawodowej, na które składa się walka z bezrobociem i doskonalenie własnych kwalifikacji w ramach edukacji ustawicznej. Co się zaś tyczy awansu, to można zgodzić się ze stwierdze-

¹ Termin „kariera” pierwotnie oznaczał „galop” (z fr. *carrière*) lub „wóz” (z łac. *carrus*). Termin ten generalnie odnosi się do toru dla wyścigów konnych (z ang. *career*), natomiast sprzyjająca tej rywalizacji gonitwa (szybki bieg) stanowi metaforę awansu.

²J.H. Greenhaus, G.A. Callanan, *Career Management*, The Dryden Press, Fort Worth TX, 1994, s. 5.

³W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*, Warszawa 2000, s. 16.

⁴J.H. Greenhaus, G.A. Callanan, *Career...*, s. 5.

⁵A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007, s. 52.

niem M. Suchara, który uważa, że „awans zawodowy jako cel życia zawodowego jest mocno przereklamowany”⁶.

Jak zatem wyglądają definicje osadzające karierę zawodową w nurcie humanistycznym?

Według D.T. Halla kariera zawodowa może być definiowana na cztery sposoby jako:

— określony zawód — którego wykonywanie jest najczęściej podyktowane rozwojem zawodowym w trybie awansów;

— poziom zaawansowania — któremu towarzyszy, niekoniecznie powiązana z awansem, szeroka autonomia działania w wykonywaniu zadań zawodowych;

— sekwencja prac wykonywanych w toku życia zawodowego;

— sekwencja doświadczeń wynikających z pełnionych ról⁷.

W oparciu o powyższe zestawienie oraz wcześniejsze rozważania wyróżnić można pięć kontekstów ujmowania kariery zawodowej (tabela poniżej), które poniekąd będą nową i bardziej uszczegółowioną wykładnią naszych dalszych rozpatrywań.

Tabela. Znaczeniowe konotacje kariery zawodowej

Wymiar kariery zawodowej	Rozumienie	Kontekst
Tradycyjny (stereotypowy)	zawód organizacja	socjologiczny
Współczesny (humanistyczny)	zawód zaawansowanie sekwencja prac sekwencja doświadczeń	kwalifikacyjny kompetencyjny biograficzny psychologiczny

Źródło: Opracowanie własne w odniesieniu do D.T. Halla.

Na słowo wyjaśnienia zasługuje kariera rozumiana jako zawód, która może być rozpatrywana zarówno w kontekście socjologicznym, jak i kwalifikacyjnym. Pierwsze znaczenie, o czym już była mowa — jest podyktowane hierarchiczną stereotypowością. Natomiast podłożem kontekstu kwalifikacyjnego⁸ jest — znacznie szerszy od awansu — całościowy rozwój zawodowy człowieka, w którym awans może być co najwyżej jednym z jego elementów, a jeśli już, to tylko i wyłącznie w okresie aktywności zawodowej.

⁶M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy*, Gdańsk 2003, s. 40.

⁷D.T. Hall, *Careers in Organizations*, Goodyear, Santa Monica, 1976, s. 1–3.

⁸Chodzi tutaj o kwalifikacje rzeczywiste, które zdaniem Z. Wiatrowskiego stanowią „układ celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie” zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 107.

Niniejszy kontekst jest z kolei podstawą kontekstu kompetencyjnego⁹, na który składają się osiągnięcia jednostki, a także jej poziom zaawansowania w pracę zasilany wiedzą i doświadczeniem zawodowym. Synteza, a w efekcie wyszczególnienie ogólniejszego kontekstu kwalifikacyjno-kompetencyjnego, stwarza płaszczyznę pedagogiczną, w której główna rola przypada pedagogice pracy.

Zdaniem E.L. Herra i S.H. Cramera¹⁰ najpopularniejszym jest prawdopodobnie ujęcie D.E. Supera, mówiące, że kariera jest „polem zdarzeń składających się na życie; sekwencją kolejnych prac zawodowych i innych ról życiowych, których połączenie wyraża poziom zaangażowania danej osoby w pracę w jej ogólnym wzorcu samorozwoju”¹¹. Dostrzegamy tu niemalże wszystkie ww. konteksty. Przykładowo, definicja R.W. Griffina — dla którego kariera „jest zestawem związanych z pracą doświadczeń, zachowań i postaw, jakie dana osoba przejawia w swoim życiu zawodowym”¹² — ukazuje jedynie kontekst psychologiczny. K.M. Słomczyński z kolei ogranicza się do kontekstu biograficznego, pisząc, że „kariera jest sekwencją «prac», jakie kolejno podejmują ludzie od chwili wejścia na rynek pracy”¹³. Podobnie, aczkolwiek nieco ściślej, wypowiada się B. Jamka, zdaniem której kariera zawodowa to „ciąg, sekwencja obejmowanych przez pracownika stanowisk, wykonywanych prac i/lub pełnionych funkcji”¹⁴. Godne przytoczenia jest także stwierdzenie E. Rokickiej, że „kariera jest sekwencją ról i pozycji zawodowych obejmowanych przez jednostkę w różnych fazach cyklu życiowego”¹⁵. Warto jednak zauważyć, że w tym ujęciu kontekst biograficzny ma lekkie zabarwienie socjologiczne.

Oprócz tego wyróżnić można definicje o charakterze normatywnym. Przykładem jest ujęcie A. Kargulowej mówiące, że kariera, to „lista wydarzeń składających się na życie, sekwencje zawodów i innych ról życiowych, które razem wyrażają stosunek danej osoby do pracy w aspekcie jej całko-

⁹ Przez kompetencje zawodowe zaś „rozumie się strukturę poznawczą złożoną z określonych zdolności, zasilaną, wiedzą i doświadczeniem, zbudowaną na zespole przekonań, że za pomocą tych zdolności warto i można inicjować oraz realizować skuteczne zadania zawodowe zgodnie z przyjętymi standardami”, tamże, s. 108. Według Z. Wiatrowskiego punktem wyjścia są kwalifikacje, zaś punktem dojścia kompetencje.

¹⁰ E.L. H e r r, S.H. C r a m e r, *Planowanie kariery zawodowej*, cz. 1, „Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego”, z. 15, Warszawa 2001, s. 54.

¹¹ D.E. S u p e r, *Career Education and The Meaning of Work*, U.S., Office of Education, Washington D.C., 1976, s. 4.

¹² R.W. G r i f f i n, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996, s. 760.

¹³ K.M. S ł o m c z y ń s k i, *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, Zielona Góra–Warszawa 2007, s. 8.

¹⁴ B. J a m k a, *Kierowanie kadrami — pozyskiwanie i rozwój pracowników*, Warszawa 1997, s. 89.

¹⁵ E. R o k i c k a, *Wzory karier kierowniczych w gospodarce państwowej. Z badań nad ludnością dużego miasta*, Łódź 1995, s. 23.

witego procesu rozwojowego”¹⁶. Autorka ukazuje więc kontekst biograficzny, w którym zwraca uwagę na postawę zawodową, która będąc przejawem wymaganej autoprezentacji wobec otoczenia pracowniczego, wpisuje się w ogólną kulturę pracy. A. Poczrowski natomiast normatywność zachowań zawodowych osadza w kontekście kompetencyjnym, uważając, że kariera zawodowa oznacza „wzorcową sekwencję postaw i zachowań jednostki, zawiązaną z jej doświadczeniami w pracy lub, inaczej mówiąc, rozwój zawodowy jednostki w toku jej życia”¹⁷. W tym przypadku jednak w sposób jednoznaczny potraktowano pojęcia — „rozwój zawodowy” i „kariera zawodowa”, z czym nie zgadza się wielu teoretyków. Będzie o tym mowa w dalszej części opracowania.

W przytoczonych powyżej definicjach szczególną uwagę zwraca pojęcie sekwencyjności, które przez wielu współczesnych teoretyków kariery zawodowej jest niejako szeroko powielane. Owa sekwencyjność jest generalnie układem następstw, które zachodzą w wymiarze obiektywnym (biograficznym) i subiektywnym (osobowościowym oraz kwalifikacyjno-kompetencyjnym). Zgodnie z tym karierę może „robić” każdy kto pracuje, a nie tylko ten, kto odnosi sukcesy. O ile jednak poczucie sukcesu jest urzeczywistnieniem własnych marzeń i pragnień, o tyle człowiek niespełniający się z reguły powie, że „nie robi kariery”, albo że jego kariera „stoi w miejscu”. Nic bardziej mylnego, skoro wychodzimy z założenia, że jest ona własnością każdej osoby pracującej. Najogólniej stwierdzenia te podyktowane są często zachodzącym rozbratem między pracą wykonywaną a pożądaną. W każdym razie niesprzyjająca praca nie wyklucza znaczenia kariery, a co najwyżej nadaje jej miano nieudanej, niesatysfakcjonującej, niewykorzystanej, niespełnionej itp.

We współczesnym rozumieniu kariera zawodowa jest własnością każdej osoby, która poprzez pracę dąży do osiągnięcia „jakiegoś” sukcesu na miarę własnych zapatrywań i możliwości. W tym dążeniu kształtują się postawy, zachowania i wartości, które wspólnie stanowią podstawę rozwoju zawodowego człowieka. Jednocześnie trzeba tutaj wyróżnić czas niedokonany i dokonany, ponieważ to, że karierę może ROBIĆ każdy, wcale nie oznacza, że każdy ją ZROBI. Zrobić karierę to znaczy osiągnąć sukces zawodowy. W tym sensie dążenie do kariery zawodowej jest niczym innym, jak tylko dążeniem do sukcesu zawodowego.

¹⁶ A. K a r g u l o w a, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2005, s. 21.

¹⁷ A. P o c z r o w s k i, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie — procesy — metody*, Warszawa 2007, s. 306.

Rozwój zawodowy i kształcenie zawodowe w aspekcie kariery zawodowej

Oprócz zarysowanej powyżej obfitości definicyjnej, występuje kwestia konfrontacji kariery z rozwojem zawodowym. W nurcie współcześnie ujawniającej się tendencji, rozwój zawodowy jest coraz częściej zastępowany pojęciem kariery. Ten stan rzeczy wydaje się być nieporozumieniem. W moim odczuciu bowiem wielu polskich teoretyków zbyt pochopnie interpretuje i uogólnia teorie D.E. Supera, a z których przecież jednoznacznie wynika, że czym innym dla autora jest rozwój zawodowy (skierowany ku roli zawodowej)¹⁸, a czym innym rozwój kariery w ciągu całego życia (obejmujący wszystkie role społeczno-życiowe)¹⁹.

Kariera całożyciowa wpisuje się w ogólny bieg życia człowieka, który zdaniem M. Piórunek „stanowi jego biografię, składa się na życiorys jednostki, który może być odtwarzany *ex post* przez samych ich twórców, jak i osoby trzecie, opowiadany, spisany, dokumentowany. Życie w określonym społeczeństwie oznacza przeżycie pewnej biografii”, która odzwierciedla swoistą i niepowtarzalną karierę, i która posiada dwa wymiary:

— obiektywno-historyczny — dotyczący obserwowalnych form zachowań odniesionych do realiów społecznych w konkretnym wymiarze temporalnym,

— subiektywno-przeżyciowy — definiowany przez percepcję, emocje i komponenty behawioralne charakterystyczne dla indywidualnego odbioru rzeczywistości społecznej.

Godne uwagi jest uogólnienie autorki, które brzmi następująco: „Możemy patrzeć na życie ludzkie przez pryzmat obiektywnych sekwencji zdarzeń i przez pryzmat subiektywnego doświadczania”²⁰. Dostrzegamy w nim bowiem wiele elementów występujących we współcześnie kreślonych definicjach karierowych. Chociaż bieg życia człowieka ma wiele wspólnego z karierą całożyciową, to jednak w przypadku pozostałych — węższych kategorii, tj. rozwoju zawodowego i kariery zawodowej, bardziej zasadnym

¹⁸ D.E. Super, *Vocational Development. A Framework for Research*, New York 1957. Cyt. za: M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*, Warszawa 1979, s. 21–23.

¹⁹ D.E. Super, *Career and Life Development*, [w:] *Career Choice and Development*, W.D. Brown, L. Brooks (red.), San Francisco: Jossey-Bass / Pfeiffer Printing, 1984, s. 201.

²⁰ M. Piórunek, *Bieg życia w kontekście całożyciowego rozwoju zawodowego*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 2, Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), Włocławek 2010, s. 164. Zob. szerzej: M. Piórunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009.

określeniem wydaje się być „bieg życia zawodowego”, dokumentowany dyplomami i certyfikatami zawodowymi.

W powyższym odniesieniu nie należy również mylić kariery całożyciowej z karierą zawodową, jak również kariery zawodowej z rozwojem zawodowym. Szczególnie za tym drugim postulują pedagodzy pracy — głównie E. Podoska-Filipowicz²¹ oraz Z. Wiatrowski²², dla których podstawową i nadrzędną kategorią jest permanentny rozwój zawodowy. Pożądana zależność pomiędzy rozwojem zawodowym a karierą zawodową dość wyraziście wyłania się ze stwierdzenia T.W. Nowackiego, dla którego droga rozwoju zawodowego jednostki wiedzie „od fazy zaznajamiania z obszarami ludzkiej działalności gospodarczej i kulturalnej, poprzez fazę przygotowania ogólnozawodowego, do okresu przygotowania zawodowego. Później następują okresy rozwoju zawodowego, awansów i osiągnięć aż do zakończenia pracy zawodowej”²³. Wypada dodać, że zdaniem pedagogów pracy, właśnie te późniejsze okresy powinno utożsamiać się z karierą zawodową. Tak rozumiana kariera zawodowa zawiera się w jednym z etapów rozwoju zawodowego, jakim jest okres aktywności zawodowej.

W nominalnej periodyzacji rozwoju zawodowego okres aktywności zawodowej jest poprzedzony etapem kształcenia zawodowego. Przyjmuje się zatem, że kluczowym momentem w rozwoju zawodowym jest wybór zawodu, który w pewnym sensie jest wyborem kariery zawodowej. Do tego wniosku przybliżyła nas stwierdzenie J.L. Hollanda, który uważa, że „wybór kariery zawodowej jest przede wszystkim formą rzutowania osobowości w świat pracy w następstwie identyfikowania się jednostki ze stereotypami społecznymi. Jednostka porównując własne „ja” z percepcją świata zawodów, kolejno akceptuje i odrzuca poszczególne opcje, by wreszcie dokonać ostatecznego wyboru”²⁴. W tym rozumieniu wybór zawodu jest tożsamy z wyborem profilu kształcenia zawodowego, którego wynikiem są kwalifikacje zawodowe w określonej dziedzinie. Wszelkie decyzje z tym związane powinny być gruntownie przemyślane w odniesieniu do własnych potrzeb, zainteresowań i dyspozycji zawodowych, tym bardziej, że zdaniem G. Gwis i H. Kaczyńskiej, „zgodność pomiędzy typem osobowości a środowiskiem pracy jest istotnym wyznacznikiem stopnia satysfakcji z pracy”²⁵.

²¹ E. Podoska-Filipowicz, *Rozwój zawodowy czy kariera*, [w:] *Edukacja ustawiczna — wymiar teoretyczny i praktyczny*, S.M. Kwiatkowski (red.), Warszawa–Radom 2008, s. 163.

²² Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009, s. 66.

²³ T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 217.

²⁴ Cyt. za: A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003, s. 37.

²⁵ G. Gwis, H. Kaczyńska, *Idąc własną drogą. Zajęcia grupowe dla ostatnich klas szkół średnich*, [w:] *W przeddzień życiowych decyzji. Zeszyt problemowy nr 3 z zakresu poradnictwa zawodowego*, G. Gwis, H. Kaczyńska, M. Krzewicka (red.), Łódź 1998, s. 11.

A dodajmy, że niniejsza satysfakcja, jak już wcześniej zostało wspomniane, jest podstawą kariery w aspekcie dochodzenia do sukcesu zawodowego.

Niemniej jednak, współczesny rynek pracy coraz rzadziej sprzyja pokrywaniu się zawodu wyuczonego z wykonywanym. Według M. Reeda, dzisiejsze ścieżki kariery cechują zmiany, wyzwania i niepewność; kariery stały się o wiele bardziej ulotne i o wiele mniej litarne²⁶. W tym sensie start zawodowy często wymusza niejako restart rozwoju zawodowego, czyli typowe przekwalifikowanie zawodowe pod kątem zatrudnienia w organizacji, w której macierzyste kwalifikacje nie znajdują zastosowania. W związku z tym współczesnego człowieka pracy powinna cechować mobilność, przedsiębiorczość i elastyczność w aspekcie poszukiwania pracy, jak również podjętej działalności zawodowej. A to z kolei nakreśla biograficzny kontekst kariery zawodowej, w którym jednostka musi być nastawiona na kilku-, a nawet kilkunastokrotne przekwalifikowywanie się w całym okresie własnej aktywności zawodowej. Wobec tego — jak zauważają N.G. Nyczkało i F. Szlosek — pierwszoplanowym zadaniem kształcenia zawodowego jest przygotowanie nowoczesnego pracownika, który będzie:

- profesjonalnie traktował swoją pracę zawodową, w tym doskonale wykonywał swoje zadania na stanowisku pracy,

- przygotowany do walki o pozyskanie zatrudnienia, o odzyskanie pracy, a także o uzyskanie innych, bardziej rynkowych kwalifikacji,

- mógł podjąć pracę nie tylko najemną, ale również pracę we własnym przedsiębiorstwie,

- ukierunkowany na nowoczesne technologie, na informatyzację i robotyzację czynności oraz przygotowany do współpracy z urzędami o wysokim poziomie technicznym,

- nastawiony na zmianę lub istotną korektę swoich kwalifikacji, w zależności od sytuacji na rynku pracy, z jego zaletami, ale także licznymi wadami,

- przygotowany mentalnie i językowo do podjęcia pracy na zintegrowanym rynku europejskim,

- w pełni świadomy i przekonany o potrzebie swojego uczestnictwa w procesie kształcenia ustawicznego, które traktuje jako proces systematyczny, ciągły i naturalny²⁷.

W układzie powyższych wyznaczników przewija się idea kształcenia zawodowego w szerszym tego słowa znaczeniu. W tym sensie przygotowanie zawodowe powinno w jednostce formować:

²⁶ A. Reed, *Zarządzanie zasobami ludzkimi (HRM). Innowacje*, Warszawa 2002, s. 86.

²⁷ F. Szlosek, *Kształcenie zawodowe w Polsce w kontekście reform edukacyjnych*, [w:] *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie — na tle przemian*, N.G. Nyczkało, F. Szlosek (red.), Warszawa 2008, s. 14–15.

— operatywność, czyli zdolność do sprawnego, efektywnego i skutecznego działania,

— operacyjność, czyli umiejętność planowania rozwoju kariery poprzez wyznaczanie jak najlepszych rozwiązań, przyspieszających osiągnięcie zamierzonych celów.

Podłożem operatywności jest typowe przygotowanie zawodowe w zakresie danej profesji i związany z tym określony stan kwalifikacyjny. Z kolei operacyjność dotyczy umiejętnego ubogacania i wykorzystywania kwalifikacji na rynku pracy. Przy czym nie bez znaczenia jest tutaj autopromocja i autoreklama jednostki, odczuwającej silną potrzebę osiągnięcia sukcesu zawodowego.

Szkoła wyższa a dążenie młodych ludzi do kariery zawodowej

Najwyższy stopień kwalifikacji zapewnia szkoła wyższa, w związku z czym jest ona instytucją, która w zakresie kształcenia zawodowego spełnia rolę szczególną. Choć oczywiście wyższe wykształcenie nie jest gwarantem pomyślnej kariery, to jednak na pewno ułatwia jednostce dryfowanie po skondensowanym rynku pracy.

W art. 13a Ustawy o szkolnictwie wyższym z 18 marca 2011 r. (Dz.U. nr 84, poz. 455) czytamy, że „uczelnia monitoruje kariery zawodowe swoich absolwentów w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, w szczególności po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia studiów”. Wyniki badań mają więc uwrażliwiać uczelnie na potrzeby stale zmieniającego się rynku pracy, jak również mają być odzwierciedleniem wiarygodności danej uczelni w stwarzaniu studentom realnej perspektywy kariery zawodowej. Oznacza to, że jednym z głównych celów szkoły wyższej jest wydolność w przygotowywaniu młodych ludzi do pełnienia roli zawodowej, która według A. Matejki „obejmuje zespół czynności roboczych wynikających z techniki danego zawodu, a także szereg uprawnień i obowiązków społecznych towarzyszących danej roli”²⁸. Tym samym — zdaniem R. Tomaszewskiej-Lipiec — „studenta cechować powinna [...] nie tylko wiedza fachowa, ale i wysoka kultura moralna oraz umiejętność współżycia społecznego”²⁹. Jak zatem dostrzega K. Jaskot³⁰,

²⁸ A. Matejko, *Socjologia zakładu pracy*, Warszawa 1969, s. 303–304.

²⁹ R. Tomaszewska-Lipiec, *Studia wyższe a oczekiwania okresu dorosłości*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Z. Wiąrowski, I. Mandrzejewska-Smół, A. Aftański (red.), Włocławek 2008, s. 109.

³⁰ K. Jaskot, *Aktywność społeczna studentów*, Szczecin 1978, s. 17–18.

rzecz sprowadza się do dwojakiego rodzaju kwalifikacji, które w kontekście działalności szkoły wyższej powinny być wyznacznikami osobowości studenta — absolwenta. W tym rozumieniu zawierają się:

1) kwalifikacje związane z techniczną stroną wykonywania zawodu — dotyczące fachowości jednostki w danej dziedzinie, w czym zawiera się jej wiedza ogólna, specjalistyczna, umiejętności, sprawności działań, zdolności, złożone czynności nawykowe;

2) kwalifikacje związane z ideowym i obywatelskim aspektem roli zawodowej, z którymi H. Muszyński utożsamia:

— głęboką świadomość ideową i polityczną nadającą sens działalności jednostki oraz jej osobistemu życiu,

— twórczy stosunek do zawodu, dzięki któremu praca zawodowa będzie terenem zaangażowania i samorealizacji jednostki,

— postawy obywatelskie dające możliwość uczestnictwa poprzez pracę w życiu społecznym kraju,

— tendencję do czynnego i twórczego uczestnictwa w kulturze będącej doskonałym terenem zaangażowania ludzi po pracy i doskonalenia siebie³¹.

W tym miejscu jawi się określony wzorzec studenta, wpisujący się w ogólną kulturę studiowania. Istotą jest zatem dążenie do wykształcenia z myślą o karierze zawodowej. W tym dążeniu ważna jest postawa studenta, mająca charakter czterowymiarowy, a ściślej:

— idealistyczny, uzasadniony potrzebami, wartościami i aspiracjami jednostki, która podejmując studia dąży do samorealizacji i zajęcia określonej roli społecznej;

— behawioralny, tzn. kultura osobista, na którą składają się wyrafinowane sposoby zachowań sprzyjające godnemu reprezentowaniu środowiska uczelnianego i akademickiego;

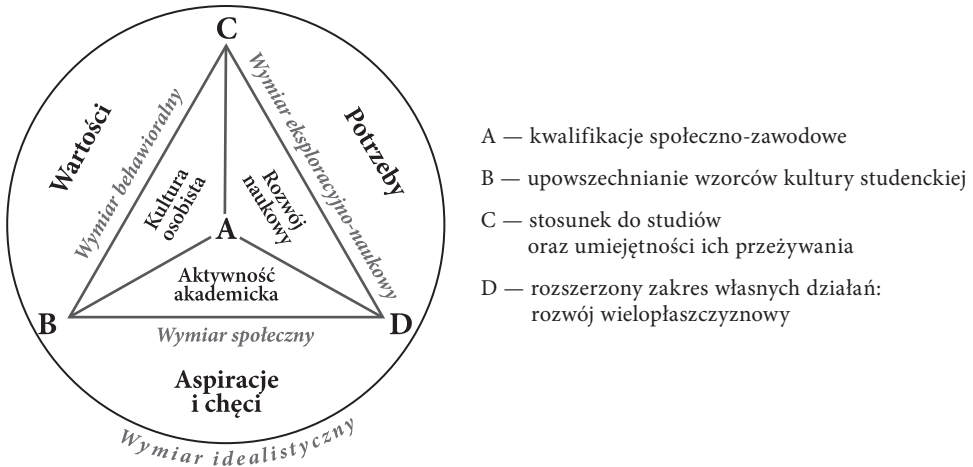
— eksploracyjno-naukowy, podparty uczciwym i rzetelnym podejściem do studiowania, wyrażający się w chęci dążenia do rozwoju własnej osobowości w kontekście poznania naukowego (rozwój naukowy);

— społeczny, czyli aktywne funkcjonowanie w środowisku akademickim, przejawiający się wspieraniem i podejmowaniem różnych inicjatyw na rzecz uczelni, a także nawiązywaniem i pielęgnowaniem pozytywnych relacji z różnymi osobami poruszającymi się w jej obrębie — studentami, nauczycielami, pracownikami administracyjnymi itp.

Każdy z powyższych wymiarów warunkuje osobowość studenta, natomiast ich synteza prowadzi do ukazania struktury rzeczywistych kwalifi-

³¹H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego uczelni kształcącej nauczycieli*, „Nauczyciel i wychowanie”, nr 5 (71), S. Krawcewicz (red. nacz.), Warszawa 1971, s. 61–64. Cyt za: tamże.

kacji społeczno-zawodowych. Niniejsze zależności zostały przedstawione za pomocą czworościanu foremego (rysunek poniżej).



Rycina. Model kultury studiowania — struktura osobowościowa

Źródło: opracowanie własne.

Na szczycie powyższej piramidy znajdują się kwalifikacje społeczno-zawodowe, które są wynikiem wykształcenia zawodowego, ale również ukształtowanej w procesie studiowania konkretnej osobowości człowieka. Podstawą wszelkich dążeń w tym zakresie jest wymiar idealistyczny, w którym zawiera się sens studiowania, uwzględniający miarę własnych zapatrywań i możliwości. Innymi słowy podjęcie studiów przede wszystkim musi wynikać z zainteresowań daną dziedziną zawodową, czemu towarzyszą potrzeby, wartości i aspiracje. W przeciwnym razie poczucie tego sensu może być wypaczane wewnętrznymi konfliktami jednostki, dysfunkcyjnymi pozostałe wymiary, które do głosu dochodzą dopiero w okresie studiowania. Zauważmy, że wymiary te przenikają się wzajemnie, co pozwala na wyszczególnienie następujących formuł:

— formuła ogólno-docelowa:

„A” → (Kultura osobista → Rozwój naukowy → Aktywność akademicka)

— formuły pośredniczące:

„B” → (Kultura osobista → Aktywność akademicka)

„C” → (Kultura osobista → Rozwój naukowy)

„D” → (Rozwój naukowy → Aktywność akademicka).

W rezultacie dochodzimy do wniosku, że całokształt postawy jednostki wynika z jej chęci i zdolności do poruszania się w każdym z powyżej wymienionych wymiarów. Aczkolwiek zdolności w tych poszczególnych zakresach mogą być zróżnicowane. Na przykład, wysokiej kulturze osobistej może towarzyszyć słaby rozwój naukowy, czy też bierny styl funkcjonowania w obszarze uczelni. Niemniej jednak, student powinien dążyć do tego, aby wszelkie swoje „ubytki” niwelować, tym bardziej, że — jak podaje E. Trubiłowicz — „okres studiów to dodatkowy czas na rozwój i samodoskonalenie, ubogacony obcowaniem z osobami o najwyższych kwalifikacjach i udziałem w imprezach naukowych i kulturalnych”³². Szkoła wyższa bowiem, ze względu na swój instytucjonalno-dydaktyczny charakter, jest ważnym obszarem zapewniającym możliwość wzmożonej intensyfikacji rozwoju zawodowego, a tym samym swoistym treningiem młodych ludzi na ich całonocnej drodze ku karierze zawodowej.

Streszczenie

W niniejszym opracowaniu wiele wstępnej uwagi poświęcono karierze zawodowej. Głównym powodem tego stanu rzeczy jest wieloznaczność tej kategorii, a także, póki co, jej niedookreślenie we współczesnej refleksji nauk o pracy. W największej mierze chodzi tutaj o pozytywną relację kariery zawodowej z rozwojem zawodowym, która na dzień dzisiejszy nie jest dostatecznie sprecyzowana. Pożądaną kwestią w tym zakresie jest traktowanie kariery zawodowej jako implikacji rozwoju zawodowego, a ściślej kształcenia zawodowego.

Na podstawie tej wykładni dokonano analizy szkoły wyższej w zakresie upowszechniania określonych kwalifikacji, niezbędnych w przyszłej karierze zawodowej. Jednocześnie zwrócono uwagę na strukturę czynników subiektywnych, mających wyraz w postawie młodego człowieka, który w procesie studiowania powinien dążyć nie tyle do kwalifikacji formalnych, lecz nade wszystko kreować w sobie kwalifikacje rzeczywiste.

Summary

In this paper much initial attention has been given to vocational career. The main reason for this is the ambiguity of this category as well, and for now, its own difficulty to be defined in contemporary reflection on the sciences on labour. Predominantly, the main idea is the positive relation of vocational career and vocational development, which for this day is not precisely defined. The desirable issue within this range is treating vocational career as the implication for vocational development, and to be more precise—the vocational education.

On the above grounds an analysis of a high school has been performed within the promotion of specific qualifications, necessary in the future career. Simultaneously, attention has been paid to the structure of subjective factors being reflected in the attitude of young people who in the studying process should aim not only at formal qualifications, but most of all create the real qualifications.

³²E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat — od stanu wojennego do Unii Europejskiej*, Lublin 2006, s. 33.

Bibliografia

- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007.
- Greenhaus J.H., Callanan G.A., *Career Management*, „The Dryden Press”, Fort Worth TX, 1994.
- Hall D.T., *Careers in Organizations*, Goodyear, Santa Monica, 1976.
- Herr E.L., Cramer S.H., *Planowanie kariery zawodowej*, cz. 1, „Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego”, z. 15, Warszawa 2001.
- Jaskot K., *Aktywność społeczna studentów*, Szczecin 1978.
- Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003.
- Piorunek M., *Bieg życia w kontekście całonocnego rozwoju zawodowego*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 2, Z. Wiatrowski, I. Mandrzewska-Smól, A. Aftański (red.), Włocławek 2010.
- Podoska-Filipowicz E., *Rozwój zawodowy czy kariera*, [w:] *Edukacja ustawiczna — wymiar teoretyczny i praktyczny*, S.M. Kwiatkowski (red.), Warszawa–Radom 2008.
- Szłosek F., *Kształcenie zawodowe w Polsce w kontekście reform edukacyjnych*, [w:] *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie — na tle przemian*, N.G. Nyczkało, F. Szłosek (red.), Warszawa 2008.
- Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.

Joanna Beata Borowiak

(Akademickie Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku)

PORADNICTWO PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE W SZKOLE WYŻSZEJ

Słowa kluczowe: poradnictwo; pomoc psychologiczno-pedagogiczna; formy pomocy; doskonalenie zawodowe.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUNSELLING IN A HIGHER SCHOOL

Key words: counseling; psychological assistance-teaching; forms of assistance; professional development.

Spółeczeństwo XXI wieku funkcjonuje w procesie szybkich przemian ekonomicznych, kulturowych, technicznych i cywilizacyjnych. To zbiorowość ludzi uwikłanych w przeciwności. Z jednej strony próbujących nadążyć za kolejnymi technicznymi nowinkami, odważnych, często bezkompromisowych, zapatrzonych w przyszłość i kreujących jej wizję według własnych kategorii oczekiwań. Z drugiej strony porozumiewających się za pośrednictwem zdawkowych sms-ów, osamotnionych (choć często wcale nie samotnych), załęcznionych i sfrustrowanych brakiem życiowej stabilizacji i zawodowych perspektyw. Świat dla człowieka współczesnego staje się bliższy i bardziej dostępny dzięki postępującemu procesowi globalizacji, jednocześnie powodując w nim narastające uczucie zagubienia i niepokoju¹. Gdy dołączyć do tego katalogu silną presję mass mediów promujących wzorce pozbawione wyższych wartości, świadomość rzeczywistości, z którą

¹Zob. Z. Wiatrowski, *Praca współczesnego człowieka w kontekście aksjologicznym i edukacyjnym oraz w sytuacji wielokierunkowej globalizacji*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. 18: *Nauki Pedagogiczne*, Włocławek 2005, s. 17.

często nie sposób sobie poradzić, okazuje się, że człowiek w swoich prywatnych zmaganiach z kolejnym dniem zaczyna odczuwać bezradność. Potrzebuje pomocy, porady, wskazówki. Bez względu na to, jaką pełni funkcję, jaki zawód wykonuje, słowem, jakie miejsce zajmuje w społeczeństwie.

Człowiek XXI wieku jest także świadomy tego, że jeśli chce osiągnąć sukces (utrzymać się „na fali”, czy też „nie wyjść z obiegu” w rozumieniu kompetencji zawodowych) jest zmuszony nieustannie podnosić swoje kwalifikacje i rozwijać umiejętności. Wiedza i praca stanowią wyznacznik rozwoju cywilizacyjnego, rozwoju człowieka i społeczeństwa, w którym żyje², stąd świadomość ta wielu ludzi motywuje do podejmowania działań w zakresie doskonalenia własnego warsztatu pracy poprzez uczestniczenie w różnorodnych formach warsztatów i szkoleń. Rzeczywistość stawia wysokie wymagania — albo skazuje na wyrzucenie poza margines, albo — przy odpowiedniej dozie refleksyjności i motywacji do działania — pozwoli na „rozwiniecie skrzydeł”, poszerzenie kwalifikacji i podniesienie umiejętności a przez to zwiększenie własnej konkurencyjności na rynku pracy względem innych. Z tego między innymi powodu współcześnie odnotowuje się swoisty rozkwit wszelkiego rodzaju poradnictwa w szerokim jego rozumieniu³.

Poradnictwo i pomoc w świetle literatury przedmiotu

Według *Słownika języka polskiego* PWN „porada” oznacza udzielanie komuś wskazówki, rady. Może być to działanie fachowe, które w formie zorganizowanej nosi miano poradnictwa. Udzielaniem fachowych porad w różnych zakresach specjalnościowych zajmują się instytucje zwane poradniami⁴. Udzielanie drugiemu człowiekowi porad i wskazówek to działanie zamierzone na niesienie, organizowanie pomocy. Porada wiąże się ściśle z udzielaniem pomocy osobie potrzebującej, tworzeniem, organizowaniem form i działań pomocowych w różnych kontekstach i obszarach.

Pomoc w formie czynnościowej definiowana jest jako prosta konsekwencja gromadnego życia człowieka. Wzajemne pomaganie bywa uwa-

²Z. Wiatrowski, *Nauki społeczno-pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1, Z. Wiatrowski, I. Piryk (red.), Włocławek 2010, s. 53.

³A. Kargulowa pisze o współczesnym *counselling boomie*. Zob. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004, s. 9.

⁴*Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1979, s. 820.

żane wprost za „wymóg gatunkowy”⁵, dyktowany respektowaniem norm moralnych i odróżniający człowieka od przedstawicieli innych gatunków. Przyjmując różne formy: interweniowania w trudne sytuacje osób potrzebujących, wyręczania innych, zapobiegania czyjejś bezradności, tworzenia dóbr, czy redukcji własnych aspiracji na rzecz rozwoju innych osób, pomaganie jest także dzieleniem się dobrami z tymi, którzy owych dóbr nie posiadają⁶.

Poradnictwo i pomoc, jako że są ściśle ze sobą powiązane, w literaturze bywają stosowane zamiennie, jako synonimy czynności, działań ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów osób znajdujących się w trudnej sytuacji, wpieranie szerszych grup społecznych⁷. Stanowiąc specyficzną odmianę społecznej działalności za cel przyjmują rozwiązanie problemu osoby potrzebującej porady, zwiększenie wewnętrznej świadomości jednostki, pobudzenie jej refleksyjności i stymulowanie do działania.

Termin „poradnictwo” należy rozumieć jako pewnego rodzaju praktykę, ale też jako naukę (opisy, wyjaśnianie i sposoby ich rozumienia, pytania problemowe oraz próby odpowiedzi na nie)⁸. Poradnictwo to dziedzina aktywności społecznej, forma celowej działalności organizowanej w określonych sferach życia społecznego⁹.

Naukę o poradnictwie A. Kargulowa określa mianem poradoznawstwa oznaczającego znawstwo poradnictwa, ogólną refleksję nad poradnictwem. Autorka proponuje zastosowanie tego terminu na wzór: „kulturoznawstwa”, „bibliotekoznawstwa”, „językoznawstwa” itp. zawierających przyrostek „znawstwo”, jako wskazanie pełnej i biegłej znajomości określonej dziedziny¹⁰. Poradoznawstwo może być realizowane poprzez działalność instytucji zajmujących się poradnictwem i propagujących jego idee, wydawnictwa poświęcone tematyce poradnictwa, organizację konferencji, działalność stowarzyszeń skupiających badaczy i praktyków poradnictwa. Poradoznawstwo należy rozumieć także jako gromadzenie i popularyzację wiedzy z zakresu poradnictwa¹¹.

⁵E. Hajduk, B. Hajduk, *Pomoc i opieka. Różne postacie*, Kraków 2001, s. 7.

⁶Tamże, s. 8–21.

⁷B. Skąłbani, *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Kraków 2009, s. 18.

⁸A. Kargulowa, *O teorii i praktyce...*, s. 15.

⁹A. Kargulowa, *Poradnictwo jako wiedza i system działań, Wstęp do poradoznawstwa*, AUW No 816, Wrocław 1986, s. 13.

¹⁰A. Kargulowa, *O teorii i praktyce...*, s. 15.

¹¹Tamże, s. 16.

Rozwój poradnictwa

W rozważaniach nad poradnictwem znaleźć można porównanie, że jest ono „stare jak ludzkość”, jednak historia instytucji zajmujących się poradnictwem psychologiczno-pedagogicznym sięga początków XX w.¹² Impulsem do ich powstawania był rozwój przemysłu, nasilenie migracji ludności, kształtowanie się i wzrost coraz to nowych potrzeb jako efektu rozwoju kulturowego społeczeństw. W odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne w zakresie udzielania porad pojawiła się działalność pomocowa w formie zinstytucjonalizowanej. Pierwsze działania poradnicze dotyczyły obszaru wychowania, wyboru zawodu oraz pomocy w nauczaniu dzieci upośledzonych. W 1907 r. z inicjatywy W. Hauszylda powstała pierwsza poradnia zawodowa w Polsce. Od 1918 r. z inicjatywy M. Grzegorzewskiej rozwijało się poradnictwo ukierunkowane na nauczanie dzieci upośledzonych, a od 1919 r. poradnictwo wychowawcze, prowadzone przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci¹³.

U początków rozwoju poradnictwa jego potencjalnymi klientami były osoby, które z różnych względów nie potrafiły odnaleźć się w rzeczywistości i jej strukturach społecznych. Ludzi tych umieszczano jakby na dwóch przeciwnych biegunach traktując z jednej strony jako kierowanych popędami i niezdolnych do samokontroli (zatem niebezpiecznych dla społeczeństwa), z drugiej zaś jako jednostki, w których drzemie wielki potencjał, wymagający odkrycia i ukierunkowania dla dobra i rozwoju ogólnego¹⁴. Głównym zadaniem poradni było wówczas udzielanie indywidualnych porad dzieciom, rodzicom i nauczycielom w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspieranie rodzin niewydolnych wychowawczo. Pierwsza poradnia psychologiczna, ukierunkowująca młodzież w zakresie wyboru dalszej drogi kształcenia, szkoląca nauczycieli i lekarzy w zakresie poradnictwa zawodowego powstała w 1958 r. Wraz z rozwojem sieci poradnictwa zinstytucjonalizowanego na polskiej mapie oświatowej pojawiały się poradnie psychologiczno-zawodowe i wychowawczo-zawodowe, a w roku 1968 wprowadzono ujednolicony system poradnictwa wielokrotnie modyfikowany w latach późniejszych, aż do utworzenia w 1993 r. funkcjonujących do dziś poradni psychologiczno-pedagogicznych realizujących zadania pomocowe¹⁵.

¹² Tamże, s. 157.

¹³ B. Skałbani a, *Poradnictwo pedagogiczne...*, s. 11.

¹⁴ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce...*, s. 158.

¹⁵ Zob. B. Skałbani a, *Poradnictwo pedagogiczne...*, s. 12–16.

Choć współcześnie, w wyniku pozyskanego zasobu wiedzy, postępu i rozwoju techniki, spektrum działań poradni jest o wiele szersze, a zakres udzielanej pomocy większy niż u początków działań placówek specjalistycznych, to jednak wśród klientów poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego dwie główne grupy pozostają niezmiennie te same. Pierwszą stanowią osoby potrzebujące wsparcia z powodu różnorodnych dysfunkcji i niedoborów w różnych obszarach funkcjonowania, drugą jednostki wybitnie uzdolnione i utalentowane. W przypadku pierwszym — zadaniem placówek zajmujących się udzielaniem specjalistycznego poradnictwa jest diagnozowanie i wyrównywanie niedoborów oraz usprawnianie funkcji. W przypadku drugim — prowadzenie specjalistycznej diagnozy oraz planowanie strategii rozwoju określonych rodzajów zdolności dzieci i młodzieży. Adresatami działań poradni psychologiczno-pedagogicznych współcześnie są dzieci i młodzież uczęszczające do przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz placówek różnych typów, a także ich rodzice i nauczyciele.

Prawne aspekty udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Umocowaniem prawnym realizacji zadań z zakresu specjalistycznego poradnictwa w Polsce prowadzonych przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne jest art. 71 ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572, z późn. zm. oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych. Do zadań publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych należy udzielanie dzieciom i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej, pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, a także udzielanie rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowywaniem i kształceniem dzieci i młodzieży. Do zadań publicznych poradni należy w szczególności¹⁶:

— diagnozowanie poziomu rozwoju, potrzeb i możliwości oraz zaburzeń rozwojowych i zachowań dysfunkcyjnych dzieci i młodzieży (w tym

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz.U. nr 228, poz. 1488.

predyspozycji i uzdolnień, przyczyn niepowodzeń edukacyjnych, specyficznych trudności w uczeniu się),

— wspomaganie dzieci i młodzieży odpowiednio do ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, w tym zwłaszcza dzieci i młodzieży (szczególnie uzdolnionych, niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami komunikacji językowej, z chorobami przewlekłymi),

— prowadzenie terapii dzieci i młodzieży, w zależności od rozpoznanych potrzeb, w tym dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi, z zachowaniami dysfunkcyjnymi, niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym, oraz ich rodzin,

— pomoc dzieciom i młodzieży w wyborze kierunku kształcenia i zawodu; planowaniu kształcenia i kariery zawodowej oraz wspieranie nauczycieli przedszkoli, szkół i placówek w planowaniu i realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego,

— wspomaganie dzieci i młodzieży z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą,

— pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień dzieci i młodzieży,

— podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży, w tym udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży z grup ryzyka oraz ich rodzicom,

— współpraca ze szkołami i placówkami w rozpoznawaniu u uczniów specyficznych trudności w uczeniu się, w tym ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się u uczniów klas I–III szkoły podstawowej,

— współpraca z przedszkolami, szkołami i placówkami przy opracowywaniu i realizowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych,

— współpraca w udzielaniu i organizowaniu przez przedszkola, szkoły i placówki pomocy psychologiczno-pedagogicznej,

— wspomaganie wychowawczej i edukacyjnej funkcji rodziny,

— wspomaganie wychowawczej i edukacyjnej funkcji przedszkola, szkoły lub placówki, w tym udzielanie nauczycielom pomocy w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych,

— prowadzenie edukacji dotyczącej ochrony zdrowia psychicznego, wśród dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli,

— udzielanie, we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli, wsparcia merytorycznego nauczycielom, wychowawcom grup wychowaw-

czych i specjalistom udzielającym pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach,

— w zakresie działań poradni specjalistycznych — prowadzenie działalności ukierunkowanej na specyficzny, jednorodny charakter problemów, z uwzględnieniem potrzeb środowiska¹⁷.

Zasady udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom w przedszkolu, szkole i placówce reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, na mocy którego:

— pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniom w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych,

— pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana w przedszkolu, szkole i placówce rodzicom uczniów i nauczycielom polega na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów¹⁸.

Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne na uczelniach wyższych

W realiach uczelni wyższych realizacji zadań z zakresu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego nie regulują ministerialne rozporządzenia, stąd nie wszystkie placówki kształcące studentów organizują dla nich pomoc tego rodzaju. Wśród uczelni, które wychodzą naprzeciw zapotrzebowaniu studentów niewątpliwym liderem jest Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy prowadzący Akademickie Centrum Pomocy Psychologicznej Ośrodek Konsultacyjno-Terapeutyczny dla dzieci i ich rodzin, Centrum Promocji Zdrowia Psychicznego i Psychoedukacji On Line z Portalem psycho-help oraz Fundację Akademickie Centrum Pomocy Logopedycznej. Kolejnymi placówkami są: Akademickie Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Akademickie

¹⁷ Zob. tamże.

¹⁸ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. nr 228, poz. 1487.

Centrum Psychoterapii i Poradnictwa Psychologicznego Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie, Akademickie Centrum Wsparcia przy Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Akademickie Centrum Pomocy Psychologicznej Wyższej Szkoły Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu oraz Akademickie Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku.

Akademickie Centrum Pomocy Psychologicznej
Ośrodek Konsultacyjno-Terapeutyczny dla dzieci i ich rodzin
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Centrum powstało w 2001 r. przy Zakładzie Psychologii Klinicznej z inicjatywy prof. dr hab. Małgorzaty Kościelskiej. Przy Centrum działa Ośrodek Konsultacyjno-Terapeutyczny dla dzieci i ich rodzin oraz Poradnictwo Psychologiczne On Line. Celem ośrodka jest udzielanie pomocy psychologicznej dzieciom z zaburzeniami rozwoju oraz ich rodzicom, kształcenie studentów psychologii, wzrost kompetencji kadry pedagogicznej. Jako placówka akademicka Ośrodek wypracowuje nowe formy metod diagnozy. Wyniki prac wykorzystywane są dla celów naukowych i dydaktycznych. Ośrodek oferuje swoim potencjalnym klientom bezpłatną pomoc realizowaną przez pracowników Katedry, studentów, wolontariuszy oraz stażystów. Pomoc udzielana jest w formie konsultacji, badań diagnostycznych, indywidualnej i grupowej psychoterapii z dziećmi, pracy terapeutycznej z rodzicami dzieci.

Oferta Ośrodka adresowana jest do dzieci, których rozwój przebiega nieprawidłowo, z opóźnieniem, dzieci z zaburzeniami zachowania, z trudnościami w kontaktach z rówieśnikami oraz dzieci, które doświadczyły traumy¹⁹.

Akademickie Centrum Pomocy Psychologicznej
Centrum Promocji Zdrowia Psychicznego i Psychoedukacji On Line
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Centrum Promocji Zdrowia Psychicznego i Psychoedukacji On Line prowadzi portal profesjonalnej wiedzy i porad psychologicznych psycho-help. Portal powstał przy wsparciu finansowym Samorządu Województwa Kujawsko-Pomorskiego oraz Fundacji dla Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy a jego redaktorem jest prof. UKW Bassam Aouil. Stanowi

¹⁹ www.acpp.ukw.edu.pl

owoc współpracy Instytutu Psychologii UKW oraz Sekcji Zdrowia Psychicznego i Poradnictwa Medialnego Polskiego Towarzystwa Terapeutycznego. Portal ma charakter edukacyjno-profilaktyczny oraz doradczo-konsultacyjny dla osób potrzebujących wsparcia, które nie chcą o swoich problemach rozmawiać w bezpośrednim kontakcie z terapeutą.

Poradnia On Line funkcjonuje od września 2009 r. a do końca 2011 r. udzieliła porad blisko 80 400 osobom. Na przestrzeni tego czasu finansowana była częściowo ze środków Miasta Bydgoszczy, Samorządu Województwa Kujawsko-Pomorskiego oraz środków własnych Fundacji²⁰.

Fundacja Akademickie Centrum Pomocy Logopedycznej przy Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Celem Fundacji jest pomoc dzieciom z trudnościami w mówieniu, a jej działalność realizowana jest w ramach wolontariatu przez studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego kierunku pedagogika, specjalność logopedia. Fundacja ACPL powstała w maju 2008 r. uzyskując stosowny wpis w Krajowym Rejestrze Sądowym. Misją pracujących w niej studentów jest wspomaganie rozwoju mowy dzieci, dążenie do prawidłowego rozwoju, a w efekcie lepszego funkcjonowania podopiecznych na co dzień. Fundacja prowadzi działalność nieodpłatną — wolontariat logopedyczny indywidualny i grupowy²¹.

Akademickie Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej

W skład Akademickiego Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu wchodzi pięć pracowni:

- Diagnostyki i Terapii Rozwojowej,
- Pomocy Psychopedagogicznej,
- Poradnictwa Edukacyjno-Zawodowego,
- Arteterapii.

Placówka realizuje swoje zadania w obszarach:

- diagnostyki, poradnictwa, wsparcia społecznego i terapii,
- psychoedukacji i profilaktyki,

²⁰ www.psycho-help.pl

²¹ www.acpl.pl

— praktyk studenckich, badań naukowych, tworzenia zaplecza dydaktyczno-badawczego dla studentów, absolwentów oraz pracowników naukowych.

Podstawowe formy realizacji zadań to konsultacje (indywidualne i rodzinne), terapia (indywidualna i grupowa), szkolenia i warsztaty edukacyjne, doradztwo zawodowe, konferencje i badania naukowe²².

Akademickie Centrum Psychoterapii i Poradnictwa Psychologicznego Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej

Akademickie Centrum Psychoterapii i Poradnictwa Psychologicznego przy Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie funkcjonuje od 2002 r. Jest placówką wpisaną do rejestru podmiotów prowadzących działalność leczniczą. Od 1 stycznia 2012 r. udziela świadczeń psychologicznych dla dorosłych w ramach umowy z Narodowym Funduszem Zdrowia. Zatrudnia wysoko wykwalifikowanych specjalistów w zakresie udzielania pomocy psychologicznej, podnoszenia kompetencji psychologicznych, a także kształcenia studentów i absolwentów psychologii i kierunków pokrewnych²³.

Placówka prowadzi także działalność popularyzatorsko-informacyjną dotyczącą standardów profesjonalnej pomocy psychologicznej. Informacje te, adresowane do osób nieposiadających psychologicznego wykształcenia, podnoszą świadomość społeczną i pomagają zapewne w ocenie jakości usług świadczonych przez różnych specjalistów.

Akademickie Centrum Psychoterapii przy WSPS oferuje pomoc psychologiczną dla: dzieci i ich rodziców, młodzieży i rodziców, osób dorosłych. Zajmuje się między innymi problemami indywidualnymi, interpersonalnymi, zaburzeniami nastroju, problemami wychowawczymi, rozwojowymi, zaburzeniami emocjonalnymi, zaburzeniami zachowania i odżywiania. Do form udzielanej pomocy należą: konsultacje diagnostyczne, poradnictwo wychowawcze, psychoterapia indywidualna, grupowa, terapia par i rodzin. W programie bezpłatnych konsultacji realizowanym przez Akademickie Centrum Psychoterapii znajduje się poradnictwo zawodowe osobiste, warsztaty i szkolenia adresowane do nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych, realizowane we współpracy ze szkołami²⁴.

²² www.ikunise.dsw.edu.pl

²³ www.centrum.swps.pl

²⁴ www.centrum.swps.pl

Akademickie Centrum Wsparcia
Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Funkcjonuje od listopada 2008 r. w formie samopomocy studenckiej z możliwością uzyskania w razie potrzeby kontaktu z profesjonalistą. Centrum powstało z myślą o studentach przeżywających problemy i potrzebujących wsparcia w formie koleżeńskiej rozmowy lub porady specjalisty²⁵.

Akademickie Centrum Pomocy Psychologicznej
Wyższej Szkoły Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu

Placówka została powołana do życia w 2008 r. i specjalizuje się w udzielaniu pomocy psychologicznej studentom. Twórcą koncepcji ACPP jest psycholog dr Aleksandra Hulewska. Działalność Centrum finansowana jest w całości ze środków prowadzącej ją uczelni, stąd studenci korzystają bezpłatnie z oferowanych form pomocy.

Centrum prowadzi konsultacje psychologiczne w formie jednorazowych spotkań, poradnictwo psychologiczne, interwencje w kryzysie oraz warsztaty rozwoju osobistego. Psycholog Centrum pomaga studentom WSZ „Edukacja” rozwiązywać problemy natury emocjonalnej, społecznej i osobistej²⁶.

Akademickie Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku

Akademickie Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej WSHE zostało powołane do życia uchwałą Senatu Uczelni w kwietniu 2010 r., z inicjatywy J.M. Rektora WSHE dra hab. Stanisława Kunikowskiego. Głównym zadaniem Centrum jest udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej studentom WSHE, absolwentom uczelni oraz ich rodzinom. Oferta ACPPP skierowana jest w praktyce do szerszego odbiorcy w osobach nauczycieli, wychowawców, pedagogów, psychologów, rodziców oraz wszystkich zainteresowanych osób. W obszarach działań ACPPP znajdują się: diagnostyka, poradnictwo, różne formy terapii, formy szkoleniowe, profilaktyka i psychoedukacja.

W ramach funkcjonowania ACPPP systematycznie odbywają się cotygodniowe, nieodpłatne dyżury specjalistów: prawnika, psychologa, pedagoga,

²⁵ www.umcs.lublin.pl

²⁶ acpp.wszedukacja.pl

pedagoga zdolności i twórczości, specjalisty do spraw planowania kariery zawodowej, doradcy zawodowego²⁷. Z porad oraz indywidualnych konsultacji specjalistów mogą skorzystać nie tylko studenci WSHE, ale także zainteresowani mieszkańcy Włocławka.

Wychodząc naprzeciw zapotrzebowaniu środowiska akademickiego i lokalnego Centrum organizuje różnorodne formy szkoleń i warsztatów adresowanych do studentów, nauczycieli, pedagogów i psychologów, a także rodziców dzieci oraz osób zainteresowanych. Jednostka ma na celu także tworzenie zaplecza dydaktyczno-badawczego dla studentów, absolwentów WSHE i pracowników naukowych. Centrum czynnie włącza się w organizację kluczowych przedsięwzięć Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej realizując je we współpracy z Wydziałem Nauk Pedagogicznych oraz środowiskiem lokalnym — włocławskimi instytucjami, szkołami i placówkami: projekt „Nauka i edukacja w sieci”, II Festiwal Nauki i Przedsiębiorczości, „Dni Włocławka”, projekt „Biała wstążka” zakończony happeningiem studentów.

Współpracujący z ACPPP pracownicy naukowcy oraz współpracownicy WSHE przygotowują ofertę szkoleń i warsztatów edukacyjnych dla studentów, nauczycieli, pedagogów szkolnych oraz rodziców. Tematyka warsztatów obejmuje zagadnienia dotyczące m.in. rozwijania wyobraźni dzieci i młodzieży, zastosowania zabawy w pracy z dzieckiem, bajkoterapii i muzykoterapii, budowania motywacji, rozwijania kreatywności, radzenia sobie ze stresem oraz rozwijania umiejętności i efektywności komunikowania się z innymi, diagnozowania kłopotów wychowawczych, pracy z dzieckiem z ADHD, zachowania bezpieczeństwa w Internecie oraz przeciwdziałania przemocy i cyberprzemocy²⁸.

Podsumowanie

Pomaganie to wytwarzanie dóbr i dzielenie się nimi z potrzebującymi. To także wytwarzanie dóbr intelektualnych, dzielenie się wiedzą i wytworami intelektu z innymi, ale też współczesne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Z takich form poradnictwa: konsultacji, warsztatów i szkoleń korzystają współcześnie przedstawiciele różnych profesji, reprezentujący różny status społeczny.

²⁷ www.wshe.pl

²⁸ J. Borowiak, *Akademickie Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej WSHE*, „Vladislavia” nr 31, listopad 2011, s. 12.

Istotną kwestią jest dostępność owych porad i form doskonalenia. Zinstytucjonalizowane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dostępne są głównie dla dzieci i młodzieży pobierających edukację na poszczególnych etapach, dla ich rodziców i nauczycieli. Zupełnie inaczej przedstawia się ten problem na poziomie uczelni wyższych. Na tym etapie kształcenia brak jest odgórnych wytycznych w zakresie zinstytucjonalizowanych form oddziaływań pomocowych. Szczęśliwie, istnieją uczelnie, które wychodzą naprzeciw rosnącemu zapotrzebowaniu studentów oraz absolwentów. W trosce o ich wszechstronny rozwój powołują do życia jednostki realizujące pomoc psychologiczno-pedagogiczną, udzielają wsparcia poprzez różnorodne formy warsztatowe, których celem jest rozwijanie umiejętności, podnoszenie kompetencji, a w rezultacie wzbogacanie osobowości studentów²⁹. Wśród nielicznych uczelni (publicznych i niepublicznych) prowadzących Akademickie Centra Pomocy celowość dostosowania swojej oferty do potrzeb studentów dostrzegły także władze Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku. Studenci korzystają z różnych form warsztatowych oferowanych przez włocławską uczelnię doskonaląc umiejętności, pogłębiając wiedzę, rozwijając własne dyspozycje ogólne i kierunkowe.

Powstawanie uczelnianych jednostek udzielających pomocy psychologicznej i wsparcia pedagogicznego jest nie tylko wyrazem otwarcia na potrzeby studentów, ale wybiega w przyszłość i stanowiąc odpowiedź na pojawiające się nowe tendencje w kształceniu dorosłych na poziomie akademickim.

Streszczenie

Artykuł omawia zagadnienie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego realizowanego w formach zinstytucjonalizowanych. Prezentuje idee pomocy psychologiczno-pedagogicznej w historycznym kontekście rozwoju poradnictwa oraz prawne aspekty udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ukazuje zadania szkół i placówek w zakresie udzielania pomocy przez pryzmat zapisów nowego rozporządzenia w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Szczególne miejsce w artykule zajmują formy pomocy realizowanej w polskich uczelniach wyższych, adresowane do studentów i absolwentów tych uczelni. Wpisując się w dyskurs dotyczący poradnictwa niniejsze rozważanie prezentuje założenia, cele i formy działalności Akademickich Centrów Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej jako instytucji zaspokajających potrzeby studentów w zakresie uzyskiwania wsparcia, porad, konsultacji, a także rozwijania umiejętności i doskonalenia kompetencji zawodowych.

²⁹ Działalność ta stanowić może także jedną z form całościowego rozwoju zawodowego człowieka (na etapie kształcenia w uczelni wyższej), której potrzebę realizacji wskazuje prof. Z. Wiatrowski. Por. Z. Wiatrowski, *Praca współczesnego człowieka...*, s. 28.

Summary

The article discusses the problem of psycho-pedagogical guidance implemented in institutionalized forms. It presents the ideas of psychological teaching in the historical context of the legal aspects of counseling and psychological assistance—teaching. It shows the tasks of schools and institutions in providing assistance through the prism of the provisions of the new regulation on the rules of giving and organizing of the psychological-pedagogical assistance in public kindergartens, schools and institutions.

Forms of assistance implemented in the Polish universities, for students and graduates of these universities take a special place in the article. Becoming the part assumptions, objectives and activities of the Academic Centers for Psychological-Pedagogical Counselling as institutions designed to meet the needs of students in obtaining support, advice, consultation, developing skills and improving their professional competence.

Bibliografia

Borowiak J., *Akademickie Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej WSHE*, „Wladislavia” nr 31, listopad 2011.

Hajduk E., Hajduk B., *Pomoc i opieka. Różne postacie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Kargulowa A., *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradoznawstwa*, A UW No 816, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1986.

Skałbani B., *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.

Słownik języka polskiego, t. 2, PWN, Warszawa 1979.

Wiatrowski Z., *Nauki społeczno-pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1, Z. Wiatrowski, I. Pyrzyk (red.), Włocławek 2010.

Wiatrowski Z., *Praca współczesnego człowieka w kontekście aksjologicznym i edukacyjnym oraz w sytuacji wielokierunkowej globalizacji*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. 18: *Nauki Pedagogiczne*, Włocławek 2005.

Akty prawne:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz.U. nr 228, poz. 1488.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. nr 228, poz. 1487.

Strony internetowe:

acpp.wszedukacja.pl

www.acpl.pl

www.acpp.ukw.edu.pl

www.centrum.swps.pl

www.ikunise.dsw.edu.pl

www.psycho-help.pl

www.umcs.lublin.pl

www.wshe.pl

Renata Brzezińska

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

AUTORYTET WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA W ASPEKCIE RZECZYWISTYM I OCZEKIWANYM — W OPINII STUDENTÓW PEDAGOGIKI

Słowa kluczowe: nauczyciel; autorytet; kompetencje; cechy osobowościowe.

THE AUTHORITY OF MODERN TEACHER IN REDL AND EXPECTED ASPECTS IN THE VIEW OF PEDAGOGY STUDENTS

Key words: teacher; authority; abilities; personal features.

Wprowadzenie

Każda epoka niesie za sobą własne wzorce osobowe, własne autorytety. Niekiedy są one bardzo pożądane, np. szlacheckie wzory osobowe jako szczególna odmiana etosu rycerskiego z deklarowanym otwarciem na sprawy publiczne, poczuciem własnej godności, patriotyzmem. Niekiedy są narzucone jak w okresie rządów totalitarnych w Polsce, gdzie dominował wzór człowieka struktur organizacyjnych podporządkowanych partii jako „kierowniczej sile narodu”¹.

Pojęcie autorytetu nie jest jednoznaczne. W języku łacińskim jest ono określone słowem *auctoritas*, co oznacza wzór, przykład, postawę pełną godności, powagę, znaczenie, poważanie, wpływ². Czasami jednak mylone bywa z wysokim stanowiskiem, z władzą, która już z nazwy ma stanowić autorytet, a która jest tylko formalnym podporządkowaniem się jednostek. Z reguły jest to termin, który służy podkreśleniu niekwestionowanego wpływu wywieranego przez jeden podmiot na inny.

¹Z. Ziemiński, *Wzory osobowe w Polsce epoki przemian*, Poznań, 1996, s. 4 i 7.

²*Słownik łacińsko-polski*, oprac. K. Kumaniecki, Warszawa 1986, s. 59.

Według J. Sztumskiego autorytet „jest funkcją wymiernej, uznanej i uzasadnionej racjonalnymi wartościami przewagi danego człowieka, instytucji lub dzieła nad innymi ludźmi, instytucjami lub dziełami występującymi w danym środowisku”³.

Zdaniem H. Rowida autorytet oznacza „pewną swoistą właściwość, tkwiącą immanentnie w osobie, względnie instytucji, dzięki której to właściwości podporządkowują się jej inne osoby, instytucje i grupy społeczne, w sposób bardziej lub mniej dobrowolny”⁴.

Według M. Łobockiego „autorytet może zaistnieć tylko w określonej relacji między co najmniej dwiema osobami, z których jedna wyróżnia się pod pewnym względem, a druga to dostrzega i z tego powodu jest pełna uznania dla tamtej. Stąd też autorytet pozostaje zawsze jako rezultat całkiem dobrowolnego aktu uznania za osobę w pełni na to zasługującą”⁵.

Człowiek od zawsze potrzebował autorytetów. Dostrzegał to już św. Tomasz z Akwinu, który pisał: „Człowiek posiada pewien cel, do którego zmierza całe jego życie i działalność, a to dlatego, że jest istotą działającą pod kierunkiem rozumu, a tej zaś przysługuje oczywiście działanie celowe. Ale ludzie rozmaicie dążą do zamierzonego celu, jak to widać z samej różnorodności ludzkich dążeń i czynów. Człowiek potrzebuje więc zwierzchnika, który by go wiódł do celu”⁶.

Dzisiejsze czasy nie służą autorytetom. Pojęcie to zdewaluowało się zarówno w sensie autorytetu osobowego (rodzice, nauczyciel), jak i instytucjonalnego (szkoła, Kościół). A przecież dzieci i młodzież należą do tej kategorii rozwojowej, która najbardziej potrzebuje wzorców osobowych, autorytetów, aby nie zagubić się w trudnym dla nich aksjologicznym obszarze wychowania. „Obszar ten nie znosi pustki, jest szybko zagospodarowywany konkurencyjnymi wartościami, często antywartościami. Są one w sposób atrakcyjny oferowane przez media, nie mówiąc już o prężnych subkulturach młodzieżowych”⁷.

Obok rodziny, która ma wprowadzać dziecko od pierwszych chwil jego życia w świat wartości, jednym z najważniejszych środowisk wychowawczych wydaje się być szkoła, ponieważ dziecko spędza w niej znaczną część swojego życia. I chociaż nie może zastąpić rodziny, to jednak powinna wspierać rodziców i wspomagać w trudnym procesie wychowania. Dlatego nie bez znaczenia pozostaje fakt, kto w niej pracuje.

³J. Sztumski, *Autorytet i prestiż uczonego*, [w:] *Autorytet w nauce*, P. Rybicki, J. Goćkowski (red.), Wrocław 1980, s. 31.

⁴H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s. 257.

⁵M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2007, s. 108.

⁶Ks. J. Zimny, *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Rużomberok 2006, s. 75.

⁷H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 123.

Myśląc o nauczycielu zwraca się uwagę przede wszystkim na jego kompetencje. Termin ten stwarza wiele trudności interpretacyjnych ze względu na fakt, że stanowi pojęcie interdyscyplinarne, w dodatku szerokie i różnorodne. Często bywa mylony z kwalifikacjami, co stanowi pojęcie podrzędne w stosunku do kompetencji. Z. Wiatrowski podkreśla, że „w praktyce przyjęło się mówić o kwalifikacjach formalnych i rzeczywistych, z tym, że pierwsze określane są rangą dyplomów, drugie natomiast stanem umiejętnościowym”⁸. Pojęcie kwalifikacji zawiera się w terminie kompetencji, które „stanowią naturalne następstwo kwalifikacji”⁹.

Według M. Dudzikowej kompetencje zawodowe to struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności (umiejętności, czynności), zasilana wiedzą i doświadczeniem¹⁰.

J. Szempruch wymienia różne rodzaje kompetencji zawodowych nauczyciela wskazując na ich rozwojowość, a także specyfikę zawodu. Są to kompetencje: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne¹¹. Warto się do nich odwołać w kontekście autorytetu nauczyciela. Z nich bowiem wypływa to, co najistotniejsze w pracy nauczyciela — jego osobowość. To ona właśnie decyduje o charakterze relacji z wychowankami, ona może spowodować, że nauczyciel stanie się dla ucznia osobą znaczącą, autorytetem, i to nie tylko w obszarze nauki szkolnej. Czy jednak nauczyciel zawsze jest osobowością?

Inspirację dla badań nad autorytetem nauczyciela stanowiły dla mnie zajęcia ze studentami pedagogiki, w trakcie których dyskusje o etycznych i zawodowych problemach nauczyciela pojawiają się często. Wydawało mi się, że jako przyszli nauczyciele, mając własne doświadczenia szkolne, a niekiedy i dzieci uczęszczające do szkół, mogą wnieść nowe światło w zakresie nurtującego mnie problemu.

⁸ Z. Wiatrowski, *Dylematy oraz problemy nauczycieli i zawodu nauczycielskiego w okresie reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] *Dyskusja o nauczycielu*, R. Parzęcki (red.), Włocławek 2003, s. 55.

⁹ Tamże, s. 57.

¹⁰ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1994, s. 204.

¹¹ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*, Rzeszów 2001, s. 114.

Przedmiot, organizacja i metoda badań

Autorytet nauczyciela w poniższych badaniach jest przedstawiony nie tylko w wymiarze rzeczywistym (jaki jest nauczyciel, dlaczego coraz trudniej jest być autorytetem), ale i w aspekcie oczekiwania (jaki powinien być nauczyciel jako wzór).

Próbę badawczą stanowiła grupa 139 studentów pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku (studia niestacjonarne). Badania przeprowadzono w roku akademickim 2009/2010 i 2010/2011. Wśród studentów zebrano materiał empiryczny za pomocą techniki analizy dokumentów i wytworów prac, gdyż zadaniem studentów było napisanie eseju związanego z postrzeganiem przez nich autorytetu współczesnego nauczyciela. Materiał empiryczny z badań podlegał kodowaniu ze względu na wyróżnione zmienne.

Analiza materiału badawczego

Studenci pedagogiki w swoim esejach opisywali najczęściej własnych nauczycieli z czasów szkolnych (większość to młodzi ludzie, którzy niedawno zdali maturę), część natomiast opowiadała swoje doświadczenia szkolne i swoich dzieci, które obecnie uczęszczają do szkoły.

Tabela 1. Opinie studentów pedagogiki o posiadanym autorytecie przez nauczycieli (w proc.)

Kategorie odpowiedzi	Procent studentów
Zdecydowana większość nauczycieli	15,8
Raczej mniejszość	16,5
Tylko niektórzy nauczyciele	23,0
Żaden nauczyciel	25,2
Brak odpowiedzi	19,4
Razem	100

Źródło: wyniki badań własnych.

Jak wynika z badań, niemal 16 proc. studentów jest zdania, że zdecydowana większość nauczycieli posiada autorytet (6 osób wśród badanych to nauczyciele). Oto niektóre wypowiedzi uzasadniające ów wybór:

„Nauczyciele, z którymi obecnie mam kontakt jako rodzic, mają charyzmę i są prawdziwymi autorytetami. Cenię ich za to, że dzięki ich nastawieniu i konsekwencji, życzliwości oraz prawidłowej postawie moralnej w pracy i w życiu osobistym, mają pozytywny wpływ na dalsze losy uczniów.” (H.A. — studentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej);

„Większość nauczycieli ma na celu dobro dziecka i stawiają sobie w tym względzie wysokie wymagania, a w tym co robią, starają się dążyć do perfekcji.” (A.C. — studentka resocjalizacji);

„Sądzę, że współczesna szkoła jest otwarta na ucznia, a dzięki wielu wspaiałym pedagogom uczeń jest traktowany podmiotowo. Nauczyciel jest zainteresowany problemami ucznia i gotowy na pomoc.” (J.K. — student pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej).

Co ciekawe, 25 proc. osób z tej grupy pokusiło się o porównanie cech nauczyciela w perspektywie czasowej. Odniosło się bowiem do swoich doświadczeń szkolnych i do czasów dzisiejszych twierdząc, że obecnie nauczyciel jest zupełnie inaczej postrzegany przez uczniów. Oto jedna z wypowiedzi:

„Kiedyś nauczyciele byli wobec swoich wychowanków bardziej zdystansowani i stwarzali sztuczne bariery między sobą a nimi. Na szczęście dzisiaj jest inaczej. Do większości wychowawców można zwrócić się z każdym problemem bez obaw, że nam nie pomoże. Wręcz przeciwnie, po rozmowie z nim będziemy lepiej się czuć. Nauczyciele dzisiaj już nie są tak niedostępni i autorytarni jak kiedyś.” (D.B. — studentka pedagogiki ogólnej).

Są to niewątpliwie ciekawe spostrzeżenia, które powodują inne spojrzenie na nauczyciela jako osoby, która dzisiaj ma do spełnienia wobec uczniów inne zadania, podyktowane zmianami cywilizacyjnymi i reformą edukacji, osoby, która jest świadoma, że dzisiejsze dzieci i młodzież różnią się znacznie od tej sprzed 20–30 lat.

Niektórzy studenci z tej grupy (10 proc.) zwrócili też uwagę na fakt, że postrzeganie autorytetu nauczyciela zależne jest również od szczebla kształcenia. W wypowiedziach podkreślona została rola wychowawcy w klasach I–III, który jest dla wychowanka osobą o wysokim autorytecie. Autorytet ten związany jest wyłącznie z cechami osobowościowymi, gdyż dla dzieci w tym wieku czynnik intelektualny (wiedza i umiejętność jej przekazywania) nie ma szczególnego znaczenia. W tym okresie stanowi on „zwykłą dziecięcą miłość” (A.P. — studentka pedagogiki ogólnej).

Troje studentów z tej grupy uważa, że bliski ideału jest najczęściej nauczyciel rozpoczynający pracę. Argumentują to faktem, że młody człowiek

jest pełen optymizmu i chęci podejmowania nawet najtrudniejszych zadań, lepiej rozumie ucznia, bo sam niedawno nim był, albo jeszcze nie do końca jest świadomy problemów szkolnej rzeczywistości. Z drugiej strony przyznają jednak, że brak doświadczenia zawodowego może przyczynić się do popełniania wielu błędów.

Odnosząc się do pozostałych wyników badań widać, że ponad 1/4 badanych studentów jest zdania, że żaden nauczyciel w dzisiejszej szkole nie posiada autorytetu. Z ich wypowiedzi wynika, że pedagodzy nie są powiernikami uczniów, postrzegają swoją misję przez pryzmat pieniędzy (chodzi głównie o degradację materialną pedagogów), są przekonani o swojej nieomyślności, a rzekomy autorytet budują na bezwzględnym posłuszeństwie. W tej grupie osób pojawiły się wypowiedzi wskazujące na negatywny obraz nauczyciela, np.:

„Každy z nas na własnej skórze odczuł beczelny wyraz pogardy i niezrozumienia ze strony nauczyciela. Wszyscy znamy przeciętnych nauczycieli z klapkami na oczach, które ukierunkowują ich myślenie w stronę «jeszcze dwie godziny i do domu».” (A.B. — student pedagogiki ogólnej);

„Pierwsze lata mojej nauki ukształtowały mnie tak niefortunnie, że zaczęłam przypominać ucznia szkoły herbartowskiej — nauka, wkuwanie i pod żadnym pozorem nie wychylać się przed szereg. I tak minęła szkoła podstawowa...” (K.J. — studentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej).

Wydaje się, że ten nieco wypaczony obraz nauczyciela, można tłumaczyć innym, bardziej „tradycyjnym” modelem kształcenia, który był obowiązującym kanonem w czasach PRL-u, a nawet nieco później, na co zresztą wskazali niektórzy studenci z grupy optującej za autorytetem większości nauczycieli. Badania prowadzone w latach siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i początku dziewięćdziesiątych (co pokrywałoby się z wiekiem nauki szkolnej badanych studentów), wykazały, że większość ówczesnych uczniów oceniała atmosferę szkoły oraz panujące w niej relacje nauczyciel–uczeń jako złe¹². Dopiero lata dziewięćdziesiąte w Polsce, a szczególnie wprowadzona w 1999 r. reforma edukacji, spowodowały zmianę jakości pracy szkół, a zwłaszcza wypieranie „tradycyjnego” modelu nauczania i wychowania, o którym szczególnie negatywnie wyrażają się respondenci. Zmieniła się także rola nauczyciela ewoluująca w kierunku przygotowania ucznia do realnego życia, wielostronnej aktywności i samodzielności, a także dialogu i partnerstwa. Trudno jednak generalizować, ponieważ dawniej również pracowali wspaniali nauczyciele, wśród których zapewne wielu zasługiwało na miano autorytetu. Wyniki wskazują jednak, że „istnieje po-

¹² Porównaj: H. Ś w i d a, *Młodzi i wartości*, Warszawa 1976; J. K o ś m i d e r, *Relacje uczniów z nauczycielami*, [w:] *Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku*, B. F a t y g a, A. T y s z k i e w i c z, Ośrodek Badań Młodzi Uniwersytetu Warszawskiego i Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji MEN, Warszawa 1997.

trzeba odmitologizowania nauczyciela jako kogoś postrzeganego negatywnie¹³, co funkcjonuje w opiniach społecznych od lat.

Aż 10 proc. studentów z tej grupy uważa, że powinny nastąpić zmiany w sposobie kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych, gdyż są oni słabo przygotowani do pełnienia funkcji nauczyciela, zwłaszcza od strony praktycznej, co nie sprzyja stawianiu się autorytetem. „Najważniejszym zadaniem studiów pedagogicznych jest dobrze zapoczątkować proces stawiania się nauczycielem¹⁴. Oznacza to nie tylko przygotowanie teoretyczne, ale przede wszystkim praktyczne, którego na uczelniach jest zdecydowanie za mało. Programy kształcenia, zbyt mała liczba godzin, ale i względy ekonomiczne, wymuszają przewagę metod podających nad aktywizującymi. Nie sprzyja to właściwemu przygotowaniu do pracy. Myślę tu nie tylko o praktykach pedagogicznych, prowadzonych w czasie studiów, których jest za mało, ale i zajęciach dydaktycznych w postaci ćwiczeń, które niejednokrotnie polegają na prowadzeniu wykładów lub przygotowywaniu przez studentów referatów na podstawie lektur. Tego typu „praktyka” nie sprzyja rozwojowi kompetencji nauczycielskich, nie przygotowuje ich należycie do pracy. Wprawdzie studenci niejednokrotnie oczekują gotowych recept na rozwiązanie danego problemu, czego nie da się zrealizować, to jednak w toku praktyki można pokazać i wykształcić w nich pewne wzory działań i zachowań do zastosowania w przyszłej pracy.

Z powyższych badań wynika również, że według 23 proc. studentów tylko niektórzy nauczyciele cieszą się autorytetem, a 16,5 proc. badanych uważa, że raczej mniejszość. Gdyby połączyć obie te kategorie, to prawie 40 proc. studentów uważa nielicznych nauczycieli za autorytet. Wielu z tych respondentów jest zdania, że tylko niektórych nauczycieli po latach wspomina się z sentymentem. Najczęściej pamięta się, że robili niezapowiedziane klasówki, faworyzowali zdolniejszych uczniów, nie potrafili zainteresować wykładanym tematem. Studenci przyznają jednak, że są i tacy pedagodzy, którzy potrafili odcisnąć trwałe ślad w naszym życiu, których darzymy zaufaniem, do których zwracamy się o pomoc i których po latach odwiedzamy. Niektórzy z nich ciepło wspominają tych wyjątkowych nauczycieli. Oto jedna z ciekawszych wypowiedzi:

„Szkolę średnią wybrałam w gruncie rzeczy przypadkowo. Dziś uważam, że był to najszczęśliwszy przypadek mojego życia. Tam bowiem poznałam NAUCZYCIELA. Najważniejsze co nasza wychowawczyni dla nas robiła, to kochała nas i kochała swoją pracę. Jestem jej wdzięczna za to, że wyrwała mnie z marazmu, nauczyła myśleć i mieć własne zdanie. Ona nauczyła nas życia, wpoiliła cechy, takie jak odpowiedzialność, duma, ale nie

¹³H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 13.

¹⁴J. Korczyński, *Obraz nauczyciela*, Opole 2002, s. 167.

pycha, szacunek — dla siebie i innych.” (J.K. — studentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej).

Niemal wszyscy studenci z tej grupy, w swoim eseju pokusili się o wyróżnienie przyczyn, dla których ich zdaniem tylko niektórzy lub mniejszość nauczycieli cieszy się autorytetem. Część z nich (7,3 proc.) stara się usprawiedliwić nauczycieli. Pojawiły się zatem wypowiedzi o tym, że rzeczywisty obraz nauczyciela zależy od jakości edukacji, która pozostawia wiele do życzenia: nadal słaba pozycja materialna, nadmierna biurokracja, kontrowersyjne modyfikacje systemu kształcenia uczniów, a zwłaszcza stworzenie gimnazjów, do których uczęszczają uczniowie w najtrudniejszym wieku rozwojowym, co powoduje znaczne utrudnienie w pracy nauczyciela.

Większość z tej grupy badanych upatruje też powód obniżenia autorytetu nauczyciela, w wychowaniu w szkole bez partnerskiego udziału rodziców. Jedna ze studentek napisała:

„Wszystko, absolutnie wszystko zaczyna się w rodzinie. Niestety nasze rodziny funkcjonują coraz gorzej [...]. Żaden nauczyciel nie ma takiej siły sprawczej, aby bez pomocy rodziców nauczył, bo aby nauczyć trzeba najpierw WYCHOWAĆ [...]. Trzeba stworzyć dekalog rodziców. Niechaj pierwszym przykazaniem dla nich, wysyłających swoje dzieci do szkoły będzie przekaz dla dziecka: „Szanuj nauczyciela swego jak rodziców i siebie samego”. Tylko tyle i aż tyle.” (A.K. — studentka pedagogiki ogólnej).

Trudno wyobrazić sobie prawidłowe funkcjonowanie szkoły bez wsparcia domu rodzinnego. Zdaniem A. Nalaskowskiego, głównym zadaniem szkoły jest współpraca ze środowiskiem rodzinnym ucznia w procesie oddziaływania na jego wszechstronny rozwój emocjonalny, intelektualny, duchowy, fizyczny¹⁵. Dzisiaj rodzina nie spełnia należycie swoich funkcji. Brak czasu, nadmiar pracy (choć czasami jest to wymówką, aby nie zajmować się dzieckiem), bezrobocie, uzależnienia, rozbite rodziny, nie pozostają bez wpływu na proces wychowawczy. Często współpraca ze szkołą z powodu tych właśnie czynników ma charakter inercyjny.

Kilkoro respondentów jest zdania, że brak autorytetu nauczyciela spowodowany jest negatywną selekcją do zawodu. Pozostaje się zgodzić z tą uwagą, gdyż nie każda osoba nadaje się do pełnienia tej ważnej funkcji. Jak uczy doświadczenie, na początku drogi zawodowej o powodzeniu decydują predyspozycje do zawodu, pewne zadatki wrodzone. Dlatego zasadnym wydaje się wprowadzenie właściwej weryfikacji do zawodu nauczyciela. Często wśród studentów dominuje przekonanie o chęci ukończenia łatwych studiów (bo za takie w ich opinii uchodzi pedagogika), bez refleksji na przyszłość. Jeśli jednak taki student bez predyspozycji i bez powołania ukończy pedagogikę, a w przyszłości uda mu się otrzymać pracę w placów-

¹⁵ A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998, s. 6.

ce oświatowej, to czy jego kwalifikacje zawodowe wystarczą, aby uczynić go dobrym nauczycielem? Wydaje się, że potrzebna jest tu pozytywna selekcja do zawodu, która wyłoni jednostki wyjątkowe, o wysokich kompetencjach, a zwłaszcza osobowościowych. A.W. Combs w swojej humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli pisał, że dobry nauczyciel musi być przede wszystkim człowiekiem¹⁶.

Niektóre wypowiedzi badanych wskazują na brak autorytetu nauczyciela spowodowany wadliwie działającym systemem awansu zawodowego. Jeden ze studentów napisał:

„Obecnie doszło do sytuacji, w której rozwój zawodowy niejednokrotnie jest postrzegany tylko i wyłącznie w odniesieniu do ścieżki awansu zawodowego. W efekcie dochodzi do swoistego przewartościowania i zatarcia ducha pedagogicznego, wobec czego nauczyciel — pedagog z powołania, przekształca się w nauczyciela — karierowicza.” (A.G. — student pedagogiki ogólnej).

Funkcja nauczyciela wymusza niejako jego edukację ustawiczną. Nasza oświata podlega od wielu lat nieustannym reformom. Nauczyciel musi być świadomy zmian jakie w niej zachodzą, musi podążać ich śladem. W toku ciągłego rozwoju zawodowego doskonalili się nie tylko merytorycznie, ale i osobowościowo. Wprawdzie nauczyciele są grupą społeczną, która doskładała się najwięcej w porównaniu z innymi zawodami, ale często zdarza się, że jest to rozwój tylko na potrzeby kolejnego etapu awansu zawodowego. Po jego otrzymaniu nauczyciel znów staje się bierny i nijaki. Chcąc być autorytetem, nieodzowny jest stały rozwój, aż do końca swojej kariery zawodowej. Ma to być rozwój, który wpływałby na podnoszenie jakości pracy nauczyciela, wynikającej nie z ilości przebytych szkoleń potrzebnych do awansu, ale z takich form doskonalenia, które wypływają z rzeczywistych potrzeb szkoły.

Pojedynczy studenci uważają, że brak autorytetu nauczyciela spowodowany jest kreowaniem pejoratywnego obrazu nauczyciela przez media.

Na podkreślenie zasługuje też fakt, że wśród badanych studentów, ponad 20 proc. pokusiło się o próbę wydzielenia z grupy zawodowej nauczycieli dwóch kategorii — nauczycieli szkolnych i nauczycieli akademickich. Ta grupa badanych odniosła się do swojej terażniejszej sytuacji i podjęła próbę oceny autorytetu swoich wykładowców. W tym zakresie ocena ta wypadła niezwykle pozytywnie. Oto przykłady wypowiedzi:

„W przypadku moich nauczycieli na poziomie szkoły podstawowej i średniej, autorytet polegał na budzeniu respektu. Dopiero w okresie studiów zetknąłem się z wykładowcami, których poziom wiedzy i sposób jej

¹⁶H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli — konteksty — kategorie — praktyki*, Warszawa 1997, s. 198.

przekazywania wzbudzał autentyczny szacunek i podziw, a przede wszystkim zainteresowanie przedmiotem.” (M.D. — student resocjalizacji);

„Doskonałych nauczycieli spotkałem dopiero na uczelni. Są dla mnie prawdziwym autorytetem jako wykładowcy, przedstawiciele nauki i ludzie.” (R.Z. — student pedagogiki ogólnej);

„Jako studentka wydziału pedagogicznego spotkałam wielu nauczycieli akademickich autentycznie zaangażowanych w swoją pracę, wykonujących ją z pasją, o wysokich kwalifikacjach teoretycznych i silnych predyspozycjach osobowościowych. Studenta traktują jak partnera. Tylko taki nauczyciel–wychowawca może stać się prawdziwym przewodnikiem i mistrzem dla swoich uczniów.” (A.P. — studentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej).

Sądząc po tej niewielkiej próbie, problem autorytetu nauczyciela akademickiego należałoby poddać szerszej weryfikacji i wydaje się, że mogłoby stanowić niezwykle ciekawy materiał badawczy dla oddzielnej pracy. Możliwe również, że większa próba badawcza, a także zmiana terenu badań, mogłyby wprowadzić zmiany do tego wizerunku.

Jak już wspomniano, badania zostały przeprowadzone również w aspekcie oczekiwań. Dlatego studenci wypowiadali się na temat cech, jakie ich zdaniem powinien posiadać nauczyciel cieszący się autorytetem.

Tabela 2. Charakterystyka nauczyciela cieszącego się autorytetem w opinii studentów (w proc.)

Kategorie odpowiedzi	Procent studentów
Powołanie	51,0
Duża wiedza, dobre przygotowanie merytoryczne	22,2
Sprawiedliwość	5,9
Szacunek dla ucznia	5,2
Cierpliwość	5,2
Konsekwencja w egzekwowaniu wymagań	3,9
Ciekawe prowadzenie zajęć	3,3
Zaufanie	2,0
Twórczość, kreatywność	1,3
Razem	100

Źródło: wyniki badań własnych.

Ponad połowa studentów, bo 51 proc. uważa, że nauczyciel buduje swój autorytet dzięki powołaniu, dzięki temu, że kocha swoją pracę.

Analizując wypowiedzi tej grupy studentów dało się zauważyć, że operując terminem „powołanie”, wyraźnie oddzielają oni aspekt roli zawodo-

wej nauczyciela określonej cechami intelektualnymi (wiedza, przygotowanie merytoryczne) od cech osobowościowych, interpersonalnych. Pojawiły się wypowiedzi typu:

„Nauczyciel to nie zawód, to misja, na którą składa się i przygotowanie merytoryczne i to, jakim jest on człowiekiem.” (B.O. — studentka pedagogiki ogólnej);

„Mówiąc o powołaniu nauczyciela musimy odwołać się do zasad etyki i humanizmu ogólnoludzkiego i humanistycznych tradycji wychowania. Te właśnie etyczne pryncypia i moralne przeświadczenia tworzą indywidualność, osobowość nauczyciela, decydują o wyposażeniu go w pożądany zestaw wiedzy, umiejętności i zachowań.” (M.K. — student pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej);

„Praca nauczyciela jest szczególnym powołaniem, powołaniem do czynnego towarzyszenia wszechstronnemu rozwojowi drugiego człowieka.” (R.S. — studentka pedagogiki ogólnej).

Dwoje studentów z tej grupy posługując się słowami J.W. Dawida określiło powołanie nauczyciela jako „miłość dusz ludzkich”. Dawid tak pisał o tym zjawisku: „jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej”¹⁷.

Na drugim miejscu, zdaniem ponad 22 proc. studentów, ważna okazała się duża wiedza, dobre przygotowanie merytoryczne. Ponad 5 proc. studentów zwróciło też uwagę na takie cechy osobowościowe nauczyciela, jak sprawiedliwość, cierpliwość, szacunek do ucznia. Z kolei twórczość i kreatywność nauczyciela nie mają dla studentów aż takiego znaczenia, bowiem kategoria ta jest ważna jedynie dla 1,3 proc. badanych. Nieco dziwić może ten wynik, gdyż wydawałoby się, że w pracy nauczyciela jego innowacyjność stanowi priorytet.

Na podstawie prac studentów można wnioskować, że w ich odczuciu zarówno kompetencje interpersonalne jak i merytoryczne (wiedza) nauczyciela są równie ważne. Daje się też zauważyć wyraźny związek między cechami osobowościowymi a poziomem kompetencji nauczyciela określonych rolą zawodową.

¹⁷ J.W. D a w i d, *O duszy nauczycielstwa*, Lublin 2002, s. 40.

Próba syntezy

Z badań wynika, że tylko nieliczni pedagodzy cieszą się prawdziwym autorytetem. W autorefleksji studentów przeważa krytyczny obraz nauczyciela, który nie jest źródłem zaufania, pomocy, a raczej wzbudza respekt wobec niego. Część z nich stara się usprawiedliwić nauczycieli wskazując zwłaszcza na negatywny obraz współczesnej rodziny, która nie spełnia należycie swojego zadania w obszarze wychowawczym, bo często dorośli sami nie potrafią odnaleźć się w swoim zagubieniu aksjologicznym. Nierzadko zatem odpowiedzialność za wychowanie przerzucana jest na szkołę. Badani podkreślają także słabą kondycję polskiej edukacji, która nie sprzyja dochodzeniu do autorytetu, a także wadliwy system kształcenia nauczycieli.

Trzeba jednak podkreślić, że o ile studenci dość negatywnie wyrażają się o nauczycielach nawiązując do szkolnych doświadczeń lub obecnych, związanych z funkcjonowaniem ich dzieci w szkole, to pozytywnie postrzegają wykładowców uczelnianych jako źródło autorytetu.

Z badań wyłania się obraz nauczyciela, który musi sprostać wielu zadaniom, aby stać się osobą znaczącą dla swoich wychowanków, a także aby zmienić negatywny obraz postrzegania go przez dzieci i młodzież, bo „szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel” (Fridrich Adolf Diesterweg, 1865).

Autorka zdaje sobie sprawę, że wyniki badań stanowią niewielki wycinek badanej rzeczywistości i nie dają podstaw do generalizacji w odniesieniu do całej populacji. Można jednak podkreślić, że korespondują one z wynikami podobnych badań nad autorytetem nauczyciela, prowadzonych w innych środowiskach, co czyni je bardziej wiarygodnymi¹⁸. Mogą zatem stanowić przyczynek do dalszych, poszerzonych badań. Ponadto mają skłonić do refleksji, zwłaszcza studentów. Przedstawienie różnic między tym, jaki jest rzeczywisty obraz współczesnego nauczyciela, a jaki powinien być, może inspirować ich do zmian na lepsze, do budowania własnego pozytywnego wizerunku jako przyszłego nauczyciela, może właśnie autorytetu.

Streszczenie

W opracowaniu starano się ukazać problem autorytetu nauczyciela w odczuciu studentów pedagogiki. Badania zostały przeprowadzone wśród 139 studentów studiów niestacjonarnych. Zwrócono uwagę przede wszystkim na obraz rzeczywisty nauczyciela: jaki jest

¹⁸ Por.: H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2008; J. Ziwny, *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Rużomberok 2006; M. Rewera, *Autorytety w świadomości młodzieży licealnej*, Stalowa Wola 2008.

współczesny nauczyciel, dlaczego coraz trudniej jest być autorytetem, ale także jak postrzega się go w aspekcie oczekiwań — jaki powinien być jako wzór.

Summary

In the following essay, there was the problem of the teacher's authority presented in the view of pedagogy students. The research were carried out among the sample of 139 students from part-time studies.

Much attention was laid on the true image of teacher: what kind of figure the modern teacher is, why is it even more difficult to be a real authority figure, as well as in the aspect of certain expectations: how should the teacher as a true example-model be like.

Bibliografia

- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Lublin 2002.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2007.
- Korczyński J., *Obraz nauczyciela*, Opole 2002.
- Kwiatkowska H., *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- Rybicki P., Goćkowski J., *Autorytet w nauce*, Wrocław 1980.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.
- Wiatrowski Z., *Dylematy oraz problemy nauczycieli i zawodu nauczycielskiego w okresie reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] *Dyskusja o nauczycielu*, R. Parzęcki (red.), Włocławek 2003.
- Zimny J., *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Rużomberok 2006.

Iwona Komorowska, Jolanta Olszewska
(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

DWUSTOPNIOWOŚĆ STUDIOWANIA NA KIERUNKU PEDAGOGIKA

Słowa kluczowe: edukacja; pedagogika; system szkolnictwa wyższego; system boloński; umiejętności.

TWO-CYCLE DEGREES AT THE FACULTY OF PEDAGOGICS

Key words: education, pedagogics, system of tertiary education, Bologna Process, skills.

„Kiedy tworzysz plany na rok — zasiej zboże.
Kiedy tworzysz plany na 10 lat — sadź drzewa.
Kiedy tworzysz plany na całe życie — kształć ludzi”.

Chińskie przysłowie Guanzi (około 645 r. p.n.e.)

Miejsce świata stabilnego zastąpił świat „nieprzewidywalny”, w dodatku zmieniający się w zawrotnym tempie. Wraz z tym nieobliczalnym światem podróżuje człowiek, który musi ciągle dokonywać wyborów, przez co czuje się bardzo zagubiony. Podstawowym zadaniem każdej jednostki jest umieć nauczyć się nadążać za współczesnymi przemianami. Chociaż, jak pisze T. Nowacki „kula ziemską nie rozpoczęła szybszego wirowania, ale cały układ stosunków ludzkich, układów międzypaństwowych, prądów kulturowych, procesów demokratycznych, wyrwał się z dotychczasowych fundamentów. Rzeczywiste i najważniejsze w tym zadanie to — nie zagubić w tym wirze człowieka [...]”¹.

¹T. Nowacki, *Twarzą ku przyszłości*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1, pod red. Z. Wiatrowskiego i in., Włocławek 2010, s. 161.

Można zgodzić się ze stwierdzeniem, że kula ziemską nie przyspieszyła; to człowiek rozwijając cywilizację stworzył pewne procesy, które doprowadziły do iluzji nadmiernej ruchliwości świata. Nic więc dziwnego, że T. Nowacki postawił przed ludźmi priorytetowe zadanie, chronienia człowieka, na którego w „społeczeństwie ryzyka” czyha wiele zagrożeń. Swoje przesłanie kieruje zapewne w sposób szczególny do pedagogów i studentów na kierunku pedagogika. To dzięki ich zaangażowaniu ludzie muszą zrozumieć, że tylko poprzez edukację i permanentne uczenie się można sprostać wyzwaniom współczesnych czasów. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Cz. Kupisiewicza: „edukacji — ponieważ umożliwia ona dostęp do wiedzy — przypada wyraźnie określona rola w urzeczywistnieniu światowego zadania: pomagać zrozumieć świat i zrozumieć innych ludzi, aby móc lepiej zrozumieć siebie”². Kształtowanie człowieka, jego podejścia do świata i innych ludzi, powinno odbywać się właśnie za pośrednictwem pedagogiki, która jest nauką społeczną. W ujęciu W. Okonia „pedagogika to nauka o wychowaniu, której przedmiotem jest działalność wychowawcza, mająca na celu wyposażenie całego społeczeństwa — a przede wszystkim młodego pokolenia — w wiedzę i sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, systemy wartości, postawy i przekonania oraz przysposobienie do oddziaływania na własny rozwój”³. I oto uzyskujemy jednoznacznie potwierdzenie, że w centrum zainteresowania pedagogiki znajduje się człowiek jako „wartość najwyższa”. Jest to nauka, która ma służyć przede wszystkim społeczeństwu. Najważniejszymi podmiotami tej nauki są nauczyciele, uczniowie oraz studenci.

W niniejszej pracy to właśnie ci ostatni, studenci kierunku pedagogika staną się podmiotem naszych dalszych rozważań. Obecnie dostęp do studiów pedagogicznych jest nieograniczony, szczególnie na uczelniach niepublicznych. Każda osoba, która czuje powołanie do tej profesji może zasilić grono przyszłych pedagogów. Przed studentami, którzy chcą pomagać człowiekowi stoją drzwi otwarte. Jeszcze do niedawna dostęp do studiowania był ograniczony, chociażby na kierunku pedagogika. Studiować mogli tylko nieliczni, a dyplom ukończonej szkoły wyższej miał niebagatelną wartość. Tytułem magistra mogły legitymować się tylko nieliczne jednostki. Szkolnictwo wyższe państwowe nie mogło sprostać wymaganiom boomu edukacyjnego na wyższe uczelnie. W związku z tym uruchomiono szkoły niepubliczne.

Według najnowszej Ustawy z dnia 18 marca 2011 r. w dziale I pt. System szkolnictwa wyższego w Polsce, w art. 2 zakłada się następujący podział szkół wyższych na:

²C. Kupisiewicz, *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*, Radom 1999, s. 9–83.

³W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 300.

— uczelnie publiczne — uczelnie utworzone przez państwo reprezentowane przez właściwy organ władzy lub administracji publicznej,

— uczelnie niepubliczne — uczelnie utworzone przez osobę fizyczną albo osobę prawną niebędącą państwową ani samorządową osobą prawną.

Istotnego znaczenia w dalszej części ustawy nabiera podział szkół wyższych. Są to:

— studia pierwszego stopnia — forma kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji pierwszego stopnia,

— studia drugiego stopnia — forma kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający co najmniej kwalifikacje pierwszego stopnia, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia,

— jednolite studia magisterskie — forma kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia.

W tej chwili obserwuje się rozkwit szkolnictwa wyższego. Jak podaje G. Gurnik w „Polsce w ostatniej dekadzie nastąpił boom edukacyjny, eksplozja na poziomie wyższym. W 1994 r. wskaźnik ten wynosił 13,6 proc. W 1990 r. studiowało 404 tys. osób”⁴. Dodajmy, że w 2010 r. wskaźnik ten wyniósł około 20 proc. Obecnie w polskich uczelniach kształci się prawie dwa miliony studentów, co daje Polsce jeden z najwyższych na świecie wskaźników skolaryzacji oraz największą liczbę instytucji szkolnictwa wyższego w Europie. W dzisiejszej rzeczywistości w Polsce studenci kształcą się na dwustu kierunkach. Na kierunku pedagogika kształci się 12 proc. studentów.

Proces ten dokonuje się dzięki przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej, a jego kierunek wyznaczyła Europejska Przestrzeń Szkolnictwa Wyższego w założeniach Deklaracji Bolońskiej. Celem systemu bolońskiego jest:

1. Przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych stopni, także poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu, w celu promowania możliwości zatrudnienia obywateli Europy oraz międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego.

2. Przyjęcie systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych cyklach: niższym *undergraduate* i wyższym *graduate*. Dostęp do drugiego cyklu wymaga pomyślnego ukończenia pierwszego etapu cyklu studiów, trwającego minimum trzy lata. Stopień nadany po pierwszym cyklu będzie również uznawany na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Drugi etap powinien prowadzić do tytułu „master” i/lub „doktorate degree”, jak to jest w wielu państwach Europy.

⁴G. Gurnik, *Szkola szans*, Warszawa 2006, s. 19.

3. Ustalenie systemu punktów kredytowych, takiego jak ECTS — jako odpowiedniego środka promowania jak największej mobilności studentów. Punkty mogą być również zdobywane poza szkolnictwem wyższym, z uwzględnieniem kształcenia przez całe życie, pod warunkiem, że są one uznawane przez rekrutujące szkoły wyższe.

4. Promocja mobilności poprzez pokonanie przeszkód na drodze do swobodnego przemieszczania się, ze szczególnym uwzględnieniem studentów i nauczycieli, naukowców oraz personelu administracyjnego.

5. Promocja współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości, z uwzględnieniem opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii.

6. Promocja niezbędnych europejskich wymiarów szkolnictwa wyższego, szczególnie pod względem rozwoju zawodowego, współpracy międzyinstytucjonalnej, programów dotyczących mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań⁵.

W tym kontekście warto zauważyć, że punkt drugi deklaracji Bolońskiej to główna teza niniejszego opracowania. W dalszej części artykułu chcemy wykazać, że dla studentów ta dwustopniowość studiowania ma ogromne znaczenie i wpływa na dalsze losy ich kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego na różnych kierunkach, także i pedagogicznych. Nie da się ukryć, że ta forma studiowania ma swoich zwolenników i przeciwników.

Z naszego punktu widzenia, jako przyszłych pedagogów studiów magisterskich niestacjonarnych, przedstawiona powyżej forma ma jednak więcej plusów niż minusów. Zaletami tej dwustopniowości studiowania jest jej elastyczność. Student dokonując wyboru kształcenia w tym systemie otwiera sobie wiele możliwości związanych z mogącą pojawić się w ich życiu zawodowym i osobistym nieprzewidywalną sytuacją losową. Wówczas naprzeciw tym zdarzeniom wychodzi przyjęty przez uczelnie system boloński, który dopuszcza możliwość przerwy w studiowaniu między pierwszym a drugim stopniem. Osoba rezygnująca z dalszego, uzupełniającego studiowania legitymuje się już w tym momencie wyższym wykształceniem na poziomie licencjata lub inżyniera. Droga powrotu na uczelnię jest zdecydowanie łatwiejsza. Ponadto uważamy, że dla części studentów dyplom licencjata lub inżyniera jest wystarczający z punktu widzenia rozwoju i kariery zawodowej. Zaś tytuł magistra przeznaczony jest dla tych studentów, którzy chcą podnosić swoje aspiracje, rozwijać swój światopogląd, podnosić kwalifikacje dla własnego rozwoju a także sprostać wymaganiom stawianych przez pracodawcę. Są to studenci, których cechuje silna motywacja poznania naukowego. W środowisku studenckim

⁵H. Bednarczyk, T. Gawlik, T. Kupidura (red.), *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne*, Radom 2005, s. 142.

często słyszy się głosy rozstrzygające i coraz częściej podejmujące problem między dwustopniowym systemem studiowania a studiami jednolitymi. Według tych ostatnich ta forma kształcenia daje im większą możliwość znalezienia pracy, bowiem wyposaża ich w bardziej rozszerzony zasób wiedzy. Absolwenci studiów dziennych realizowanych w systemie jednolitym są często przez pracodawców lepiej oceniani. Zaś osoby kształcące się w trybie zaocznym są gorzej postrzegane i eliminowane szczególnie w środowisku lokalnym. Nasuwa się w tym momencie fundamentalne pytanie: czy winę za ten stan muszą ponosić studenci studiów niestacjonarnych zaocznych, a może ktoś inny powinien ponosić odpowiedzialność za ten stan rzeczy?

Najważniejsze jest jednak to, żeby nie wykształcenie stało się priorytetem wiodącym edukacji, lecz wiedza, dla której człowiek mówiąc słowami Jacques'a Delorsa — powinien „uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby żyć wspólnie”, „uczyć się, aby być”.

Jednak jeszcze dla wielu dorosłych ludzi posiadanie wyższego wykształcenia i „mgr” przed nazwiskiem stanowi główny cel życiowy, chociażby z punktu widzenia ponoć korzystnej inwestycji. Nadal w świadomości jednostki tkwi przekonanie, że wyższe wykształcenie zwiększa szansę na rynku pracy i chroni młodego człowieka przed bezrobociem. Niestety to zjawisko dotyka również osoby posiadające dyplom licencjata czy magistra. Można przez to powiedzieć, że wzrost poziomu rozwoju szkolnictwa wyższego nie zatrzymał postępującej fali bezrobocia, że nie jest lekarstwem na zmniejszającą się ilość miejsc pracy i zanikającą różnorodność zawodów. To oznacza, że nie wszystkie stanowiska pracy muszą skupiać osoby z wyższym wykształceniem. Są zawody, w których bardziej liczy się absolwent zasadniczej szkoły zawodowej, posiadający umiejętności praktyczne, czyli konkretne przygotowanie do zawodu, niż absolwent wyższej szkoły legitymujący się kwalifikacjami formalnymi. Nasuwa się w tym momencie pytanie: jakich absolwentów poszukują współcześni pracodawcy, jeśli szkoła wyższa „produkuje” pracowników nie mogących znaleźć pracy, a może przyczyna tkwi w zbyt niskiej jakości kształcenia wyższego i jego komercyjnego charakteru. Odpowiedź na pierwsze udzielili B. Minkiewicz i P. Bielecki, którzy nakreślili sylwetkę absolwenta poszukiwanego dziś na rynku pracy. Najważniejsze, czyli najbardziej liczące się umiejętności to, według kolejności wskazań:

- umiejętność rozwiązywania problemów,
- umiejętność uczenia się,
- umiejętności poznawcze (analizy, syntezy, wnioskowania i logicznego myślenia) i wiedza teoretyczna,
- umiejętność komunikowania się,

- umiejętność pracy zespołowej,
- wiedza fachowa (kierunkowa, praktyczna)⁶.

Przypuszczalnie nie trzeba wykazywać, że absolwent, który wkracza na rynek pracy, powinien posiadać umiejętności różnego rodzaju, szczególnie umiejętności rozwiązywania problemów, uczenia się i umiejętności poznawcze. Tylko pracownik, który chce systematycznie rozwijać własną osobowość, wzbogacać własną wiedzę, stawia czoła wyzwaniom, jest w stanie sprostać oczekiwaniom dzisiejszego pracodawcy. Każdy student, który kończy określony poziom kształcenia powinien być przygotowany do życia w „społeczeństwie ryzyka”. Znany pedagog Irena Wojnar wyraźnie akcentuje: „[...] człowiek nie tylko powinien mieć wykształcenie, ile być wykształconym, to znaczy stopniowo osiągać umiejętność poznawania i przeżywania świata przyrodniczego i społecznego, a także poznawania samego siebie, stawać się zdolnym do kierowania samym sobą i do pogłębiania swoich sił duchowych, wrażliwości i umiejętności współżycia z ludźmi⁷.”

I oto doszliśmy do odpowiedzi na drugie pytanie, które podejmuje Z. Wiatrowski na przykładzie Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, jako „szkoły niepublicznej, uczelni małej, bo skupiającej aktualnie do 3000 studentów, przy tym głównie studentów niestacjonarnych. Cytowany autor dodaje, że pęd do szkoły wyższej, tym bardziej humanistycznej, a szczególnie na studia pedagogiczne, nawet przy odpłatności przez studiujących był wyjątkowo duży. A WSHE we Włocławku swoim rozmachem rozległego działania, zachęcała wielu wcześniej „zagubionych” do dobrze zorganizowanego studiowania [...]”⁸. Uzyskałyśmy więc jednoznaczna odpowiedź, że na wyższych szkołach niepublicznych, zwłaszcza prywatnych, spoczywa zarzut nazbyt komercyjnego charakteru. Studia wyższe, tym bardziej pedagogiczne są nade wszystko dla ludzi dorosłych, mających potrzeby kwalifikacyjne i motywacyjne. Jednym słowem dla tych, dla których studiowanie to nie tylko „idea”, lecz także ciężka intelektualnie praca.

W końcowej części wypada stwierdzić, że dwustopniowość studiowania na kierunku pedagogika jest nowoczesną, elastyczną formą wynikającą ze standardów europejskich. Jest ona stosowana prawie we wszystkich krajach Europy, co ma wpływ na swobodę przepływu studentów również między różnymi krajami, a tym bardziej w toku ich zatrudniania.

Miarą rozwoju wyższych uczelni bez wątplenia nie jest ich forma, ale prestiż i poziom kształcenia. Najważniejszym zaś zadaniem jest „nie zgubić w tym wirze człowieka”.

⁶A. Borowska, *Kształcenie dla przyszłości*, Warszawa 2004, s. 69; zob. także inni autorzy, np. Z. Wiatrowski.

⁷I. Wojnar, *Intencje humanistyczne edukacji*, Warszawa 1976.

⁸Z. Wiatrowski, *Regionalne akcenty w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. 27, Włocławek 2009, s. 18.

Przedkładając powyższe rozważania mamy świadomość, że zostały one przeprowadzone może zbyt ogólnie. Odpowiednia ich konkretyzacja mogłaby stanowić chociażby skrótkowa analiza standardów programowych, wyznaczających dopełniający układ zadań i treści kształcenia pedagogicznego, a tym bardziej pedagogów specjalistów. Byłoby jeszcze lepiej, gdyby w danym zakresie przeprowadzono odpowiednie badania, chociażby tylko sondażowe. Na pewno byłby to interesujący i społecznie pożyteczny temat niejednej pracy magisterskiej lub przynajmniej licencjackiej. Potraktujmy więc niniejszą refleksję sytuacyjną jako zachętę do takich właśnie badań, tym bardziej w sytuacji, gdy ustalenia i decyzje bolońskie nadal wywołują dyskusję.

Streszczenie

W dzisiejszej rzeczywistości studenci mają do wyboru studia stacjonarne i niestacjonarne, jak również studia jednolite i dwustopniowe. Te ostatnie mają swoich zwolenników i przeciwników. Nie da się ukryć, że dwustopniowość studiowania na kierunku pedagogika jest nowoczesną, elastyczną formą wynikającą ze standardów europejskich. W naszej pracy próbowaliśmy wykazać, że nie forma, lecz poziom kształcenia jest miarą rozwoju wyższych uczelni. Zaś najważniejszym celem i priorytetem każdego studenta jest „być wykształconym”.

Summary

In today's world the students have a choice of regular and extra-mural studies, as well as the one-cycle and two-cycle degrees. The latter have their supporters and opponents. There is no denying that two-cycle degrees at the faculty of Pedagogics are the modern, flexible form resulting from the European standards. In our work we tried to prove that it is not the form, but the level of education is a measure of the development of universities. And the main objective and priority for each student is to "be educated".

Bibliografia

- Bednarczyk H., Gawlik T., Kupidura T., (red.), *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne*, Radom 2005.
- Borowska A., *Kształcenie dla przyszłości*, Warszawa 2004.
- Gurnik G., *Szkoła szans*, Warszawa 2006.
- Kupisiewicz Cz., *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*, Radom 1999.
- Nowacki T., *Twarzą ku przyszłości*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1, pod red. Z. Wiatrowskiego i in., Włocławek 2010.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Wiatrowski Z., *Regionalne akcenty w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. 27, Włocławek 2009.
- Wojnar I., *Intencje humanistyczne edukacji*, Warszawa 1976.

Василь Кремень

(Університет ім. Богдана Хмельницького в Черкасах)

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Державна політика і організація сфери вищої освіти

Національна державна політика у сфері вищої освіти в період державного суверенітету України спрямовувалася на адаптацію цієї освітньої ланки до нових суспільних реалій в глобальному, європейському регіональному та національному вимірах і водночас збереження кращих здобутків минулого з метою досягнення максимальної ефективності освіти з огляду на розвиток окремих громадян і суспільства в цілому. Зусилля спрямовувалися на формування цілісної самодостатньої системи вищої освіти, її пристосування до демократичного і ринкового контексту правової і соціальної держави, забезпечення конкурентоспроможності в умовах стрімкого інноваційного прогресу людства. Сьогодні увага політиків, управлінців, дослідників, науково-педагогічних працівників сфокусована на створенні умов для рівного доступу до якісної вищої освіти населення.

Законодавче оформлення нової освітньої політики в зазначеній сфері забезпечують Конституція України (1996 р.), рамковий закон „Про освіту” (1991, 1996 рр.), профільні закони „Про вищу освіту” (2002 р.), „Про наукову і науково-технічну діяльність” (1991 р.) й інші, відповідні укази глави держави і постанови уряду, зокрема, Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”) (1993 р.), схвалена Першим з’їздом педагогічних працівників України (1992 р.) і затверджена постановою Кабінету Міністрів України в 1993 р., Національна доктрина розвитку освіти, схвалена II Всеукраїнським з’їздом працівників освіти (2001 р.) і затверджена Указом Президента України (2002 р.), тощо.

Нинішня національна вища освіта має таку структуру:

— *освітні рівні* — неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта;

— *освітньо-кваліфікаційні рівні* — молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Також через аспірантуру та докторантуру, інститут здобувачів присуджуються *наукові ступені* кандидата і доктора наук.

Науково-педагогічним працівникам вищої освіти можуть надаватися *вчені звання* старшого наукового співробітника, доцента, професора.

Крім організації за рівнями, вітчизняна вища освіта характеризується *галузеву організацією* — укрупненими (18) і деталізованими (49) освітніми галузями, напрямками (понад 140) і спеціальностями (близько 500) фахової підготовки та науковими галузями (27) і науковими спеціальностями (майже 500).

У 2010 р. в Україні функціонувало 505 вищих навчальних заклади I і II рівнів акредитації (що надають неповну і базову вищу освіту), у яких здобували освіту 361 тис. студентів, і 349 вищих навчальних заклади III і IV рівнів акредитації (надають повну вищу освіту) з 2,1 млн. студентів. У *аспірантурі* 530 організацій перебувало 35 тис. аспірантів, у *докторантурі* 263 організацій — 1,6 тис. докторантів. Майже 85 % аспірантів і 81 % докторантів готувалися у вищій школі, решта — у наукових установах. У 188 *приватних* вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації навчалось 310 тис. (12,4 %) студентів.

До *центральної виконавчої влади*, що нині здійснюють керівництво у сфері вищої освіти, належать *Міністерство освіти і науки, молоді та спорту* (до 1999 р. *Міністерство освіти*, потім — *Міністерство освіти і науки*), міністерства, інші центральні органи виконавчої влади, яким підпорядковані вищі навчальні заклади. У профільному міністерстві діють *Атестаційна комісія*. Крім того, створена *Державна інспекція навчальних закладів України*. Державна інспекція навчальних закладів є центральним органом виконавчої влади, який забезпечує реалізацію державної політики у сфері освіти шляхом здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності.

Відповідно до вимог законодавства щодо забезпечення державних освітніх стандартів, для контролю за їх додержанням утворено *Державну акредитаційну комісію* (ДАК), яку очолює профільний міністр. Відповідність послуг з вищої освіти державним стандартам і вимогам визначається шляхом ліцензування, інспектування та акредитації навчальних закладів у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України. Ліцензування щодо надання послуг у сфері вищої освіти проводить міністерство. ДАК забезпечує виконання вимог до ліцензування та акредитації вищих навчальних закладів за напрямками (спеціальностями) підготовки та перепідготовки фахівців, надання та зміни статусів цих закладів, формує експертні ради для розгляду матеріалів про ліцензування й акредитацію.

За особливі досягнення в роботі вищому навчальному закладу указом Президента України може надаватися *статус національного*.

Опанований освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень засвідчується *документом про освіту* встановленого зразка: дипломом молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра, кандидата і доктора наук тощо. Зразки освітніх документів затверджуються Кабінетом Міністрів України. Разом з дипломом видається додаток про засвоєні навчальні предмети, дисципліни, кваліфікаційні экзамени.

Персонал, що здійснює освітню діяльність у вищих навчальних закладах, поділяється на *педагогічних* працівників, які викладають у закладах I і II рівнів акредитації, і *науково-педагогічних* працівників, які викладають у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації та закладах післядипломної освіти. Перелік посад педагогічних і науково-педагогічних кадрів устанавлюється урядом.

Фінансування вищої освіти здійснюється за такими основними кодами функціональної бюджетної класифікації: вища освіта; післядипломна освіта; дослідження і розробки у сфері освіти.

Характеристика трансформацій вищої освіти в 1991–2010 рр.

З 1990 по 2010 рр. чисельність населення, залученого до вищої освіти на системній основі, варіювалася наступним чином:

— у вищих навчальних закладах I і II рівнів акредитації — зменшення з 757 до 361 тис., або в 2,1 рази;

— у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації — збільшення з 881 тис. до 2,1 млн. (максимальна кількість у 2007 р. — 2,4 млн.), або в 2,4 рази;

— в аспірантурі — збільшення з 13 до 35 тис., або у 2,6 рази;

— у докторантурі — збільшення з 0,5 тис. (у 1991 р.) до 1,6 тис., або у 3,1 раза.

При цьому кількість вищих навчальних закладів I і II рівнів акредитації (технікумів, училищ, коледжів) зменшилася з 742 до 505, або в 1,5 раза, а вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації (університетів, академій, інститутів), навпаки, збільшилася з 149 до 349 (максимальна кількість у 2008 р. — 353), або у 2,3 рази.

Нині на 10 тис. населення припадає 79 студентів вищих навчальних закладів I і II рівнів акредитації та 465 — III і IV рівнів акредитації, у 1990 р. було відповідно 146 і 170 студентів.

У вищій школі в 2010 р. викладали 201 тис. педагогічних (37 тис.) та науково-педагогічних (164 тис.) працівників. Серед них — 68 тис. кандидатів і 13,5 тис. докторів наук, 45 тис. доцентів і 13,5 тис. професорів.

Загалом, у 2010 р. у країні працювало 14,4 тис. *докторів* наук (з них 93 % у вищій школі) та 84 тис. *кандидатів* наук (81 % у вищій школі).

Вища освіта в Україні щедро фінансується (на 85 % з державного бюджету): загальні видатки у 2009–2010 рр. становили 2,6 % валового внутрішнього продукту (ВВП). Це дорівнює найкращим світовим показникам фінансування вищої освіти, як частки ВВП. У 1991 рр. така частка в Україні становила лише 0,9 %.

Фінансування за рівнями (*центральний, місцевий*) здійснення видатків у 2010 р. було наступним. Видатки з *центрального (державного)* бюджету на вищу освіту склали 91 % (для закладів I і II рівнів акредитації — 67 %, III і IV рівнів акредитації — 98 %), післядипломну освіту — 59 %, дослідження і розробки у сфері освіти — 100 %.

Характеристичною з точки зору суспільного й особистого попиту на освітні послуги і ступінь їх державного забезпечення є частка самостійно заробленого *спеціального фонду* в зведеному бюджеті. Так, у 2010 р. видатки на вищу освіту з цього фонду склали 32 % (I і II рівнів акредитації — 16 % та III і IV рівнів акредитації — 37 %); післядипломну освіту — 23 %; дослідження і розробки у сфері освіти — 47 %.

Водночас у вищій освіті кошти невиправдано розпоршуються внаслідок недосконалої і завеликої мережі навчальних закладів (854 заклади і приблизно стільки їхніх філій). Недостатнім є бюджетне стимулювання *якості, економічної інтеграції* вищої освіти.

Принципово новим у державному освітньому законодавстві стало введення норм щодо *державних стандартів* освіти. Ці стандарти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні і є основою оцінювання освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти. Державні стандарти освіти розробляються окремо з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються урядом. Вони підлягають перегляду не рідше як один раз на 10 років. Державні стандарти слугують надання громадянам якісної освіти.

Законом України „Про вищу освіту” (2002 р.) визначено *систему стандартів вищої освіти*. Цю систему складають державний стандарт, галузеві стандарти та стандарти вищих навчальних закладів. Стандарти вищої освіти є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів.

Державний стандарт містить складові: перелік кваліфікацій; перелік напрямів та спеціальностей; вимоги до освітніх рівнів; вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Галузеві стандарти містять: освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників; освітньо-професійні програми підготовки; засоби діагностики якості вищої освіти.

Стандарти вищих навчальних закладів уключають: варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, засобів діагностики, навчальні плани, програми навчальних дисциплін. Вищі навчальні заклади визначають спеціалізації за спеціальностями, за якими здійснюється підготовка фахівців.

Навчання у вищих навчальних закладів здійснюється за такими *формами*: денна (очна); вечірня; заочна, дистанційна; екстерн. Форми навчання можуть бути поєднані. Формами організації навчального процесу у вищих навчальних закладах є: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи. Основними *видами* навчальних занять визначено: лекцію; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультацію. Вищим навчальним закладом може бути встановлено інші види навчальних занять.

Модернізація національної вищої школи в контексті європейської інтеграції

Україна бере безпосередню участь у *Болонському процесі* з 2005 р. Для інтеграції в *Європейський простір вищої освіти* (ЄПВО) належить розв'язати низку проблем з модернізації національної освітньої сфери. Серед них:

- запровадження *циклової* вищої освіти,
- забезпечення *якості*,
- визнання *ступенів (кваліфікацій)* та *періодів* навчання.

З цією метою в Україні запроваджуються відповідні інструменти ЄПВО – Національна рамка кваліфікацій (НРК), Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ECTS), Додаток до диплома європейського зразка. Кабінетом Міністрів України в кінці 2011 р. затверджено НРК, що розроблена за активної участі вчених Національної академії педагогічних наук України з урахуванням Рамки кваліфікацій ЄПВО та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя. НРК дасть змогу розгорнути на системній основі розроблення зрозумілих і прийнятних в Україні та за її межами освітніх і професійних стандартів та відповідних кваліфікацій.

Також урядом подано для розгляду Парламентом новий законопроект про вищу освіту, у якому унормовується модернізована, європейські інтегрована модель вищої освіти в Україні, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності української вищої школи.

З метою здійснення особистісно орієнтованої конкурентоспроможної вищої освіти запроваджується компетентнісний підхід. У 2011 р. Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України та Національною академією педагогічних наук України за сприяння Національного Темпус-офіса в Україні видано Національний освітній глосарій: вища освіта.

Ці та інші напрями осучаснення національної вищої школи України в наступній декаді років схвалено III Всеукраїнським з'їздом працівників освіти, що відбувся наприкінці жовтня 2011 р. у м. Києві, та відображено в прийнятій на з'їзді Національній стратегії розвитку освіти в Україні в 2012–2021 роках.

Використана література

- Наукова та інноваційна діяльність в Україні: 2010 : стат. зб. / Держкомстат України ; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ДП «Інформ.-видавн. центр Держстату України», 2011. – 283 с.
- Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) [Текст] / Нац. акад. пед. наук України ; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін. ; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с. – Бібліогр.: с. 149–167. – (До 20-річчя незалежності України).
- Національний освітній глосарій: вища освіта [Текст] / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болубаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
- Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2010/11 навчального року. Стат. бюлетень [Текст] / Державний комітет статистики України. – К.: ДП „Інформаційно-аналітичне агентство”, 2011. – 207 с.
- Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Пост. Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341.
- Статистичний щорічник України за 2010 рік [Текст] / Держстат України; За ред. О.Г. Осауленка; Відп. за вип. Н.П. Павленко. – К.: ТОВ „Август Трейд”, 2011. – 560 с.
- Global Education Digest 2011: Comparing Education Statistics across the World [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org>.
- International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
- The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. – Режим доступу: <http://www.bologna2009benelux.org/>.

Streszczenie

Rozwój szkolnictwa wyższego w niezależnej Ukrainie

Opracowanie poświęcone jest współczesności szkolnictwa wyższego na Ukrainie. Główne problemy w nim przedstawione dotyczą:

- współczesnej polityki i organizacji sfery szkolnictwa wyższego,
- charakterystyki transformacji szkolnictwa wyższego w latach 1991–2010,
- modernizacji narodowych szkół wyższych w kontekście oczekiwań europejskich.

Można przyjąć, że opracowanie nie tylko oddaje aktualny stan szkolnictwa wyższego na Ukrainie, ale także sygnalizuje kierunki przemian zgodnie z oczekiwaniami i regulacjami Unii Europejskiej.

А. І. Кузьмінський

(Університет ім. Богдана Хмельницького в Черкасах)

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СПІЛКУВАННЯ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

Побудова в Україні громадянського суспільства, утвердження гуманістичних засад у міжлюдських відносинах, орієнтація на людиноцентристську ідеологію настійно диктують необхідність відповідних змін у спілкуванні суб'єктів навчально-виховного процесу.

Методологію освіти людини умовно можна розділити на два етапи — класичний і сучасний (неокласичний). Класична методологія формувалася впродовж багатьох віків і в її основі лежав традиційний процес навчання й виховання людини, який мав, а здебільшого й нині має авторитарний, гуманнодефіцитний, імперативний і примусовий характер. Той кого навчають, завжди виступав лише об'єктом, реципієнтом у навчально-виховному процесі. І хоча змінювалися принципи, методи, форми освіти, але незмінною в будь-якій освітній моделі залишалася панівна і визначальна роль педагога в пізнавальному, психологічному, соціальному й правовому аспекті. Споконвічно виховання людини переважно було пов'язано з примусом, насиллям, жорстокістю. В античній Спарті дітей після народження сортували і кволих, слабких позбавляли життя. Тяжким випробуванням для молоді були і різні форми вступу в доросле життя, зокрема ініціації. Навіть, такі великі педагоги-гуманісти, як Ян Амос Коменський, М. І. Пирогов на певних етапах своєї діяльності визнавали необхідність застосування тілесних покарань, щоправда в обмежених рамках.

Філософія освіти XXI століття проголошує принцип людиноцентризму в освітньому процесі як адекватне відображення людиноцентристської тенденції у розвитку сучасного суспільства. Отже, вся педагогічна система має бути особистісно орієнтованою, гуманною, демократичною. Як стверджує академік В. Г. Кремень, це завдання набуває особливої актуальності для України, де впродовж цілої епохи пошанування особистості, культивування

її свободи, м'яко кажучи, не було сильною стороною суспільства. Навпаки, зневага до окремої людини, заперечення її права на індивідуальність, самовияв сутності з одночасною абсолютизацією інших цінностей, чужих природі людини, вели не тільки до трактування людини як гвинтика великого механізму, а й до фізичного знищення мільйонів людей. Деіндивідуалізація особистості, неможливість самореалізації в різних сферах суспільного життя привели, урешті-решт, до краху суспільства тоталітаристської колективності як одного з типів псевдоколективності. Але крах певного типу суспільних відносин і навіть світової наддержави не супроводжувався автоматично зміною самої людини.

Тож не дивно, що протягом 17 років існування Української держави неодноразово проявлялися дії масоподібної людини, призвичаєної до життя в авторитарному, а не в демократичному суспільстві. Безумовно, школа, зокрема й вища, не могла не сприймати, не культивувати тоталітаристські й авторитарні відносини. Більше того, вона якраз і формувала людину, здатну до життя саме в такому суспільстві. Як не прикро, але авторитаризм залишив глибокий слід і в сучасній вищій освіті. Особливо виразно це проявляється у відносинах «викладач — студент».

У нинішній вітчизняній і зарубіжній педагогіці яскраво окреслюється гуманітарна парадигма, в основі якої лежить екзистенціальна психологія, що базується на первинності буття людини. Якщо в знаннево-орієнтованій парадигмі викладач вищої школи виконує функцію транслятора знань, керівника процесу навчання, особистісно-орієнтованій — організатора, тьютора, помічника процесу здобуття знань, то в дискурсі гуманістично-екзистенційних підходів педагог виступає рівноправним зі студентами суб'єктом взаємодії, фасилітатором, радником, консультантом. Він є для студентів «старшим братом» (А. Адлер), який допомагає їм як своїм сиблінгам, але не зазіхає на їхній вибір і самостійність.

Як бачимо, виклики часу диктують неминучу необхідність заміни авторитарних, суб'єкт-об'єктних відносин між викладачем і студентом, на партнерсько-толерантні, суб'єктно-суб'єктні, на відносини взаємодовіри і взаємоповаги. Лише за таких умов із стін вищих навчальних закладів будуть виходити самодостатні, підготовлені до свідомої й ефективної життєдіяльності особистості. Тільки так можна утвердити стабільну демократію і побудову громадянського суспільства в країні.

Державними структурами у сфері управління освітою в цьому напрямі робляться системні й послідовні кроки. Так, у вищій школі суттєво зменшено аудиторне навантаження на студента, значно розширено можливості вибору навчальних дисциплін, створено умови для одночасного вступу на декілька напрямів підготовки в одному й різних ВНЗ. Вагомими досягненнями вітчизняної освіти є введення зовнішнього незалежного оцінювання, впро-

вадження кредитно-модульної системи навчання. Поступово відбувається переосмислення змісту, форм і наповнення навчально-виховного процесу.

Вища школа працює на перспективу. Її вихованці покликані утверджувати загальнолюдські й національні морально-духовні цінності й імперативи. Випускники ВНЗ повинні усвідомлювати, що наукові знання, найновіші виробничі технології мають сенс лише за умови, що вони спиратимуться на високий рівень морально-духовної вихованості їх носіїв. Науково-технічний прогрес уже багато в чому завинив перед людиною. Кожен фахівець повинен розуміти, завчасно передбачати, якою мірою нові наукові відкриття, технології сприятимуть людському розвитку, чи не зашкодять вони фізичному та психічному здоров'ю людини. Тому пріоритетними напрямками ефективної діяльності вищих навчальних закладів є демократизація, гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу, органічне поєднання в ньому національного та загальнолюдського.

Вимоги принципу гуманізації мають знаходити свою реалізацію на всіх етапах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. По-перше, визначальним кредо організаторів навчального процесу має стати усвідомлення того, що студент — головна постать закладу. По-друге, студент який переступає поріг ВНЗ, має відчутти особливе ставлення до себе. Це — увага до студента як особистості, повага до її винятковості. Але людська психологія, стереотипність та інертність мислення ще значною мірою дають себе знати як у суспільстві загалом, так і в освітній сфері зокрема. Навряд чи можна погодитися, коли до дорослих, освічених, певною мірою сформованих людей звертаються на „ти”. Це не відповідає українській ментальності. Навіть статутом університетів імперської Росії передбачалося, щоб викладачі звертали-ся до студентів „господин студент” („пане студенте”). Запозичення в інших народів форми звертання до батьків, старших людей, підлеглих на „ти” — вияв приниження особистості, зверхності над нею. Прикро, що ця тенденція міцно ввійшла в побут українців. Коли викладач звертається до студентів на „Ви”, то це психологічно, морально вивищує особистість, спонукає її до самовдосконалення, зобов'язує будувати свою поведінку адекватно означеному зверненню. Такі, здавалося б, „дрібниці” позитивно впливають на студентів, підносять їхню людську гідність, підвищують їх відповідальність за виконання навчальних завдань, сприяють формуванню загальної культури.

Якщо в навчальному закладі панує атмосфера уваги і поваги до особистості, доброзичливості, чуйності, милосердя, тактовності, то це благодатно позначається на процесі подальшого (після сім'ї і школи) формування в молоді морально-духовних якостей взагалі й гуманізму зокрема.

При цьому треба пам'ятати, що широке використання методів переконання буде дієвим, у тому разі, коли воно діалектично поєднуватиметься з розумними вимогами. Принципом діяльності педагога-вихователя має бути

макаренківський принцип: „Якомога більше поваги до особистості і якомога більше вимогливості до неї”.

Як відомо, однією із закономірностей навчального процесу є взаємозумовленість та єдність навчання й виховання. У процесі аудиторної навчальної роботи зі студентами передусім реалізуються завдання розумового виховання. Одночасно з цим маємо забезпечувати умови для морально-духовного, фізичного, трудового й естетичного виховання. Воно здійснюється безпосередньо через зміст навчального матеріалу і через організацію студентів на навчальну діяльність.

Готуючись до лекцій, семінарських чи практичних занять, педагог має продумати, якими засобами він зможе забезпечити оптимальні умови для всебічного гармонійного розвитку особистості. Передусім, заходячи до студентської аудиторії, викладач повинен виявити задоволення від зустрічі, охопити поглядом усіх студентів, чемно привітатися, психологічно налаштувати присутніх на навчальну діяльність. Володіючи елементами психотехніки, дати змогу студентам відчувати; „Я прийшов до Вас з повагою і любов'ю, аби допомогти Вам у навчанні, у Вашому професійному становленні”. Справжній педагог на всіх етапах спілкування зі студентами повинен володіти „вільними валентностями”, щоб притягувати до себе вихованців.

Значні можливості в процесі формування морально-духовних якостей студентів, зокрема почуття гуманізму, високих проявів людської гідності акумульовані у змісті навчального матеріалу. Науку творять люди, визначні вчені. Кожен з них — непересічна особистість. Опановуючи той чи той навчальний матеріал, треба виокремлювати постаті вчених, акцентуючи увагу на їхніх морально-духовних якостях. Студенти з допомогою педагога мають побачити у тій чи тій постаті Людину-гуманіста. З часом забудуться формули, закономірності, які відкрив учений, але залишаться в пам'яті і серці яскравий образ ученого-гуманіста. Він відіграватиме роль духовного ідеалу для молоді людини. У кожній науці є постаті, життєдіяльність яких може стати живильним джерелом для утвердження гуманізму особистості.

Особливо важливо дотримуватися принципів гуманізму, проявляти тактовність у процесі аналізу й оцінювання навчальної діяльності студентів. Адже нерідко окремі викладачі напередодні екзаменів і в процесі їх проведення штучно нагнітають психологічну атмосферу, нервову напруженість, вдаються до морального знуцання, образ і принижень. Усе це далеке від намірів творити добро, утверджувати гуманізм.

Піклуючись про піднесення особистості, її возвеличення на позиціях гуманізму, не можна не дбати про фізичне й психологічне здоров'я студентів, бо коли воно нестійке, порушене, виховні зусилля педагогів часто виявляються марними. Викладачі вищої школи обов'язково повинні мати ґрунтовні знання із психології, володіти психотехнікою. Особливо важливою ділянкою

інфраструктури ВНЗ є служба психологічної допомоги. Як свідчить практика, у процесі навчання у студентів виникають різні психологічні проблеми, як-от відчуття надмірних вимог з боку окремих викладачів, перевантаження навчальною роботою, наслідками чого є перевтома, депресія, захворювання. До стресових чинників слід віднести й різку зміну умов життя молодшої людини, невдачі та труднощі у навчанні; побутову невлаштованість (деадаптація до умов проживання в гуртожитках чи у найнятому житлі); скрутні матеріальні умови; відчуття негативного впливу окремих членів колективу чи ситуацій; психологічна неготовність до фаху (професійне формування студента успішно проходить лише тоді, коли воно ґрунтується на інтересах, нахилах і здібностях молодшої людини до певного виду діяльності). Щоденна напруженість, часті стресові стани (дистанційованість стосунків між студентами й викладачами, блокування емоційного спілкування тощо), пояснюються й не завжди успішною адаптацією першокурсників до студентського життя.

Метою психологічної служби є сприяння особистісному росту та професійному становленню студентів, психологічне забезпечення успішної професійної та особистісної реалізації завдань навчально-виховного процесу, надання психологічної допомоги окремим особам та молодим сім'ям, урегулювання стосунків „студент – викладач”, оптимізація побутових взаємовідносин.

Педагогічна професія належить до професії типу «Людина — Людина». Цей тип вимагає від фахівця особливих якостей, таких, як небайдужість до людини, до проявів її почуттів, здатність швидко й точно відчувати, проникати в її внутрішній світ, мати нормальне самопочуття й уміти створювати у відносинах з іншими людьми таку психологічну атмосферу, за якою б у них поліпшувався душевний комфорт. Таким чином, уже сама навчальна діяльність має здійснювати благотворний, цілющий вплив на всіх суб'єктів процесу. Недосвідчений викладач, керуючись настановами тоталітарної педагогіки, імперативно, нав'язливо й тупо вимагає від студента безумовного виконання своєї волі. Зрозуміло, що в цьому випадку дія викликає активну протидію, спротив. Педагог-майстер повинен мати у своєму арсеналі набір прийомів, які діють не тільки на свідомість, але й на підсвідомість, і без особливих зусиль, не викликаючи невдоволення й роздратованості студента, допомагають досягти очікуваних результатів.

Справжній педагог-майстер буде свої відносини зі студентами таким чином, щоб виключити можливість суперечок, конфліктів. Але в разі виникнення подібної ситуації, він повинен володіти умінням гідно й позитивно розв'язати конфлікт. Ураховуючи вимоги демократизації процесу навчання у ВНЗ, а також нестабільність і психосоціальну напругу сучасного життя, викладач повинен володіти знаннями з конфліктології і намагатися досягти

такого рівня педагогічної майстерності, який давав би йому можливість працювати безконфліктно. Але це не означає — безпринципно.

Важливою характеристикою спілкування суб'єктів едукативного процесу є педагогічний такт, суть якого полягає в умінні у будь-якій ситуації обрати адекватну їй лінію поведінки, яка б забезпечувала (за допомогою слова, жестів, погляду, тону тощо) досягнення мети без приниження особистої честі й гідності студента і без втрати гідності самим викладачем. Це відчуття міри у своїх вербальних і невербальних діях щодо студентів з урахуванням їхнього психічного й фізичного стану та конкретної ситуації. Це здатність поставити себе на місце студента, відчувати себе в його ролі. Обов'язкова умова володіння педагогічним тактом — знання індивідуальних особливостей психологічного й фізичного стану людини, умов її життя, настроїв, переживань. Тактовного педагога характеризують такі риси, як ввічливість, привітність, вибачливість, уважність, стриманість і витриманість, виваженість, урівноваженість, почуття гумору.

Володіння викладачем педагогічним тактом є одним з критеріїв рівня сформованості його загальної педагогічної культури. Оволодіти педагогічним тактом на рівні майстерності можна шляхом детального теоретичного з'ясування для себе цього явища, постійної концентрації уваги на його проявленні у ході спілкування, аналізу й коригування своїх дій з погляду дотримання вимог педагогічного такту, ретельного самоконтролю під час спілкування.

Викладачу вищої школи необхідно виробити оптимальний стиль спілкування зі студентами. Загальновідомо, що ліберальний стиль непридатний у форматі відносин «викладач — студент». Він породжує потурання, панібратство, анархію. Авторитарний стиль теж оцінюється загалом негативно, хоч в окремих ситуаціях його елементи можуть бути доцільними. Найбільш підходящим є демократичний стиль, за яким відносини між викладачем і студентом будуються на гуманістичних, особистісно-орієнтованих засадах. Педагог дотримується позитивної установки щодо студентів, ураховує їхні психологічні, вікові й індивідуально-особистісні особливості, об'єктивний в оцінюванні навчальних досягнень, доброзичливий, емпатійний у відносинах. Викладач вищої школи, який прагне досягти рівня педагогічної майстерності, має постійно удосконалювати свій індивідуальний стиль, якомога повніше розвиваючи й використовуючи свої позитивні риси, якості, властивості, та нейтралізуючи і компенсуючи слабкі особистісні сторони.

Важливим чинником ефективності педагогічної діяльності є тип установок викладача. Установка — це характер реагування відповідним чином в однакових ситуаціях. Існують два типи домінуючих установок викладачів зі студентами: позитивна й негативна. Педагог з низьким рівнем кваліфікації ділить студентів на «хороших» і «поганих», відповідно й ставлення різне, як

правило, упереджене. Для педагога-майстра властива позитивна установка у ставленні до студентів з урахуванням індивідуальних особливостей кожного. Під час занять він часто звертається до студентів доброзичливим поглядом; у ході оцінювання навчальних досягнень не квапить із відповіддю, підбадьорює словом, жестом, поглядом; в індивідуальному спілкуванні заохочує підвищеною увагою, намаганням глибоко проникнути в суть проблеми, допомогти, підбадьорити посмішкою тощо.

Сказане промовисто переконує в тому, що успішне функціонування вищих навчальних закладів можливе, передусім, на базі гуманістичної педагогіки. „Гуманістична педагогіка... — наголошує академік І. А. Зязюн, — не просто педагогіка свободи, педоцентризму і людини як цілі. Це педагогіка „золотого перетину”, в якій сповна враховується діалектика освітньо-виховного процесу, вибудовуваного і на підмурівку необхідності пристосування цілей саморозвитку людини з педагогічним управлінням даним процесом, і на необхідності пристосування цілей, змісту, форм і методів освіти до дитини при поєднанні цього з організацією їх на певні імперативи, і на визначенні самоцінності людини з урахуванням суспільного характеру її буття, що вимагає певних ціннісних установок та форм поведінки, і на вихованні розумної особистості, що стає духом та джерелом істини і блага як важливих складників щастя і добродієвості. Гуманістична педагогіка розглядає цю діалектику крізь призму людини, прагнучи „олюднити” освіту й орієнтуючись на суспільство „людяних людей”.

Література

1. *Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття)*. – К.: Райдуга, 1994.
2. Зязюн І. А. Духовні цінності елітарної особистості // *Известия Международной славянской академии образования им. Я. А. Коменского*. – Бендери. – 2005. – № 3. – С.115-122.
3. *Кон И.С. Социология личности*. – М.: Политиздат, 1967. – 383с.
4. *Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття // Освіта України*. – 2002. – 28 грудня.
5. *Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник*. – К.: Знання, 2005. – 486с.
6. *Кузьмінський А. І. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах неперервної полікультурної освіти*. – Черкаси: ЧДТУ, 2007. – 71с.
7. *Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд*. – 2-ге вид., перероб. – К.: Знання, 2005. – 399с.
8. *Шестун Е. Православная педагогика*. – Самара, 1998.

Анотація

Педагогічна професія належить до професії типу «Людина — Людина». Цей тип вимагає від фахівця особливих якостей, таких, як небайдужість до людини, до проявів її почуттів, здатність швидко й точно відчувати, проникати в її внутрішній світ, мати нормальне самопочуття й уміти створювати у відносинах з іншими людьми таку психологічну атмосферу, за якою б у них поліпшувався душевний комфорт. Таким чином, уже сама навчальна діяльність має здійснювати благотворний, цілющий вплив на всіх суб'єктів процесу.

Кожен фахівець повинен розуміти, завчасно передбачати, якою мірою нові наукові відкриття, технології сприятимуть людському розвитку, чи не зашкодять вони фізичному та психічному здоров'ю людини. Тому пріоритетними напрямками ефективної діяльності вищих навчальних закладів є демократизація, гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу, органічне поєднання в ньому національного та загальнолюдського.

Як відомо, однією із закономірностей навчального процесу є взаємозумовленість та єдність навчання й виховання. У процесі аудиторної навчальної роботи зі студентами передусім реалізуються завдання розумового виховання. Одночасно з цим маємо забезпечувати умови для морально-духовного, фізичного, трудового й естетичного виховання. Воно здійснюється безпосередньо через зміст навчального матеріалу і через організацію студентів на навчальну діяльність.

Streszczenie

Pedagogiczne zasady komunikowania podmiotów procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej w Ukrainie

Zawód pedagoga należy do zawodów typu „człowiek—człowiek”. Wymaga on od fachowca osobliwych jakości, jak np.: nieobojętność na człowieka, do okazywanych przez niego uczuć, zdolność do szybkiego i ścisłego odczuwania człowieka — empatii i przedstawiania się do jego świata wewnętrznego; normalne samopoczucie i umiejętność tworzenia w stosunkach z innymi ludźmi takiej atmosfery psychologicznej, w której polepszałby się ich komfort duchowy. Zatem sama działalność dydaktyczna ma okazywać dobroczynny, uzdrawiający wpływ na wszystkie podmioty procesu.

Każdy fachowiec powinien rozumieć i z góry przewidywać, w jakiej mierze nowe odkrycia naukowe i technologie będą sprzyjały rozwojowi ludzkości, czy nie zaszkodzą fizycznemu i psychicznemu rozwojowi człowieka. Dlatego priorytetowymi kierunkami efektywnej działalności uczelni wyższych jest demokratyzacja, humanizacja oraz humanitaryzacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, organiczne połączenie w nim komponentu narodowego oraz ogólnoludzkiego.

Powszechnie znane jest, że jedną z prawidłowości procesu nauczania jest wzajemne uwarunkowanie oraz jedność nauczania i wychowania. W trakcie audytoryjnej pracy dydaktycznej ze studentami przede wszystkim są realizowane zagadnienia wychowania umysłowego. Jednocześnie należy zapewnić umowy dla wychowania moralno-duchowego, fizycznego, estetycznego, a również wychowania do pracy. To zagadnienie jest realizowane bezpośrednio przez treść materiału dydaktycznego i przez organizację studentów do działalności dydaktycznej.

О.П. Савченко

(Університет ім. Богдана Хмельницького в Черкасах)

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА УКРАЇНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Тенденції глобалізації, інтегративні процеси, що відбуваються у світі, обумовлюють необхідність перетворень освітньої сфери ХХІ століття, зміст яких полягає в оновленні системи з урахуванням основних цінностей, що викладені у доповіді Європейської комісії «Освіта для Європи», де освіта визначається як діалог культур і визнання її різноманітності.

В умовах блискавичних змін, інформатизації та комп'ютеризації суспільно-життєвого процесу перед вищою освітою постає ряд нових завдань, переглядається освітня парадигма. Від вищої школи вимагається задоволення потреб особистості в таких знаннях і такій інформації, які б дозволяли швидко адаптуватися в сучасній ситуації, яка змінюється з кожним днем.

Нове видання *The Collins English Dictionary* (1998) вказує, що глобалізація — «це процес, що дозволяє фінансовим та інвестиційним ринкам працювати на міжнародній арені, значною мірою внаслідок скасування державного контролю і поліпшених комунікацій», а також «процес, завдяки якому компанія, розширює свою діяльність в міжнародних рамках». Глобалізація в соціологічному контексті розглядається з точки зору осмислювання специфіки розвитку як міжнародного, так і локального (регіонального) масштабу. Особливий інтерес представляють чотири взаємопов'язаних аспекти прояву глобалізації: економічний, політичний, культурний і технологічний. Всі вони так чи інакше впливають на розвиток і реструктуризацію одного з найважливіших соціальних інститутів суспільства — систему вищої освіти, роль і значення якої зростає в період входження суспільства у постіндустриальний етап свого розвитку. Навколо освіти, особливо вищої, групуються багато ключових питань глобалізації: стратегія інтернаціоналізації; транснаціональна освіта; забезпечення міжнародної якості; підприємницькі підходи до функціонування освіти; регіональна і міжрегіональна співпраця; інфор-

маційна і комунікаційна технології та віртуальні навчальні заклади; поява нових освітніх посередників.¹

Вища освіта України беззаперечно і однозначно визначила, як основний напрям своєї діяльності, інтеграцію в єдиний Європейський освітній простір. Болонський процес спрямований на перетворення Європи на найбільш конкурентноспроможний і розвинутий освітній простір. Сучасні процеси глобалізації сприяють посиленню міжнародних тенденцій у сфері вищої освіти у великій мірі, які зумовлюють зростання доступності вищої освіти, її перетворення з елетарної у масову.

Інтеграція України до європейського та світового освітнього простору, особливості якої є пов'язаними як з природою глобальних процесів, так і зі специфічними умовами розвитку суспільно-економічного, політичного та культурно-освітнього життя країни, зумовлює необхідність розв'язання ряду складних проблем. До них, згідно з “Національною доктриною розвитку освіти” (2002 р.), належать передусім такі, як підвищення якості освіти, налагодження моніторингу ефективності діяльності освітньої системи на національному рівні; децентралізація управління освітою шляхом розширення державно-громадського партнерства у соціальній сфері; структурна перебудова освітньої системи відповідно до потреб забезпечення безперервного характеру освіти; формування готовності вчителів та навчальних закладів до інноваційної діяльності; розвиток ринку освітніх послуг; розширення міжнародного співробітництва тощо.²

Уряди західних держав, керівники провідних світових економічних організацій на міжнародних форумах останніх років пропонують модель освіти, що виходить із правил вільної торгівлі, в основі якої — ідеологія і транснаціональні корпорації.³

Сьогодні зроблено чимало у напрямі виділення тенденцій, які веде освітні системи багатьох країн на шляху всесвітньої глобалізації. З розвитком процесів глобалізації і інтернаціоналізації економіки і бізнесу перед вищою освітою постають нові цілі — підготовка професійних кадрів, здатних працювати у змінних умовах глобального ринку. Інтернаціоналізація освіти передбачає різні цілі, серед яких: диверсифікація і зростання фінансових внесків через залучення іноземних студентів на платне навчання; розширення навчальних планів і навчання своїх студентів у зарубіжних ВНЗ-партнерах; розширення регіональної мережі вищого навчального закладу для ефектив-

¹ Пономарьова Г.Ф., Харківська А.А., Отрошко Т.В. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій). Навчальний посібник. – Х., 2008. – 336 с.

² Сбруева А.А. Глобалізація — інтернаціоналізація: співвідношення понять в контексті розвитку міжнародної вищої освіти // Теоретичні питання освіти і виховання. 36. наукових праць. / За заг. ред. ак. АПН України М.Б. Євтуха. – К: КДЛУ, 2001.– Вип. 15. – С. 125–128.

³ Иванова З.И. Общие тенденции в международном высшем образовании с позиций глобализации образования // Известия Саратовского университета – 2007 – Т.7. – Вып.1 – С.78–80.

ного використання своїх ресурсів; підвищення якості освіти і досліджень за рахунок участі студентів і викладачів у міжнародних процесах обміну знаннями та інш. Розвиток міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів дозволяє організувати спільні дослідницькі проекти, обмін програми для студентів і викладачів, спеціальні програми для іноземних студентів.

Багато сучасних ВНЗ включено в міжнародну діяльність, але це, як правило, найбільш простий рівень інтернаціоналізації. На більш високому рівні інтернаціоналізація вищої освіти може розглядатися як процес систематичної інтеграції міжнародної складової в освіті, наукові дослідження і суспільну діяльність вищих навчальних закладів. У цьому сенсі не багато, навіть потужних центрів академічної освіти можуть вважатися міжнародними.

У сфері освіти основним фактором, що стимулює зміни, є прагнення стрімкого зростання потоку інформації. Це зростання відбувається такими темпами, що методи, які були ефективними раніше, і сама система освіти вже не може їм відповідати. За таких темпів змін оновлення знань відбувається настільки швидко, що до закінчення навчання у ВНЗ знання, що одержують студенти, застарівають. Виникає необхідність постійного оновлення професійних знань — неперервного, «пожиттєвого» навчання. Зміни в економічному середовищі призводять до необхідності професійної переорієнтації фахівців на різних етапах їх кар'єри, засвоєння нових галузей діяльності, зміни кар'єри тощо. Змінилися і ті, хто навчається. Сьогодні у ВНЗ крім випускників шкіл, приходять досвідчені фахівці, люди зі стажем роботи. Наявність у них досвіду практичної діяльності, особливих умов отримання освіти стимулюють ВНЗ змінювати графік і методи навчання. Вже недостатньо передати студентам певний обсяг знань, набагато важливішим є навчання пошуку і аналізу необхідної інформації, навчання самому процесу отримання знань.

Ці зміни, що характерні для самого процесу навчання, відбуваються на фоні більш широких процесів змін, які охопили економіку окремих країн, регіонів світу у цілому. Студенти отримують вищу освіту у зарубіжних країнах, а використовують отримані знання, працюючи в міжнародних компаніях по усьому світу.⁴

Болонський процес спрямований на досягнення задач стратегічного характеру, таких як єдність Європи у збереженні і розвитку багатокультурності, мобільності, рівних можливостей професійного розвитку, отримання якісної базової освіти для усіх європейців. Основою курсу стали ідеї демократії, соціальної справедливості, прав людини, які повинні знаходитися в основі сучасної освіти молодих європейців.

Особливе значення при цьому надається формуванню вчителя-європейця, який може працювати у різних педагогічних системах незалежно від рів-

⁴ Сагінова О.В. Інтернаціоналізація вищого образования как фактор конкурентоспособности // Вестник РЭА. – 2004 - №1 – С. 34–41.

ня їх традиційності чи іноваційності. Як показують дослідження, провідні фактори, що передбачають різноманітність і особливості національних систем, моделей професійної підготовки вчителя, які призводять до загальних тенденцій розвитку педагогічної освіти у країнах Європи, можна визначити так: відповідні історичні, політичні і соціальні контексти; особливості культурно-національних традицій, переконань і поглядів на вчителя, його статус, роль, компетентність і професійні функції; сучасні педагогічні ідеї: інтеграція, професіоналізація, фундаменталізація, універсалізація. Творчій еволюції, неперервному розвитку традиційних національних підходів до підготовки вчителів сприяють інновації, що повинні постійно збагачувати національну систему педагогічної освіти.⁵

У період глобалізації поняття «якості освіти» набуває особливого смислу, тому що саме якість освіти становиться показником результативності глобальних інновацій. До поняття якості можна включити безліч чинників: це і ступень задоволення особистістю результатами освіти, і кількість можливих різнорівневих освітніх пропозицій в регіоні та країні, і професіоналізм професорсько-викладацького складу тощо. Якість освіти охоплює не тільки змістовну частину вищої освіти, але й її структурні та організаційні характеристики.

Аналізуючи перспективи розвитку педагогічної освіти в Україні, необхідно підкреслити зберегти і використовувати організаційні форми і моделі, що склалися історично, з урахуванням європейських і світових тенденцій. Наукове обґрунтування, прогнозування і відпрацювання основних моделей і напрямів інтеграції України в освітній простір Європи вимагають осмислення і засвоєння фундаментальних наробок у сфері європейської педагогічної освіти. Модель глобальної освіти по суті не вступає у протиріччя з основними тенденціями і принципами сучасної української педагогічної науки, а сприяє її оновленню за рахунок посилення гуманістичного потенціалу, розширення можливостей засвоєння культурного досвіду людини.

Проте можна і критично подивитися на проблеми глобалізації. По-перше, чи не є процес глобалізації вищої освіти замаскованим процесом «англізації» чи «американізації», оскільки по суті, замість різноманітності національних освітніх систем пропонується єдина структура. Попри те, що говориться про збереження автономії університетів і збереження національних традицій, виникають серйозні проблеми, які пов'язані із поступовим розповсюдженням англійської мови як мови вищої освіти в Європі. У Нідерландах вже 95% усіх навчальних програм переведено на англійську мову. В інших країнах інша, але загальна тенденція простежується: прагнення до конкурентоспромож-

⁵ Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу: Матеріали Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 20–21 лютого 2004р. / Редкол.: П.Тимошенко та ін. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. - 197с.

ності ВНЗ змушує вводити (особливо на стадії магістратури) курси англійської мови з метою залучення іноземних студентів.⁶

По-друге, прагнення уніфікувати і зробити ефективною систему вищої освіти свідчить її «економізація» Університет поступово перетворюється в установу, що працює по законам ринку. Модель «гумбольдтовського» університету іде у минуле. Але що буде, якщо керівництво ВНЗ буде орієнтуватися на одержання прибутку? Для України, де майже половина студентів навчається за контрактом, така постановка питання не є новою, але в тих країнах, де вища освіта, в основному, безкоштовна, виникають серйозні занепокоєння.

Освіта є одним із важливих національних пріоритетів і у повній мірі відображає напрями розвитку держави. Враховуючи світову тенденцію до глобалізації, освіта поступово переходить із категорії національних пріоритетів розвитку, в пріоритети світового масштабу. Про вибір курсу на глобалізацію говориться і в стратегії сталого розвитку ООН. Питаннями модернізації сучасної освіти і приведення її форм, методів і цілей у відповідність до потреб сучасного світу активно займається ЮНЕСКО. Україна, у свою чергу, бере активну участь у цих процесах. У відповідності із різними міжнародними програмами і угодами проводиться обмін досвідом і знаннями між професорсько-викладацьким складом українським ВНЗ і їх зарубіжними колегами. Активно працюють програми по обміну студентами. Реалізуються міжурядові угоди по взаємному визнанню національних документів про середню освіту, дипломів і наукових ступеней. Проте глобалізація освіти абсолютно не передбачає створення однакових національних освітніх систем. Навпаки, міжнародне співробітництво і обмін інформацією сприяє підвищенню стандартів національної освіти.

Ключовими аспектами глобалізації, що проявляються сьогодні в педагогічній освіті України можна виділити: зростаюче значення суспільства знань, розробка угод щодо надання освітніх послуг, нововведення в галузі інформаційно-комунікативних технологій та ін. При цьому роль каталізаторів нових явищ в педагогічній освіті грають такі аспекти як: нові форми забезпечення освіти, включаючи дистанційне навчання; диверсифікація освітніх кваліфікацій; мобільність студентів, викладачів, проектів і програм, що виходять за межі кордонів; акцент на навчання упродовж усього життя. Глобалізація освіти це міжнародне співробітництво й обмін інформацією сприяють підвищенню стандартів національної освіти. Україна не закрита для освітніх новацій, співробітництва, координації, повноцінного засвоєння освітніх досягнень і досвіду інших країн, для визнання європейською і світовою спільнотою вітчизняної освіти як самодостатньої і конкурентноспроможної.

⁶ Сбруева А.А. Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системні зміни парадигми // Педагогічні науки.– Суми: СумДПУ, 2001. – С. 157–167.

Сьогодні глобальна вища освіта є одним із найбільш перспективних напрямів розвитку педагогічної теорії і практики, яка дозволяє здійснювати підготовку фахівців до професійної адаптації у складному постійно змінному світі. Концепція глобальної освіти, що ставить за мету формування вільної творчої особистості, здатної приймати конструктивні рішення у професійній і особистісній діяльності, надає широкі можливості для реформування педагогічної освіти України, що повинна забезпечити можливості для розвитку інтелектуального і морального потенціалу студентів, їх творчого пошуку, вдосконалення науково-методичної майстерності і професійної культури майбутніх учителів. Саме тому процеси реформування освіти взагалі і педагогічної освіти зокрема, повинні підсилюватись такими процесами:

— активний аналіз та прогнозування тенденцій розвитку економіки та ринку праці та відображення цього в формуванні специфікації освіти. Сьогодні ринок вакансій свідчить про те, що освіта не задовольняє попит економіки за певними професіями, на які є зростаючий попит;

— розбудова всієї системи освіти за базовою ознакою спроможності майбутнього фахівця після працевлаштування безпосередньо вирішувати практичні завдання; а це потребує технологічних змін у процес навчання, розширення в ньому блоку інноваційних технологій, інтеграцію навчального процесу з науковою діяльністю студентів при активному закріпленні у них принципів критичного, версійного та толерантного мислення;

— підсилення процесів адаптації до соціальних реалій, в межах яких відбувається формується стратегія власного життєвого успіху особи за умов ринкових відносин, потреби активного залучення особи до нарощування реформаційного потенціалу українського суспільства як гарантії його спроможності бути адекватним викликам глобалізації.

Отже, 1) освіта стає одним із найважливіших факторів глобалізації, що є не лише похідною глобалізаційних процесів, а й одним із найпотужніших факторів світової інтеграції. Глобалізацію самої освіти можна розглядати як критерій глобалізації; 2) прискорення процесів глобалізації в економіці і політиці висуває нові вимоги до структури та якості освіти. Під якістю освіти розуміється сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які надають йому здатність задовольняти зумовлені або передбачувані потреби у знаннях і навичках окремих громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави; 3) значні соціокультурні перетворення в умовах глобалізації постійно спонукають до оновлення і вдосконалення системи освіти, підкреслюючи значення її аксіологічного виміру; 4) глобалізація освіти має як позитивні (різноманітність, розширення освітніх можливостей тощо), так і негативні (уніфікація, втрата самобутнього творчого потенціалу національних освітніх систем) риси.

Виходячи зі змін ролі освітніх установ в умовах глобалізації, оптимальною моделі державної освітньої політики є: забезпечення доступності вищої освіти; сприяння справедливості розподілу освітніх можливостей у суспільстві; підвищення конкурентоспроможності закладів освіти.⁷

Глобалізація в освіті, як і в інших галузях являє собою об'єктивний, але далеко не однозначний процес. Його головну небезпеку дослідники вбачають у тому, що "замість єдності в багатоманітності і розширенні освітніх можливостей можна одержати сумну уніфікацію, одноманітність і втрату самобутнього творчого потенціалу національних (регіональних) освітніх систем". Глобалізація зумовлює небезпеку втрати не лише культурної, релігійної та економічної багатогранності, а й вітчизняних досягнень в освітньо-виховній сфері, нівеляцію культурно-освітніх традицій, відмову від національної спрямованості змісту освіти. Не лише збереження, а й посилення національного характеру освіти є одним із найважливіших стратегічних завдань реформування української системи освіти.

Streszczenie

Oświata pedagogiczna Ukrainy w warunkach procesów globalizacyjnych

W warunkach błyskawicznych zmian, informatyzacji i komputeryzacji życia społecznego przed szkolnictwem wyższym powstaje szereg nowych zagadnień oraz poddaje się rewizji paradygmat oświatowy. Od szkolnictwa wyższego wymagane jest zaspokojenie zapotrzebowań jednostki na taką wiedzę i taką informację, które pozwalają na szybkie przystosowanie się do współczesnej sytuacji, która codziennie się zmienia.

Szkolnictwo wyższe na Ukrainie niewątpliwie i jednoznacznie określiło jako podstawowy kierunek swojej działalności integrację w jedną przestrzeń europejską. Proces Boloński jest skierowany na przeobrażenie się Europy w najbardziej konkurencyjną i rozwiniętą przestrzeń oświatową w świecie. Nasileniu się międzynarodowych tendencji w dziedzinie szkolnictwa wyższego w wielkiej mierze sprzyjają współczesne procesy globalizacji, które uwarunkowują zwiększenie dostępności oświaty wyższej, jej zamianę z elitarną w masową.

Główną uwagę w artykule przywiązano do początków globalizacji, której rozwój pojawił się w oświatowych koncepcjach oraz międzynarodowych deklaracjach i umowach. Zostały też poddane analizie kierunki reformowania wyższego szkolnictwa pedagogicznego na Ukrainie, które są adekwatne do szybkich zmian w świecie, spowodowanych procesami globalizacji oraz koniecznością właściwego reagowania na jej wyzwania i ryzyka.

Analizie poddano także kluczowe aspekty globalizacji: rosnące znaczenie społeczeństwa wiedzy, opracowanie umów w zakresie świadczenia usług edukacyjnych, innowacje w dziedzinie technologii informacyjno-komunikacyjnych i in. Wyodrębnione aspekty odgrywają rolę katalizatorów nowych zjawisk w dziedzinie szkolnictwa wyższego i wymagają znaczącego podniesienia jego jakości (nowe formy udostępnienia oświaty, w tym studia zdalne; dywersyfikacja kwalifikacji oświatowych; mobilność studentów, programów i projektów, które wychodzą za ramy granic narodowych; położenie akcentu na ustawicznym kształceniu).

⁷ Семенов С.Н., Семенова А.Н. Российская высшая школа в условиях глобализации // Философия образования. – 2005. – № 4.

Wnioskowano, że oświata wyższa nie może ograniczać się do ram narodowych, ponieważ nabyła charakteru globalnego. Mimo to, globalizacja oświaty nie przewiduje jednakowych narodowych systemów oświatowych — międzynarodowa współpraca i wymiana informacji sprzyjają podniesieniu standardów oświaty narodowej. Ukraina nie jest zamknięta na innowacje oświatowe, współpracę, koordynację, pełnowartościowe przyswojenie osiągnięć oświatowych i doświadczenia innych krajów, na uznanie oświaty rodzimej przez europejską i światową wspólnotę jako samodzielnej i konkurencyjnej.

Олександр Володимирович Кучай
(Університет ім. Богдана Хмельницького в Черкасах)

ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТЬ “МЕДІА”, “МУЛЬТИМЕДІА”, “МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ” УКРАЇНСЬКИМИ ВЧЕНИМИ

Медіа-освіта як відносно новий для української наукової думки напрям педагогіки нині переживає еволюцію від теорії до практики. Надбаннями науковців на цьому шляху стають розробка та викладання медіа орієнтованих дисциплін у курсі шкільної підготовки, уведення терміну «медіа-засоби навчання», визначення його змісту та дидактичних умов використання в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, зокрема галузі МНС України. Медіа-засоби навчання, наділені інформативністю, доступністю, широтою тематики і зручністю у використанні, здійснюють виховний, культуро-творчий, соціалізуючий вплив, який, у свою чергу, тісно пов'язаний з дидактичними принципами наочності, доступності, послідовності, та забезпечують систематизований міжпредметний зв'язок. Кожний із зазначених дидактичних принципів у контексті всебічної характеристики медіа-засобів навчання потребує детального самостійного вивчення.¹

Обґрунтовуючи термін «медіа» ми проаналізували праці вітчизняних дослідників (Б. Потятиник, О. Короченський, Г. Оникович, О. Федоров, Т. Челишева та ін.) та які обґрунтовують медіа (сингулярний медіум, англ. Singular medium) як канали, які забезпечують зберігання і передачу або інструменти, що використовуються для зберігання і подання інформації або даних. Дане поняття часто згадується як синонім мас-медіа або новинних медіа, але може означати єдине середовище, яке використовується для комунікації (передачі) будь-яких даних в будь-яких цілях.²

¹ Гуріненко І. Ю. Реалізація міжпредметних зв'язків шляхом використання медіа — засобів навчання у ВНЗ МНС України // Наукові Записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. — 2011. — № 1. — С. 111–114.

² <http://uk.wikipedia.org/wiki/Медіа>

О. Федоров зазначає, що термін «медіа» походить від латинського «*media*» (засіб) і у сучасному світі всюди вживається як аналог терміну ЗМК — засоби масової комунікації (друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи інтернет). При цьому у формулюваннях «медіа», прийнятих в різних країнах, як правило, немає різничань. Вони відрізняються тільки стилістично. В той же час, як і в педагогічній науці в цілому, так і в медіаосвіті не існує єдиної, прийнятої в усіх країнах світу термінології.³

Як засвідчують підсумкові документи багатьох міжнародних форумів, де обговорювалися проблеми медіа-освіти, медіа-процес у світі орієнтується на громадянську відповідальність, гуманізм і демократію. Саме медіа-освітні технології, котрі об'єдналися в окрему частину педагогіки — медіа-дидактику, яка розробляє теорію медіа-освіти й навчання, науково обґрунтовує зміст медіа-освіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіа-продуктів та опертям на мас-медіа, — утілюють принципи гуманізації освіти, сприяють підвищенню інтелектуального, культурного, духовного, морального рівня майбутнього фахівця. А оскільки медіа поділяються на «старі» й «нові», Г. Онкович розділяє поняття інформаційно-комунікаційні технології (забезпечується «старими» медіа – пресою, радіо, кіно) й інноваційно-комунікаційні технології (забезпечуються, відповідно, новітніми засобами масової комунікації). Відтак, медіа-дидактика складається з пресодидактики, теледидактики, кінодидактики, радіодидактики, інтернет-дидактики, мультимедіа-дидактики тощо⁴.

Хочемо підкреслити, що Ірина Стройко визначає нові медіа, як:

— Будь-яка медіа-продукція, що є інтерактивною та розповсюджується цифровими методами.

— Нові медіа – тип комунікації «від багатьох багатьом», на протизагу мас-медіа, де комунікація здійснюється «від одного багатьом».

Автор виділяє такі нові медіа.

— Інтернет-плеєри теле — і радіоканалів.

— “Video-on-Demand” (“VOD” — відео на замовлення) та “Audio-on-Demand” (аудіо на замовлення) — система індивідуальної доставки абоненту за його запитом фільмів, телепередач, іншого контенту за допомогою Інтернет, кабельних, IPTV та/або інших мереж зі серверу (наприклад, всесвітньо відомі відео-сервіси: YouTube, iTunes, Hulu; приклад на теренах України — інтернет-кінозал компанії “Star Media”).

— “Catch-Up TV” (один з різновидів “Video-on-Demand”) — Інтернет-сервіси, що дозволяють переглядати телевізійний контент протягом певного

³ Александр Федоров. Терминология медиаобразования: <http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/terminy.htm>

⁴ Онкович Г. В. Медіа-освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. № 21, 2010. – С. 235–238.

обмеженого періоду часу, що слідує за здійсненням телевізійної трансляції фільму, передачі, тощо: наприклад, Virgin Media, LiveInternetTV, офіційні сайти ряду українських телеканалів та інші. Що є новими медіа?

— Соціальні мережі: Facebook, MySpace, ВКонтакте, Однокласники, FriendFeed, LinkedIn, тощо.

— Блоги (Інтернет-журнал подій, Інтернет-щоденник), включаючи, зокрема, підкасти та відеоблоги.

— Мережі міні-блогів: Twitter, Tumblr, тощо.

— Онлайн-медіаплеєри: Вохее.

— Портали громадянської журналістики: Digg.

— Інтернет-радіо-сервіси: Pandora.

— Фотосервіси: Picasa, Flickr.

Таким чином, визначальними рисами нових медіа є:

— це один з видів цифрових медіа;

— інтерактивність як ключовий фактор;

— вони базуються на Інтернет-технологіях (“Web-Based”);

— у багатьох випадках контент генерується безпосередньо користувачем (“User Generated Content”)⁵.

Проблеми інформатизації освіти, використання мультимедійних технологій розкрито в роботах Т. Бабенко, М. Жалдака, Л. Зайнутдінова, Ю. Єгорова, В. Імбер, Н. Іщук, Ю. Казакова, Н. Клемешова, В. Лапінського, В. Мадзігона, Ю. Машбиця, І. Прокопенка, Н. Савченко, О. Суховірського, О. Шликова та ін.

Мультимедіа (лат. Multum + Medium) — комбінування різних форм представлення інформації на одному носіїві, наприклад текстової, звукової і графічної, або, останнім часом все частіше — анімації і відео. Характерна, якщо не визначальна, особливість мультимедійних веб-вузлів і компакт-дисків — гіперпосилання. Поняття, що означає сполучення звукових, текстових і цифрових сигналів, а також нерухомих і рухомих образів. Так, мультимедійна база даних буде вміщувати текстову і образну інформацію, відеокліпи і таблиці, і все це має однаково легкий доступ. Мультимедійна телекомунікаційна послуга дозволяє користувачеві посилати і одержувати будь-яку форму інформації, взаємозамінну за бажанням.⁶

Н. Кононець інтерпретує поняття “мультимедіа” як комплекс апаратних та програмних засобів, які дають змогу працювати в діалоговому режимі із різнорідними даними (графікою, текстом, звуком, відео), організований у вигляді одного інформаційного середовища. Тобто мультимедіа об’єднує чотири типи різнорідних даних у єдине ціле, що дає змогу працювати з програмами,

⁵Нові медіа та тенденції розвитку системи авторського права та суміжних прав в Україні та у світі (автор - Ірина Стройко) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uba.ua/documents/text/Stroyko_Iryna.pdf

⁶<http://uk.wikipedia.org/wiki/Мультимедіа>

які містять анімацію, стереозвук, відеозображенням і масою інших відео- та аудіоефектів.⁷

У науковій та технічній літературі зустрічаються різні означення мультимедіа залежно від того, де та для кого передбачається його використання.

Термін мультимедіа — латинського походження, що поширився за рахунок англомовних джерел («multy» — множинний, складний та «media» — середовище, засіб, спосіб). В буквальному перекладі «мультимедіа» означає «множинний засіб» або «багато середовищ».

Так, зокрема, під мультимедійними технологіями розуміють порядок розробки, функціонування та застосування засобів інформації різних модулностей. Мультимедійні засоби поділяються на апаратні (комп'ютер з процесором, мультимедіа-монітор із вбудованими стерео динаміки, TV — тюнери, звукові плати) та програмні (програми та проблемного орієнтовані мови програмування, що враховують особливості мультимедіа).⁸

О. Пінчук, у своїй праці “Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект” вважає, що термін “мультимедіа” — латинського походження, який виник за рахунок латинських слів “multum” (багато) та “media, medium” (середовище, засіб, спосіб). Отже, дослівно “мультимедіа” перекладають як “багато середовищ”.⁹

О. Пушкар зазначає, що „мультимедіа – сучасна інформаційна технологія, що забезпечує об'єднання графічних образів, відео, звуку та інших спеціальних ефектів за допомогою комп'ютерних засобів”.¹⁰

В енциклопедії освіти зазначено, що “мультимедіа” як — комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяє користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Мультимедійні системи надають користувачеві персонального комп'ютера такі види інформації: текст (doc, html); зображення (bdm, gif, jpeg); анімаційні картинки (gif, flc, fli); аудіо-коментарі (wav, au, midi, real audio); цифрове відео (avi, mpeg).¹¹

⁷ Кононець Н.В. Принцип мультимедійності при створенні електронного підручника як засобу індивідуалізації навчання студентів /Н. В. Кононець // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. -Запоріжжя:[б. в.], 2009,N Вип. 5 (58).- С. 49–55.

⁸ Гарасюта В.М., Рудик Я.М. Вплив засобів мультимедіа на формування професійних здібностей студентів при вивченні дисципліни «сільськогосподарські машини» // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. Збірник наукових праць. Вип. 155 ч. 1. – 2010.

⁹ Пінчук О.П. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект / О.П. Пінчук // Нові технології навчання: Наук.- метод. зб.- Вип.- 46.- с. 55–58.

¹⁰ Інформатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології. Посіб. / За ред. О.І.Пушкаря – К.: Видавничий центр „Академія”, 2001. – 696 с.

¹¹ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

А. Гатауліна термін “мультимедіа” розуміє як одночасне використання різних засобів представлення інформації при розв’язанні завдань. Тут маються на увазі тривимірна комп’ютерна графіка, звуковий і відеоряд. Останнє досягнення в мультимедійних розробках — інтерфейси штучної (віртуальної) реальності, що дозволяють досягти в моделюючих і навчальних програмах граничної наочності.¹²

О. Лактіонов під терміном „мультимедіа” розуміє інтерактивні системи, які забезпечують обробку рухомих та нерухомих відео зображень, анімованої графіки, високоякісного звуку та мовлення.¹³

У сучасному словнику іншомовних слів зазначено, що мультимедіа – комп’ютерна технологія, яка дозволяє гнучко керувати потоками різноманітної інформації, представленої у вигляді текстів, графіків, музики, тощо.¹⁴

Цікавим є визначення поняття у словнику професійної освіти, де термін „мультимедіа” (від лат. *multum* — багато та англ. *medium* — засіб, спосіб) трактується як інформаційна технологія, що поєднує в одному програмному продукті різноманітні види інформації: тексти, ілюстрації, аудіо і відеоінформацію.¹⁵

За Є. Алфьоровою, мультимедіа — це одночасне використання різних форм представлення інформації та її обробки в єдиному об’єкті-контейнері. Наприклад, в одному об’єкті-контейнері може міститися текстова, аудіальна, графічна та відео-інформація, а також спосіб інтерактивної взаємодії з нею.¹⁶

О. Романишина підкреслює, що мультимедіа (у перекладі — багатоваріантне середовище) є новою інформаційною технологією, тобто сукупністю прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання та передавання аудіовізуальної інформації, заснованої на використанні компакт-дисків (CD-ROM). Це надає змогу поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо- і відеоінформацію, анімацію, 3D-графіку. А комп’ютери, оснащені мультимедіа, можуть відтворювати одночасно кілька видів інформації найрізноманітнішого характеру, що впливає на перспективи розвитку та форми сучасного процесу навчання. Важливою властивістю мультимедіа також є інтерактивність, яка надає змогу користувачеві отримати зворотний зв’язок.

¹² Гатауліна А. Інтерактивне та мультимедійне обладнання у школі // Відкритий урок. – 2009.- №2.- с. 27–29.

¹³ Лактіонов О.Б. Мультимедіа — новий напрям комп’ютеризації освіти // Рідна школа. – 1993. – №9. – С. 45.

¹⁴ Сучасний словник іншомовних слів/ Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789с.

¹⁵ Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У.Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

¹⁶ Алфьоров Є.А. Використання web та мультимедіа технологій при вивченні гуманітарних наук. Web-мультимедіа енциклопедія «Вільям Шекспір і Ренесанс» // Інформаційні технології в освіті : збірник наукових праць / Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2010. – Вип. 6. – С. 216–225.

Під терміном “мультимедіа” розуміють інтерактивні системи, що забезпечують обробку рухомих і нерухомих відеозображень, анімованої графіки, високоякісного звуку та мовлення. Середовищем, яке об’єднує означені елементи інформаційної структури, є гіпертекст (hypertext) — технологія роботи з текстовою інформацією, що надає змогу встановлювати асоціативні зв’язки (“гіперзв’язки”) між окремими термінами, фрагментами, статтями в текстових масивах і завдяки цьому дозволяє не лише послідовну, лінійну обробку тексту, як при звичайному читанні, а й вільний доступ, асоціативний перегляд відповідно до встановленої структури зв’язків. Роботу в гіпертекстовому середовищі можна порівняти з читанням енциклопедії: зустрівши в тексті незнайомий термін, читач переходить до сторінки, де з’ясовується це поняття. Після прочитування уточнюючого матеріалу (який, у свою чергу, може містити поняття, що теж потребують уточнення), повертається на вихідну позицію і продовжує читання.

Тлумачення “мультимедіа” визначається у різний спосіб: як взаємодія візуальних та аудіоефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення; дані, які включають у себе різні форми природної для людини інформації (звук і відео); одночасне використання різних форм подання інформації й її обробка в єдиному об’єкті-контейнері.¹⁷

Визначаючи зміст поняття “мультимедійні технології” хочемо навести визначення В. Вакулюка і Н. Семенової. Автори визначають “мультимедійні технології” як — нові інформаційні технології, що забезпечують роботу з анімованою комп’ютерною графікою і текстом, мовою і високоякісним звуком, нерухомими зображеннями і відео, що рухаються. Якщо структурувати інформацію, з якою можуть працювати “мультимедійні технології”, можна сказати, що мультимедіа — синтез трьох стихій : інформації цифрового характеру (тексти, графіка, анімація), інформації візуального відображення (відео, фотографії, картини і ін.) і аналогової інформації (мова, музика, інші звуки).¹⁸

В. Імбер визначає “мультимедійні технології”, як інформаційні технології, що дають змогу в одному програмному продукті поєднувати різноманітні види інформації: текст, ілюстрації, аудіо і відеоінформацію, мультиплікації, слайди, графіку.¹⁹

Л. Наконечна у своїй праці зазначає, що мультимедійні технології, які окреслюють порядок розробки, функціонування та застосування засобів об-

¹⁷ Романишина О. Я. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до використання мультимедійного супроводу при викладанні фахових дисциплін // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Випуск 2/2011. – Електронне наукове фахове видання – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_2/11royvfd.pdf

¹⁸ Вакулюк В., Семенова Н. Мультимедийные технологии в учебном процессе // Высшее образование в России.- 2004.- №2 с. 101–105.

¹⁹ Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04.- Вінниця, 2008.- с. 238.

робки інформації різних модальностей можна розділити на апаратні та програмні засоби.

Апаратні засоби мультимедіа — основні засоби (комп’ютер з високопродуктивним процесором і пам’яттю великого об’єму, мультимедіа-монітором із вбудованими стереодинаміками) та спеціальні засоби (графічні прискорювачі, плати відеовідтворення, звукові плати, акустичні системи тощо).

Програмні засоби мультимедіа — диспетчер-програми та проблемно-орієнтовані мови програмування, що враховують особливості мультимедіа (створюють, обробляють, представляють, об’єднують інформацію різних модальностей в інтерактивному режимі).

Також, автор підкреслює, що використання програмних засобів мультимедійних технологій у навчанні реалізує декілька основних методів педагогічної діяльності, які традиційно поділяються на активні і пасивні принципи взаємодії учня з засобами мультимедіа.

Пасивні продукти спрямовані на управління процесом представлення інформації (лекції, презентації, практикуми). Активні продукти спрямовані на інтерактивні засоби мультимедіа, які передбачають активну роль учня, що самостійно обирає підрозділи в рамках деякої теми, визначаючи послідовність їх вивчення.²⁰

Проаналізувавши літературні джерела вітчизняних учених можемо зазначити, що вчені по-різному підходять до трактування поняття “медіа”, „мультимедіа”, “мультимедійні технології” що відображає їх складність та неоднозначність. Визначення цих понять будуть завжди змінюватися, адже вони цілком залежать від нових технологій, які дуже швидко розвиваються. Проте, завдяки глобальним можливостям технології мультимедіа використовуються у різних сферах діяльності людей.

Анотація

У статті висвітлюються різні трактування поняття “медіа” в працях українських учених. Розмежовуються поняття медіа: “старі” і “нові”. Акцентується увага саме на понятті “нові медіа”. Медіа-засоби навчання, наділені інформативністю, доступністю, широтою тематики і зручністю у використанні, здійснюють виховний, культуро-творчий, соціалізуючий вплив, який, у свою чергу, тісно пов’язаний з дидактичними принципами наочності, доступності, послідовності, та забезпечують систематизований міжпредметний зв’язок. У статті представлені дефініції поняття “мультимедіа” українськими вченими. Подається визначення поняття “мультимедійні технології” – як нові інформаційні технології, що забезпечують роботу з анімованою комп’ютерною графікою і текстом, мовою і високоякісним звуком, нерухомими зображеннями і відео, що рухаються. Показано використання мультимедійних технологій у різних сферах діяльності людей, завдяки їх глобальним можливостям.

²⁰ Наконечна Л. Використання мультимедійних засобів навчання в навчально-виховному процесі // Наукові записки.–Випуск 82(2).– Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. – . – С. 213–215.

Streszczenie

Traktowanie pojęć „media”, „multimedia”, „technologie multimedialne” przez uczonych ukraińskich

W artykule przedstawione są różne ujęcia terminu „media” w pracach ukraińskich uczonych. Rozróżniane są pojęcia mediów: „stare” i „nowe”. Akcentowane jest pojęcie „nowe media”. Medialne środki nauczania, które cechuje informatywność, dostępność, szerokość tematyczna oraz dogodność wykorzystywania wywierają wychowawczy, kulturotwórczy i socjalizujący wpływ, a ten z kolei jest związany z dydaktycznymi zasadami naoczności, dostępności, konsekwencji oraz zapewnia systematyczny związek międzyprzedmiotowy. W artykule są przedstawione definicje pojęcia „multimedia”, określone przez ukraińskich uczonych. Podano określenie pojęcia „technologii multimedialnych” jako nowych technologii informacyjnych, które zapewniają robotę z animowaną grafiką komputerową i tekstem, mową i dźwiękiem wysokiej jakości, nieruchomymi i ruchomymi obrazami. Przedstawione jest wykorzystywanie technologii multimedialnych w różnych dziedzinach działalności ludzi dzięki ich globalnym możliwościom.

В.М. Чичук

(Університет ім. Богдана Хмельницького в Черкасах)

ВИКОРИСТАННЯ “МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ” У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства, особливого значення набувають мультимедійні технології. Зростає важливість професійної підготовки та професійної компетентності вчителів, що є не лише гарантією успішного формування інформаційної культури молодого покоління, а й запорукою впровадження нових мультимедійних технологій у різні сфери діяльності суспільства.

Проблему використання мультимедійних технологій у навчальному процесі, аналіз педагогічного потенціалу інформатизації навчального процесу розкрито в роботах М. Жалдака, В. Імбер, Ю. Казакова, В. Мадзігона, Ю. Машбиця, І. Прокопенка, Н. Савченко, О. Суховірського, О. Шликова та ін.

Метою нашого дослідження є висвітлення головних переваг використання мультимедійних технологій у навчальному процесі.

Ми вважаємо, що мультимедійні технології — це нові інформаційні технології, які забезпечують синтез різноманітних видів інформації: статистичної візуальної (графіка, текст) і динамічної (музика, анімація, відео фрагменти, мова) в одному програмному продукті, що сприяє підвищенню інтересу до навчання, стимулює до пошуку нових ідей, що є результатом творчої діяльності.

Українські й зарубіжні вчені приділяють значну увагу використанню мультимедіа та мультимедійних технологій у навчальному процесі.

О. Березан і В. Березан вважають, що за допомогою “мультимедійних технологій” можливе: створення двовимірного та об’ємного зображення певного об’єкту; обробка інформації у вигляді зміни розмірів та підвищення якості фрагментів зображення; застосування анімації для демонстрації змін об’єкту у часі; супровід віртуальних образів текстом, фонограмою; монтаж та вставка

відеоматеріалів, а також застосування безлічі інших спеціалізованих функцій у залежності від програмного забезпечення¹.

Для персонального використання мультимедіа С. Томпсон та К. Елшир називають такі напрями:

— Освіта. Мультимедіа можна використовувати як ефективний засіб навчання.

— Довідники. Окрім тексту, комп'ютер з мультимедіа здатний відтворювати музику, мовлення, мультфільми та відеозаписи.

— Розважальний напрям. Деякі користувачі використовують мультимедіа для ігор, які можуть бути пізнавальними та навчальними.

— Тренажери. Створені мультимедійні додатки, з допомогою яких можна вдосконалювати професійні навички².

Однією з основних сфер застосування систем мультимедіа є освіта. На фундаменті цих систем стає можливим створення відео енциклопедій, тренажерів, ситуативно-рольових ігор, комп'ютерних моделей тощо. Комп'ютер, обладнаний апаратурою мультимедіа, перетворюється на універсальний навчаючий чи інформаційний інструмент з будь-якої галузі знань або людської діяльності — достатньо лише вставити в нього диск з відповідним навчальним курсом³.

За В. Імбер, мультимедійні засоби навчання можна використовувати в таких аспектах:

— як наочність до розповіді викладача;

— як основне джерело одержання інформації, самостійне навчальне середовище (мультимедійно-навчальне середовище)⁴.

Мультимедіа мають широкі можливості для використання в навчальному процесі. Американські науковці Флетчер, Дейл і Нельсон провели оригінальний аналіз традиційних форм навчання і мультимедійних засобів викладання. Здійснюючи свої дослідження незалежно один від одного, науковці дійшли висновку про те, що мультимедійні навчальні програми мають переваги перед звичайними, традиційними⁵.

¹ Березан О., Березан В. Розкриття креативного потенціалу викладача вищого закладу освіти через мультимедійні технології / О. Березан, В. Березан // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.- Серія «педагогічні науки».- Випуск 3 (50).- Полтава, 2006.- с. 4–6., с.5.

² Стивен Томпсон, Кейт Элшир. Осваиваем мультимедиа: Пер. с англ.-М.: Восточная Книжная Компания, 1997. - 288 с., с.27.

³ Лактионов О. Б. Мультимедіа — новий напрям комп'ютеризації освіти / О. Б. Лактионов // Рідна школа. – 1993. – №9. – С. 45., с.45

⁴ Імбер В.І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. кандидата пед.наук: 13.00.04 / Імбер вікторія Петрівна.- В., 2008.- 214 с., с.53–54.

⁵ Мультимедіа та мультимедійні системи: Конспект лекцій для студентів спеціальності «Програмне забезпечення автоматизованих систем. / Уклад. С. С. Забара, О. П. Цурін. – К.: Видавництво Університету «Україна», 2003 – 154 с., с.48.

Дослідження Українських учених (П. Гороль, Р. Гуревич, Л. Конишевський, О. Шестоपालюк) підтверджує можливості технології мультимедіа, зокрема, науковці доводять, що система „вуха-мозок” пропускає за секунду 50 одиниць інформації, а система „око-мозок” – 500⁶.

Цікаве на цей рахунок розміщення ролі мультимедійних технологій польським ученим Г. Кедровічем, який зазначає: „...навчання дає тим кращі результати, чим багатшим є багатоканальний спектр потоку інформації між окремими елементами комунікації”⁷. Підтвердженням цього є дослідження інституту „Євролінгвіст” (Голандія), що більшість людей запам’ятовує 5% почутого і 20% побаченого. Одночасне використання аудіо і відеоінформації підвищує запам’ятовування до 40–50%⁸.

У цьому контексті заслуговує на увагу дослідження, проведені Я. Гайдою (J. Gajda), С. Ющиком (S. Juszczuk), Б. Семеніцкі (B. Siemieniecki), К. Вента (K. Wenta), які виявили, що застосування мультимедіа в освіті сприяє підвищенню ефективності навчання. Ітак, в порівнянні з традиційним навчанням:

- дієвість навчання вища на 56%
- розуміння теми виростає на 50–60%
- непорозуміння при передачі знання зменшилися на 20–40%
- ошадливість часу на 38–70%
- темп вчення швидший на 60%
- сфера засвоєного знання вища на 25–50%⁹.

У цьому контексті заслуговує на увагу думка В. Понеділко про вплив наочності на швидкість сприйняття матеріалу. Результати її дослідження перегукуються з даними названих зарубіжних учених. Вони характеризуються такими даними:

1) щоб запам’ятати раніше невідомий об’єкт людині необхідно:

- за умови словесного опису – 2,8 с.;
- на контурному малюнку – 1,5 с.;
- на кольоровому фото – 0,9 с.;
- засобами кіно – 0,7 с.;
- показуючи в натуральному вигляді – 0,4 с.;

2) залежність міцності запам’ятовування від форми подання інформації слухачам досліджувалася через 3 години і через 3 дні. Обсяг навчального матеріалу, що зберігся в пам’яті слухачів, відповідно становив:

⁶ Гороль П.К., Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Шестоपालюк О.В. Сучасні інформаційні засоби навчання. – Вінниця: ВДПУ імені М.Коцюбинського, 2004. – 535 с., с. 8.

⁷ Кедровіч Г. Оцінка дидактичної придатності вибраних мультимедійних програм / Гжегош Кедровіч // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. - №2. – С.83-88., с. 85.

⁸ Осин А. Мультимедіа в освіті / А. Осин // Шкільна бібліотека плюс. – 2005. – № 9. – С. 11-24., с. 15.

⁹ Janusz Gajda, Stanisław Juszczuk, Bronisław Siemieniecki, Kazimierz Wenta / Edukacja medialna: Toruń 2006.- 408 s., s. 255.

- за умови усного викладання — 70 і 10%;
- за умови візуального викладання — 72 і 20%;
- за умови аудіовізуального викладання — 85 і 50%¹⁰.

Польські вчені Я. Гайдою (J. Gajda), С. Ющиком (S. Juszczuk), Б. Семеніцкі (B. Siemieniecki), К. Вента (K. Wenta), вказують, що мультимедіа в істотний спосіб ефективно впливають на навчання. Значні розбіжності в оцінці отриманих результатів вказують на деякі чинники, які утворюються при навчанні за участю мультимедіа технологій. Зарахувати до них ми можемо:

- інтелектуальні можливості особи, що вчиться, її досвід і вміння роботи з комп'ютером;
- компетенції у сфері технології навчання вчителя, його знання на тему принципів медійного навчання, а також істотні компетенції;
- можливості комп'ютерної системи та програмного забезпечення¹¹.

Ю. Казаков, вивчаючи педагогічні умови застосування медіа-освіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів, зазначає, що термін “мультимедіа” часто використовують для позначення носіїв інформації, які дозволяють зберігати значні об'єми даних і забезпечують достатньо швидкий доступ до них, наприклад CD — Compact Disk, DVD — Digital Versatile Video Disk. Іншими словами, під терміном “мультимедіа” можна розуміти й мультимедійну програму-оболонку, й продукт, який створено на основі мультимедійної технології, й комп'ютерне забезпечення. Разом з тим, мультимедіа — це окремий вид комп'ютерної технології, який об'єднує в собі традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіку), так і динамічну — мовлення, музика, відеофрагменти, анімація)¹².

Оснащення вищих навчальних закладів засобами інформаційно-телекомунікаційних технологій нині посідає значне місце в інформатизації вищої освіти. Це передбачає створення:

- мультимедійних комп'ютерних класів;
- мережного з'єднання між структурними одиницями навчального закладу;
- виходу до мережі Internet;
- навчальних мультимедійних продуктів;

¹⁰ Понеділко В. Наочність у підвищенні якості та ефективності навчального процесу / В. Понеділко // Вісн. Нац. акад. держ. упр. при Презид. України. – 2003. - №3. - С. 528–540., с. 529.

¹¹ Janusz Gajda, Stanisław Juszczuk, Bronisław Siemieniecki, Kazimierz Wenta / Edukacja medialna: Toruń 2006.- 408 s., s. 255.

¹² Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Ю. М. Казаков. – Луганськ, 2007. - 20с., с. 9–19.

— підготовка викладачів для застосування можливостей інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчальних цілях¹³.

В. Імбер вважає, що застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів відіграє значну роль. Зокрема, мультимедійне навчання для майбутніх учителів початкових класів забезпечує:

- розширення джерел отримання та представлення нової інформації;
- розвиток самостійності та креативного мислення в процесі створення власних мультимедійних проектів;
- прискорення темпів навчання;
- забезпечення індивідуального підходу у навчанні¹⁴.

Оволодіння вчителем початкових класів технологією мультимедіа здійснюється безпосередньою діяльністю, котра включає три компоненти:

- навчальний (уміння роботи з програмою Microsoft PowerPoint);
- методичний (вироблення власної методики проведення уроків з використанням можливостей “мультимедійних технологій”);
- професійний (перекваліфікація, підготовка вчителів зі знаннями застосування “мультимедійних технологій”)¹⁵.

Однією з важливих властивостей мультимедіа є здатність представлення інформації в індивідуально обраному вигляді, найзручнішому для користувача. З появою мультимедіа освіта виходить на новий рівень — мультисенсорної освіти¹⁶.

Використовуючи мультимедійні програмні продукти, вчителі отримують широкі можливості для проведення ефективних уроків. У цій сентенції педагогічні цілі початкової школи визначені доволі чітко. Як стверджують Г. Коджаспірова та К. Петров, комп’ютер, який оснащено технічними засобами мультимедіа, дозволяє вчителю на якісно новому рівні використовувати різні форми подання інформації, поєднувати не тільки фрагменти тексту, а й графіку, звукозаписи, фотографії, мультфільми, відео кліпи тощо. Під час проведення уроку вчитель отримує можливість супроводжувати своє пояснення показом на екрані комп’ютерних слайдів з анімаційними (рухомими)

¹³ Імбер В.І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. Кандидата пед.наук: 13.00.04 / Імбер вікторія Петрівна.- В., 2008.- 214 с., с. 31.

¹⁴ Імбер В.І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. Кандидата пед.наук: 13.00.04 / Імбер вікторія Петрівна.- В., 2008.- 214 с., с. 59.

¹⁵ Імбер В.І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. Кандидата пед.наук: 13.00.04 / Імбер вікторія Петрівна.- В., 2008.- 214 с., с. 63.

¹⁶ Базелюк О. Мультимедіа – технологія – мистецтво / О. Базелюк // Мистецтво та освіта. – 2008. – №3. – С. 16–18., с. 17.

ефектами, відтворенням задалегідь записаного звуку чи відеофільмів, проєктуванням зображення на великий кіноекран¹⁷.

Аналіз літературних джерел вітчизняних та зарубіжних учених свідчить, що вчені по-різному підходять до можливостей використання їх у навчальному процесі, що відображає його складність та неоднозначність і зумовлює різноманітність їх інтерпретацій і відсутність єдиного загальноприйнятого визначення зазначених потреб. Ця проблема в науці дискутується. Проте, завдяки багатосередовищним можливостям технології мультимедіа використовуються у різних сферах діяльності людей, основною серед яких є освіта.

Бібліографія

1. Базелюк О. Мультимедіа – технологія – мистецтво / О. Базелюк // Мистецтво та освіта. – 2008. – №3. – С. 16–18.
2. Березан О., Березан В. Розкриття креативного потенціалу викладача вищого закладу освіти через мультимедійні технології / О. Березан, В. Березан // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.- Серія «педагогічні науки».- Випуск 3 (50).- Полтава, 2006.- с. 4–6.
3. Гороль П.К., Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Шестопалюк О.В. Сучасні інформаційні засоби навчання. – Вінниця: ВДПУ імені М.Коцюбинського, 2004. – 535 с.
4. Імбер В.І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. Кандидата пед.наук: 13.00.04 / Імбер вікторія Петрівна.- В., 2008.- 214 с.
5. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Ю. М. Казаков. – Луганськ, 2007. - 20с.
6. Кедровіч Г. Оцінка дидактичної придатності вибраних мультимедійних програм / Гжегош Кедровіч // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. - №2. – С. 83–88.
7. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений.-М.: Издательский центр “Академия”, 2001.-256 с.
8. Лактионов О. Б. Мультимедіа – новий напрям комп’ютеризації освіти / О. Б. Лактионов // Рідна школа. – 1993. – №9. – С. 45.
9. Мультимедіа та мультимедійні системи: Конспект лекцій для студентів спеціальності „Програмне забезпечення автоматизованих систем. / Уклад. С. С. Забара, О. П. Цурін. – К.: Видавництво Університету „Україна”, 2003 – 154 с.

¹⁷ Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений.-М.: Издательский центр “Академия”, 2001.-256 с., с. 56–78.

10. Осин А. Мультимедиа в образовании / А. Осин // Шкільна бібліотека плюс. – 2005. – № 9. – С. 11–24.
11. Понеділко В. Наочність у підвищенні якості та ефективності навчального процесу / В. Понеділко // Вісн. Нац. акад. держ. упр. при Презид. України. – 2003. - №3. – С. 528–540.
12. Стивен Томпсон, Кейт Элшир. Осваиваем мультимедиа: Пер. с англ.-М.: Восточная Книжная Компания, 1997. - 288 с.
13. Janusz Gajda, Stanisław Juszczak, Bronisław Siemieniecki, Kazimierz Wenta / Edukacja medialna: Toruń 2006.- 408 s.

Анотація

В роботі здійснено аналіз можливостей використання “мультимедійних технологій” у навчальному процесі у працях українських та зарубіжних учених. Зосереджена увага на основних перевагах та недоліках досліджуваної проблеми. Висвітлено власне визначення поняття “мультимедиа технолій”, окреслено основні напрями використання даної технології викладачами. Проаналізовано, що вітчизняні й зарубіжні вчені приділяють значну увагу використанню мультимедиа у навчальному процесі. Виявлено, що застосування даної технології в освіті сприяє підвищенню ефективності навчання, порівнянно з традиційними методами. З появою мультимедиа освіта виходить на новий рівень — мультисенсорної освіти.

Streszczenie

Wykorzystywanie „technologii multimedialnych” w procesie nauczania

W artykule dokonano analizy możliwości wykorzystywania „technologii multimedialnych” w procesie nauczania w pracach ukraińskich i zagranicznych uczonych. Szczególna uwaga jest przywiązana do głównych zalet i wad badanego problemu. Przedstawiono definicję pojęcia „technologie multimedialne” oraz ustalono nowe kierunki wykorzystywania danych technologii przez wykładowców. Wnioskowano, że rodzimi i zagraniczni uczeni przywiązują znaczną uwagę do wykorzystywania multimedialnych w procesie nauczania. Ustalono, że zastosowywanie tych technologii w oświacie sprzyja podniesieniu skuteczności nauczania w stosunku do metod tradycyjnych. Z pojawieniem się multimedialnych oświaty osiąga nowy poziom — oświaty multisensorycznej.

Олена Анатоліївна Біда

(Університет ім. Богдана Хмельницького в Черкасах)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Відповідно до вимог сьогодення школа покликана сформувати особистість майбутнього громадянина, який вмітиме самостійно набувати знання, орієнтуватися в швидкому потоці інформації, самовдосконалюватися. Зміст і технологія навчання повинні змінюватися, оскільки в центрі педагогічних зусиль мають стояти інтереси учня, а не вчителя. Проте вчитель початкових класів недостатньо підготовлений до здійснення таких завдань у сучасних умовах.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми виявили інтерес вітчизняних дослідників до деяких аспектів поставленої проблеми. Серед них розробка проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів педвузів до використання нових технологій (Т.А.Алексеевко, О.С.Березюк, М.К.Богданова, О.О.Горська, О.В.Євдокимов, І.А.Зязюн, М.П.Лещенко, С.П.Логачевська, С.А.Максименко, О.М.Пехота та ін; дидактичні основи оновлення змісту початкової освіти в національній школі (О.С.Штурмак); теоретико-методичні основи підготовки вчителів у педагогічних навчальних закладах (С.У.Гончаренко, Н.Б.Максименко, Б.М.Шиян).

У галузі педагогіки початкових класів, зокрема методики природознавства, фундаментальне значення мають роботи Т.М.Байбари, Н.М.Бібік, К.Ж.Гуз, В.Р.Ільченко, С.І.Собакар, Н.С.Коваль, Г.В.Ковальчук, Г.С.Ковальчук, Л.К.Нарочної, М.Н.Скаткіна та ін.

Останнім часом з'явилась низка наукових праць, присвячених певним аспектам особистісно орієнтованого навчання і виховання молодших школярів (І.Д.Бех, Н.В. Кічук, В.В. Рибалка, О.Я.Савченко та ін.). Однак, проблема підготовки студентів до здійснення особистісно орієнтованого навчання і виховання молодших школярів у початковій школі ще потребує окремої уваги.

Завдання нашої статті — визначити шляхи підвищення якості підготовки майбутніх учителів до здійснення особистісно орієнтованого навчання і виховання молодших школярів на уроках природознавства

Розв'язання даного завдання ми вбачаємо у трансформуванні змісту і структури курсу методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці та технології його реалізації у навчально-виховному процесі при підготовці студентів вищих навчальних педагогічних закладів.

Оновлений нами зміст включає програму з методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці, навчальний підручник для вищої школи “Методика викладання курсу “Я і Україна. Природознавство” та сільськогосподарської праці (теоретичні основи)”¹ та нові посібники для студентів, учителів та учнів початкових класів: супутники природознавства для 3-4 класів^{2,3}, хрестоматія довкілля⁴, природничо екологічний тлумачний словник⁵, які складають навчально-методичний комплект.

Підручник включає новий розділ “Шляхи підвищення якості навчально-виховного процесу” при викладанні природознавства і сільськогосподарської праці⁶. Цей розділ вводиться з метою створення умов для отримання студентами уявлень про сучасні технології та їх застосування у своїй практичній діяльності на робочому місці вчителя. У пропонованому підручнику, на основі сучасних наукових уявлень в методиці викладання природознавства запропоновані шляхи підвищення якості навчально-виховного процесу.

Цілком логічно, що на початку вивчення системних знань з проблеми підвищення якості викладання природознавчих дисциплін у початкових класах необхідно з'ясувати, як учитель, навчаючи дітей, має виявити буттєвий потенціал особистості учня, створити сприятливі умови для його розгортання у школі та подальшому самостійному житті; змінити акценти з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип навчального процесу. Саме тому даний розділ розпочинається з'ясуванням його центральної проблеми — особистісно зорієнтоване навчання і виховання молодших школярів, а саме: а) по-

¹ Біда О.А. Методика викладання курсу “Я і Україна. Природознавство” та сільськогосподарської праці (теоретичні основи): навчально-методичний посібник для студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів та класоводів. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. – 320 с.

² Біда О.А. Супутник природознавства: Навч. посіб. для 3 кл. чотириріч. і 2 кл. триріч. почат. шк. – К.: Знання, 1998. – 249с.

³ Біда О.А. Супутник природознавства: Навч. посіб. для 4 кл. чотириріч. і 3 кл. триріч. почат. шк. – К.: ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1998. – 134с.

⁴ Біда О.А. Хрестоматія довкілля. – К.: Перун, 1999. – 360с.

⁵ Біда О.А. Природничо-екологічний тлумачний словник: Для вчителів почат. кл. і студентів пед.фак. – К.: ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1998. – 102с.

⁶ Біда О.А. Методика викладання курсу “Я і Україна. Природознавство” та сільськогосподарської праці (теоретичні основи): навчально-методичний посібник для студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів та класоводів. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. – 320 с.

становка проблеми на даному етапі; б) роль учителя у формуванні творчої особистості школярів; в) стосунки між учителем і учнем на сучасному етапі тощо.

У процесі освітянської реформи відбувається заміна навчально-дисциплінарної моделі взаємодії педагога і вихованця особистісно орієнтованою моделлю. При цьому утверджується погляд на людину як на особистість. У зв'язку з цим відмічено, що одним із завдань школи є формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдаровань. Педагогіка визначає специфічні особливості, неповторність кожної особистості, своєрідність її нахилів, інтересів, потреб⁷. Педагогічна наука і передова практика шукають ефективні й різноманітні шляхи реалізації особистісно-гуманного підходу до кожної дитини. І.Д.Бех визначає психологічні закономірності особистості в молодшому шкільному віці⁸, які враховані при написанні підручника.

Створюючи підручник, ми орієтувались на те, щоб студенти педагогічних навчальних закладів, опановуючи методи навчання і виховання учнів на основі змісту природознавчих дисциплін, усвідомили процес навчання як формування особистості школяра в цілому, а не тільки його знань, умінь і навичок.

Матеріал змісту методики викладання природознавства вчить майбутніх класоводів розрізняти умови, за яких учень виступає об'єктом впливів учителя, і умови, за яких він є активним суб'єктом навчально-виховного процесу. Як стверджує А.М.Алексюк, важливо, щоб учень, усвідомивши завдання навчання, прагнув виконати їх самостійно, здійснюючи самоконтроль як у процесі, так і в кінці роботи. В цьому — одна із важливих дидактичних закономірностей перетворення засвоєння знань, умінь і навичок у власне надбання учня, в його переконання. Викладання не є простою “передачею” знань у його традиційному уявленні. Вчитель повинен вміти “передати” знання, а учень — “взяти” їх. Учень має виявити зустрічну активність, а вчитель — викликати її. Учень стоїть у центрі навчання, хоч здійснюється воно у ході спільної діяльності вчителя і учнів при керівній ролі вчителя⁹.

Найкраще зміст усвідомлюється і засвоюється учнями, якщо він стає предметом їхньої власної діяльності. В.М.Галузинський і М.Б.Євтух наголошують: “якщо в демократизації виховання основна сутність полягає в перетворенні виховання з об'єкта на його суб'єкт, то в теорії навчання такий самий процес зветься активізацією учнів і студентів у ході навчання. Саме рівень активності є головним фактом демократичності у процесі одержання освіти, оскільки він також перетворює об'єкт педагогічної діяльності на

⁷ Нарочна Л.К. Уроки природознавства в 2-му класі: Пос. для вчителів. – К.: Радянська школа, 1980. – 89с.

⁸ Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

⁹ Педагогіка / За ред. А.М.Алексюка. – К.: Вища школа, 1985. – 395с.

суб'єкт взаємодії вчителя і учня"¹⁰. У зв'язку з тим, що проблема, яка розглядається, надзвичайно актуальна і важлива у шкільній практиці, у підручнику їй приділена значна увага. Зокрема, наголошується на тому, що стосунки між учителем та учнем мають спиратися на співпрацю. Сучасний учитель — це посередник між знаннями та особистістю. При цьому дитина має виступати як суб'єкт виховання. На підставі цього здійснюється суб'єктно-суб'єктний взаємозв'язок, у процесі якого дитина — об'єкт (суб'єкт) виховання буде систематично саморозвиватись, а педагог, у свою чергу, самовдосконалюватись. Уміло організоване педагогічне спілкування стимулює діяльність школярів, робить їх помічниками педагога. Стосунки вихователя і вихованця будуються на взаєминах рівного з рівним. Гуманні стосунки на будь-якому уроці і поза ним мають сприяти утвердженню людської гідності кожного учня. При цьому діти не бояться висловлювати своє ставлення, яке може не збігатися з думкою більшості й навіть учителя, реалізують своє право бути мислячою особистістю. Неодмінна умова особистісно зорієнтованого спілкування вчителя з учнями – вміння володіти словом. Важливо, щоб слова не принижували особистість.

О.Я.Савченко відмічає, що організація співробітництва з учнями на уроці передбачає використання різноманітних прийомів: спільне визначення мети уроку, створення ситуацій вільного вибору навчального діалогу, використання рольової гри, участь дітей в оцінці уроку, добір навчального матеріалу¹¹. У підручнику наводяться різні прийоми організації співробітництва з учнями на уроці. Значна роль у продовженні формування особистості школяра відводиться позакласній роботі, форми якої мають відповідати інтересам дітей. Отже, в сучасних умовах характер шкільного навчання, взаємини, повинні будуватись на основі принципу гуманізації, якій сприяє співпраця педагогів і школярів.

У нашому дослідженні підкреслюється положення про те, що підготовка студентів до здійснення природознавчої освіти у початкових класах обумовлюється набуванням майбутніми вчителями вмінь застосовувати різні методи і прийоми для формування природознавчих уявлень і понять, а також використовувати новітні технології на основі оновлюваного змісту методики викладання природознавства, що вимагає відповідного визначення рівнів їх сформованості.

Заняття з методики викладання природознавства проводились згідно розробленої нами програми з методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці і створеного підручника "Методика викладання курсу "Я і Україна. Природознавство" та сільськогосподарської праці (теоретичні

¹⁰ Галузінський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 1995. – 237с.

¹¹ Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр-S, 1997. – 256с.

основи)”, а також посібників для студентів, вчителів і учнів, що входять до навчально-методичного комплекту.

Готовність студентів до застосування фахових знань у педагогічній практиці є інтегрованою, динамічною якістю особистості випускника, що передбачає функціонування мотиваційного, змістового та процесуального її компонентів і проявляється у повноті засвоєння студентами теоретичних знань із дисциплін біологічного та психолого-педагогічного циклів, методичній підготовці студентів до передачі теоретичних знань, в умінні проектувати навчально-виховний процес на основі використання сучасних методів і технологій навчання. За названими критеріями готовності студентів до застосування набутих ними знань у шкільній практиці, а також щоб одержати більш об’єктивні результати по виявленню впливу підібраного матеріалу до підручника на підготовку студентів до здійснення природознавчої освіти в початкових класах, застосували спосіб рівневого аналізу одержаних даних в результаті експерименту.

Під час проведення дослідження сформулювали робочу гіпотезу, згідно якої розроблений нами зміст підручника має сприяти досягненню достатнього для майбутніх класоводів рівня підготовки до здійснення природознавчої освіти у початкових класах. Достовірність гіпотези перевірялась у процесі педагогічного експерименту. Одним із завдань експериментального дослідження було визначення рівня знань студентів, їх впливу на рівень підготовки до майбутньої діяльності. У зв’язку з цим у процесі проведення педагогічного експерименту нами розроблялись показники готовності студентів до здійснення природознавчої освіти в початкових класах. Здійснювався контроль за рівнем засвоєння студентами матеріалу підручника для вищої школи “Методика викладання курсу “Я і Україна. Природознавство” та сільськогосподарської праці (теоретичні основи)” із застосуванням посібників для студентів, вчителів і учнів, що входять до представленого нами навчально-методичного комплекту.

На основі проаналізованих літературних джерел для визначення готовності студентів до здійснення природознавчої освіти в початковій школі проводився рівневий аналіз. Для визначення рівня засвоєння знань була прийнята класифікація, запропонована В.Ф.Паламарчук¹², згідно якої:

1 рівень засвоєння знань — репродуктивний (студент може переказати зміст тексту, назвати правило, сформулювати той чи інший закон);

2 рівень — конструктивний (студент може застосовувати на практиці одержані знання, але в знайомій ситуації, за аналогією);

3 рівень — творчий (студент може застосувати знання в незнайомій ситуації).

¹² Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – 2-е изд-во., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 206с.

Контрольні роботи було складено таким чином, що номер запитання відповідав рівню засвоєння знань. Щоб результати статистичної обробки вказаних показників були достовірні, число спостережень визначалося за номограмами досить великих чисел¹³. Для себе ми прийняли, щоб середні результати не відхилялись від істинного математичного очікування відповідного результату більш як на 5%. Цьому рівню значимості у таблиці досить великих чисел відповідає число 384. У зв'язку з цим в експериментальному навчанні брало участь біля 400 студентів педагогічних факультетів Уманського, Вінницького і Переяслав-Хмельницького педагогічних університетів та Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту.

Під час проведення педагогічного експерименту у вищих навчальних закладах ми не створювали контрольні групи. Ми вважаємо, що це було б некоректно, тому що нами досліджувався новий зміст програми і посібників з проблеми підготовки студентів до здійснення природознавчої освіти в початкових класах.

Результати проведеного педагогічного експерименту аналізувались, узагальнювались, проводилась їх статистична обробка. Це дало можливість одержати у вищих навчальних закладах та початковій ланці офіційне схвалення підручника та посібників, що входять до навчально-методичного комплексу; виявити рівні підготовки студентів до здійснення природознавчої освіти у початкових класах, а також перевірити достовірність одержаних результатів. У процесі експерименту робились проміжні зрізи і при необхідності вносились зміни у підготовлені нами матеріали.

Контрольне діагностування кожного студента проводилось на лабораторних заняттях. Це дало можливість отримати дані щодо рівня засвоєння студентами особистісно орієнтованого блоку знань. Одержані дані були використані при оцінюванні студентів за рівнями підготовленості до здійснення природознавчої освіти у початкових класах.

Для порівняння отриманих даних ми користувались визначеними показниками кожного з 3-х рівнів готовності студентів до здійснення природознавчої освіти у початкових класах. Наводимо результати визначення рівня засвоєння студентами знань особистісно орієнтованого блоку.

З метою встановлення рівня засвоєння знань даного блоку студентам була запропонована така контрольна робота:

Як ви розумієте суть проблеми особистісно орієнтованого навчання і виховання молодших школярів?

Схарактеризуйте роль учителя у формуванні творчої особистості молодших школярів.

¹³ Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. – М.: Просвещение, 1964. – 248 с.

На основі теоретичних знань проблеми особистісно орієнтованого навчання молодших школярів розробіть фрагмент уроку природознавства (за вибором), у поурочному плані якого відбийте стосунки між учителем і учнем.

Аналіз даної контрольної роботи показав, що значна кількість студентів написала відповіді на конструктивному і творчому рівні, що кількісно репрезентується у таких цифрових співвідношеннях (табл. 1).

Проведений зріз показав, що 90% студентів засвоїли знання параграфу “Особистісно орієнтоване навчання і виховання молодших школярів” на репродуктивному рівні, 71,8% – на конструктивному, 52% – на творчому рівні. Слід відмітити, що ці показники досить високі.

Як свідчить аналіз відповідей студентів, знання засвоєні переважно на репродуктивному рівні. Маючи такий запас знань, майбутні вчителі оволодіють знаннями і на більш високих рівнях (конструктивному і творчому).

Таблиця 1. Результати визначення рівня засвоєння студентами знань особистісно орієнтованого блоку

Номер запитання, рівень засвоєння	Кількість студентів	Кількість і характеристика відповідей, %				
		Повні правильні	Неповні правильні	Сума правильних відповідей	Помилкові відповіді	Відповідь відсутня
1. (репродуктивний)	408	35,0	55,0	90	10	–
2. (конструктивний)		26,5	45,3	71,8	26,2	2
3. (творчий)		20,6	31,4	52	45	3,0

Взагалі, сума правильних відповідей студентів становить у середньому не менше 70%. При переході до п'ятибального оцінювання знань їх можна оцінити як добрі.

Одержані результати свідчать про те, що сформульована робоча гіпотеза підтвердилась: розроблений нами зміст підручника сприяє досягненню достатнього для майбутніх вчителів рівня підготовки до здійснення природознавчої освіти у початкових класах, до використання на уроках природознавчих дисциплін особистісно орієнтованих педагогічних технологій.

Крім кількісних показників, спостерігалось значне збільшення якісних показників діяльності студентів. Під час проведення лабораторних занять відбувалось досить детальне оволодіння студентами новітніми педагогічними технологіями, які вони використовували під час проходження педагогічної практики. Спостерігалась висока активність студентів-практикантів при підготовці до уроків. Їх практична діяльність була спрямована на визначення і застосування раціональних технологій при підготовці і проведенні уроків.

У школі студенти здійснювали особистісно орієнтоване навчання і виховання молодших школярів як на уроках, так і в позаурочній роботі. Майбутнім педагогам вдалося досягти значної активізації навчальної діяльності кожної дитини.

У результаті проведення експериментально-дослідної роботи ми дійшли таких висновків.

Структурування авторського розділу “Шляхи підвищення якості навчально-виховного процесу” дозволяє реалізувати завдання, що стоять перед сучасною вищою школою, створює кращі можливості для підготовки студентів до здійснення демократизації навчально-виховного процесу в початковій ланці, зокрема особистісно орієнтованого підходу.

Застосування посібників, що входять до навчально-методичного комплексу, на заняттях з методики природознавства і сільськогосподарської праці у вищих навчальних закладах сприяє підвищенню рівня підготовки майбутніх фахівців до здійснення особистісно орієнтованого навчання і виховання молодших школярів при викладанні природознавчих дисциплін у початковій ланці.

Результати експерименту довели, що система методичної підготовки вчителів початкових класів сприяє формуванню готовності до здійснення природознавчої освіти у початковій школі. Здійснювані підходи забезпечують отримання досить високих перевірконо-оцінних результатів: коефіцієнт доступності дорівнює 74%. Одержані показники визначених рівнів підготовленості студентів до здійснення особистісно орієнтованого навчання і виховання молодших школярів досить високі. Вони становлять не менше 70%. При переході до п'ятибального оцінювання знань їх можна оцінити як добрі, міцні.

Дослідження підтвердило, що ефективність реалізації змісту, репрезентованого у програмі та посібниках навчально-методичного комплексу, визначається осягненням майбутніми вчителями комплексного характеру представленого змісту, який вони використовують при підготовці до практичних і лабораторних занять з методики природознавства і сільськогосподарської праці та до уроків під час проходження педагогічної практики. Високий рівень якісної теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі досягатиметься за умов наукового обґрунтування і впровадження у процес підготовки студентів трансформованих до сучасних вимог змісту, форм, методів викладання дисциплін природознавчого циклу в 1–4 класах.

Результати дослідження можуть бути використані в практичній діяльності викладачами методики природознавства на педагогічних факультетах вищих навчальних закладів з метою удосконалення підготовки студентів до здійснення природознавчої освіти в початкових класах.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми. Ця робота може бути продовжена в таких напрямках, як подальше вдосконалення програми та підручника з методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці, а також нових посібників, що входять до навчально-методичного комплексу, з урахуванням результатів експериментального викладання за представленими програмою та підручником “Методика викладання курсу “Я і Україна. Природознавство” та сільськогосподарської праці (теоретичні основи)” з використанням комплексу концептуально нових посібників на педагогічних факультетах вищих навчальних закладів регіону України.

Бібліографія

- Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
- Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 1995. – 237с.
- Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. – М.: Просвещение, 1964. – 248с.
- Нарочна Л.К. Уроки природознавства в 2-му класі: Пос. для вчителів. – К.: Радянська школа, 1980. – 89с.
- Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – 2-е изд-во., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 206с.
- Педагогіка / За ред. А.М.Алексюка. – К.: Вища школа, 1985. – 395с.
- Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр-S, 1997. – 256с.
- Біда О.А. Методика викладання курсу “Я і Україна. Природознавство” та сільськогосподарської праці (теоретичні основи): навчально-методичний посібник для студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів та класоводів. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. – 320 с.
- Біда О.А. Природничо-екологічний тлумачний словник: Для вчителів почат. кл. і студентів пед.фак. – К.: ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1998. – 102с.
- Біда О.А. Супутник природознавства: Навч. посіб. для 3 кл. чотириріч. і 2 кл. триріч. почат. шк. – К.: Знання, 1998. – 249с.
- Біда О.А. Супутник природознавства: Навч. посіб. для 4 кл. чотириріч. і 3 кл. триріч. почат. шк. – К.: ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1998. – 134с.
- Біда О.А. Хрестоматія довкілля. – К.: Перун, 1999. – 360с.

Анотація

У статті визначено шляхи підвищення якості підготовки майбутніх учителів до здійснення особистісно орієнтованого навчання і виховання молодших школярів на уроках природознавства, які направлені на трансформування змісту і структури курсу методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці та технології його реалізації у навчально-виховному процесі при підготовці студентів вищих навчальних педагогічних закладів. Онов-

лений нами зміст включає програму з методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці, навчальний підручник для вищої школи "Методика викладання курсу "Я і Україна. Природознавство" та сільськогосподарської праці (теоретичні основи)" та нові посібники для студентів, учителів та учнів початкових класів: супутники природознавства для 3–4 класів, хрестоматія довкілля, природничо-екологічний тлумачний словник, які складають навчально-методичний комплект. Структурування авторського розділу "Шляхи підвищення якості навчально-виховного процесу" навчального підручника для вищої школи дозволяє реалізувати завдання, що стоять перед сучасною вищою школою, створює кращі можливості для підготовки студентів до здійснення демократизації навчально-виховного процесу в початковій ланці, зокрема особистісно орієнтованого підходу. Застосування посібників, що входять до навчально-методичного комплекту, на заняттях з методики природознавства і сільськогосподарської праці у вищих навчальних закладах сприяє підвищенню рівня підготовки майбутніх фахівців до здійснення особистісно орієнтованого навчання і виховання молодших школярів при викладанні природознавчих дисциплін у початковій ланці.

Streszczenie

Przygotowanie przyszłych nauczycieli do osobowościowo ukierunkowanego nauczania i wychowania młodszych uczniów w procesie uczenia się dyscyplin przyrodniczych

W artykule określone są drogi podniesienia jakości przygotowania przyszłych nauczycieli do prowadzenia osobowościowo zorientowanego nauczania i wychowania młodszych uczniów na lekcjach przyrodznawstwa, które są skierowane na transformację treści i struktury kursu metodyki nauczania przyrodznawstwa i pracy rolnej oraz technologii jego organizacji w dydaktyczno-wychowawczym procesie kształcenia studentów wyższych uczelni pedagogicznych. Przedstawiona treść zawiera program metodyki nauczania przyrodznawstwa i pracy rolnej, podręcznik dla uczelni wyższych „Metodyki prowadzenia kursu „Ja i Ukraina. Przyrodznawstwo” i pracy rolnej (podstawy teoretyczne) oraz nowe podręczniki dla studentów, nauczycieli i uczniów klas podstawowych: książki poświęcone przyrodznawstwu dla 3–4 klas, chrestomatia środowiska, przyrodniczo-ekologiczny słownik opisowy, tworzące razem zestaw dydaktyczno-metodyczny. Struktura rozdziału autorskiego „Drogi podwyższenia jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego” podręcznika dla szkoły wyższej pozwala zrealizować zagadnienia, stojące przed współczesną szkołą wyższą, tworzy lepsze możliwości kształcenia studentów dla wprowadzenia demokratyzacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w ogniwie podstawowym, w tym osobowościowo zorientowanego podejścia. Stosowanie podręczników, tworzących zestaw dydaktyczno-metodyczny na zajęciach metodyki przyrodznawstwa i pracy rolnej na uczelniach wyższych sprzyja podniesieniu poziomu przygotowania przyszłych fachowców dla wprowadzenia osobowościowo zorientowanego nauczania i wychowania młodszych uczniów przy nauczaniu dyscyplin przyrodznawczych w szkole podstawowej.

Н.А. Тарасенкова

(Університет ім. Богдана Хмельницького в Черкасах)

О.М. Коломієць

СТРУКТУРА ГЕОМЕТРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ

Стратегічні напрями розвитку вищої освіти в Україні зумовлюють такі її пріоритети¹: особистісна орієнтація; формування національних і загальнолюдських цінностей; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту й форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій; інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів тощо. Основами розвитку національної системи освіти є гуманістична концепція й особистісно орієнтований підхід.

Нині в Україні діє триступенева система вищої освіти: бакалавр — спеціаліст — магістр. Освітньо-кваліфікаційний рівень (ОКР) «магістр» можна здобути на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста². У зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу, буде здійснено перехід до європейських норм і скасовано ОКР «спеціаліст».

Вищу математичну освіту студент може здобути в класичних та педагогічних університетах. Випускникам бакалавратури за напрямом «Математика» присвоюється кваліфікація «Бакалавр математики» або «Бакалавр математики. Вчитель математики». Для ОКР «спеціаліст» і «магістр» кваліфікації можуть варіюватися залежно від напрямів, обраних вищим навчальним закладом (ВНЗ). У таблиці 1 подано кваліфікації, які присвоюються випускни-

¹ Про вищу освіту : Закон України // Освіта України. – 2002. – 26 лют. (№ 17). – С. 2–8.

² Постанова № 65 від 20 січня 1998 року «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=65-98-%EF>

кам-математикам у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького (ЧНУ).

Таблиця 1. Характеристики ОКР у ЧНУ за напрямом «Математика» з галузі знань «Фізико-математичні науки»

Освітньо-кваліфікаційний рівень	Передумови	Термін навчання	Кваліфікація
Бакалавр	Повна загальна середня освіта	4 роки	бакалавр математики, вчитель математики
Спеціаліст	Бакалавр	1 рік	Математик. Вчитель математики та інформатики
Магістр	Бакалавр	1,5 роки	Магістр математики. Вчитель математики. Викладач вищого навчального закладу
	Спеціаліст	1 рік	

Вивчення геометричних дисциплін є однією зі складових фундаментальної підготовки студентів математичних спеціальностей у класичних та педагогічних університетах, оскільки геометрія є важливим засобом моделювання, вивчення і прогнозування багатьох явищ і процесів, що відбуваються у природі і суспільстві. Цілі геометричної підготовки студентів, її структура, змістове наповнення здебільшого залежать від пріоритетних напрямів в освіті, специфіки університету, майбутньої спеціалізації студентів, особистих уподобань викладачів.

Особливості навчання геометрії студентів у ВНЗ висвітлено в працях М. Я. Ігнатенка, О. М. Коломієць, Н. М. Лосевої, Л. І. Лутченко, М. В. Працьовитого, Н. А. Тарасенкової, О. І. Скафи, Н. В. Семеніхіної, С. П. Семенця, Ю. В. Яременко та ін. Проте потребує нового наукового переосмислення проблема структури і змісту геометричної підготовки студентів-математиків в університетах України у зв'язку з переходом до двоступеневої системи вищої освіти.

Мета статті — окреслити специфіку структури і змісту геометричної підготовки студентів у класичних та педагогічних університетах України.

Насамперед, проаналізуємо особливості геометричної підготовки студентів у різні часи.

До середини 17 ст. українці могли здобути вищу математичну освіту за кордоном. Лише наприкінці 17 ст. з'явилися перші заклади вищої освіти – Києво-Могилянська академія, Львівський університет. Історія свідчить, що у Львівському університеті математику вивчали на філософському факультеті.

ті³. Протягом 18 ст. викладання математики в університетах часто не виходило за межі елементарної математики⁴.

У 19 ст. відбулася реорганізація університетської освіти: відкрито нові університети, створено фізико-математичні факультети. Перша половина 19 ст. — епоха діяльності видатних математиків Г. Ф. Вороного, М. І. Лобачевського, Т. Ф. Осиповського, М. В. Остроградського. У цей час в університетах математичні курси поділялися на «чисту» і «змішану» математику. Викладач математики на свій розсуд вибудовував зміст дисциплін та порядок їх викладання. Так, у Харківському університеті Т. Ф. Осиповський викладав студентам «чисту» математику: геометрію та тригонометрію, диференціальне, інтегральне та варіаційне числення, застосування аналітичних функцій у вищій геометрії. Геометрія читалася студентам на другому курсі (4 год. на тиждень). Програма включала питання як з аналітичної, так і з диференціальної геометрії⁵. Курс викладався за перекладами підручників Е. Безу, С. Лакура.

Тільки наприкінці 19 ст. почали вводити нові геометричні дисципліни. Зокрема у Харківському університеті з 1860 р. був уведений курс нарисної геометрії, а з 1887 р. — курс теорії кривини ліній і поверхонь та курс проєктивної геометрії⁶. У Київському університеті з початку 70-х років М. Є. Ващенко-Захарченко почав читати курс проєктивної геометрії, а з 1878 р. — курс неевклідової геометрії⁷. Виклад матеріалу з геометрії характеризувався громіздкістю перетворень, що спиралися на складні зображення геометричних об'єктів.

Після 1917 р. розпочалася перебудова всієї системи освіти: створювалися нові ВНЗ, фізико-математичні інститути, виходили математичні наукові журнали, утверджувалася єдина система національної освіти. Навчання на математичних факультетах збільшилося до п'яти років. Спеціальну математичну підготовку в педагогічних університетах складали курси: математичний аналіз, вища алгебра, елементарна теорія чисел, теорія ймовірностей, аналітична геометрія та вища геометрія. Згідно з планами 40-х років, для студентів фізико-математичних факультетів університетів і педагогічних інститутів читали нарисну, аналітичну, диференціальну геометрію та вищу геометрію, яка включала проєктивну геометрію та основи геометрії⁸. До програм уперше

³ Львівський національний університет імені Івана Франка. Історична довідка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // <http://www.lnu.edu.ua/general/aboutu.htm>

⁴ Прудников В. Е. Русские педагоги-математики XVIII–XIX веков : пособие для учителей / В. Е. Прудников. – М. : Гос. УЧПЕДИЗ, 1956. – 640 с.

⁵ Геометричний збірник: Праці сектора геометрії Н.-Д. інституту математики і механіки і кафедри геометрії ХДУ / Інститут математики і механіки ХДУ.- Х., 1938. – 78 с.

⁶ Прудников В. Е. Русские педагоги-математики XVIII–XIX веков : пособие для учителей / В. Е. Прудников. – М. : Гос. УЧПЕДИЗ, 1956. – 640 с.

⁷ С. А. Дахия. Василий Петрович Ермаков // Математика в школе. – 1952. – № 6. – С. 64.

⁸ История математического образования в СССР . – К.: Наукова думка, 1975. – 385 с.

були включені елементи векторної алгебри, однак у дослідженнях геометричних об'єктів переважав метод координат.

У другій половині 20 ст. відбувалося розширення номенклатури спеціальностей, освіта орієнтувалася на політехнічність. Процеси реформування шкільної освіти вносили зміни у геометричну підготовку майбутніх учителів математики, перебудову математичних курсів ВНЗ педагогічного профілю. Так, створення нових підручників з геометрії для школи, які ґрунтувалися на ідеї перетворень, вимагали й більш уважного, детального вивчення геометричних перетворень у вищій школі. В. Т. Базилев і В. Г. Болтянский у передмові до програми педагогічних інститутів зауважували, що кожна тема курсу геометрії, за деякими винятками, має завершуватися застосуванням теорії до розв'язування шкільних задач і доведення теорем⁹. В основу цієї програми була покладена ідея об'єднання математичних дисциплін у три дисципліни: математичний аналіз, алгебра і теорія чисел, геометрія. У такий спосіб передбачалося позбутися паралелізму, дати студентам цілісне уявлення про математику. Курс геометрії включав відомості з аналітичної, диференціальної, проєктивної геометрії, основ геометрії та елементи топології. Геометрія вивчалася два роки, на що відводилося 260 год. лекційних та 160 год. практичних занять¹⁰. У програмі¹¹ вказано перелік питань з геометрії, які необхідно було студенту опанувати під час навчання на фізико-математичних факультетах у ВНЗ педагогічного профілю, як от: елементи векторної алгебри; геометрія на площині; прямі, площини і квадратики в евклідовому та афінному просторах; геометричні побудови на площині; проєктивний простір; методи зображень; елементи топології; многогранники; лінії та поверхні в евклідовому просторі; основи геометрії.

У класичних університетах геометричну підготовку забезпечували дисципліни: аналітична геометрія, диференціальна геометрія і топологія, основи геометрії та спецкурси (табл. 2). Такий поділ на дисципліни надавав можливість детально з'ясувати предмет і методи курсу, систематизувати та узагальнити матеріал, встановити зв'язки між поняттями і фактами певної дисципліни з іншими.

⁹ Программы педагогических институтов для физико-математических специальностей. Сборник № 7, 1987. – М. : Просвещение. – 30 с.

¹⁰ Л. Я. Куликов, В. Г. Лемлейн Новой учебный план подготовки учителей математики // Математика в школе. – 1970. – № 5.– С.10.

¹¹ Программы педагогических институтов для физико-математических специальностей. Сборник № 7, 1987. – М. : Просвещение. – 30 с.

Таблиця 2. Розподіл годин на вивчення геометрії у класичному університеті

Дисципліна	Кількість годин, відведених на лекції	Кількість годин, відведених на практичні заняття
Аналітична геометрія	102 год.	86 год.
Диференціальна геометрія і топологія	82 год.	26 год.
Основи геометрії	72 год.	–

Аналіз програм з геометрії для математичних спеціальностей класичних та педагогічних університетів показав, що в геометричній підготовці студентів на той час центральне місце займала аналітична геометрія. Використання векторів, теорії квадратичних форм, інваріантів дозволяло подати зміст геометрії в більш згорнутому, «економному» вигляді. У цей період публікується значна кількість підручників та посібників з геометрії для студентів.

Сучасний етап характеризується стандартизацією освіти, входженням України до європейського освітнього простору. Визначальними тенденціями розвитку освітньої системи стають поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування у студентів системного підходу до аналізу складних технічних і соціальних ситуацій, стратегічного мислення, виховання соціальної та професійної мобільності¹². Входження в Болонський процес потребує радикальної модернізації змісту педагогічної освіти, демократизації освітньої політики, ранньої профорієнтації випускників, упровадження кредитно-модульної системи організації навчання, підвищення мобільності викладачів і студентів, самостійності студентів, рівня їхньої самоорганізації¹³.

У зв'язку з переходом на нову організацію вищої освіти, отриманням педагогічними інститутами статусу університету відбувся перегляд програм, збільшилася кількість годин на самостійну роботу студентів; університети отримали можливість змінювати кількість годин на вивчення геометрії при формуванні навчальних планів і, як результат, варіювати змістове наповнення курсу.

Сучасні навчальні плани і програми підготовки майбутніх учителів математики визначаються нормативними документами: положенням про ОКР, галузевими стандартами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками. Навчальні плани університетів складаються з двох частин: нормативної та вибіркової. У нормативній частині підготовки бакалавра подано перелік дисциплін, які об'єднано в три цикли: 1) гуманітарної та соціально-еконо-

¹² Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Т. : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

¹³ Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища школа України. – 2004. – № 1. – С. 5 – 9.

мічної підготовки; 2) математичної та природничо-наукової підготовки; 3) професійної та практичної підготовки. У підготовці спеціалістів і магістрів обов'язковим є цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, до якого включаються інші дисципліни, ніж у бакалавратурі. Вибіркову частину становлять дисципліни, які об'єднані в два цикли: самостійного вибору вищого навчального закладу та вільного вибору студента.

Геометрична підготовка студентів математичних спеціальностей у класичних та педагогічних університетах здійснюється як у межах нормативної, так і в межах вибіркової частини навчального плану. При цьому вона здійснюється не тільки під час безпосереднього вивчення геометричних дисциплін (аналітична геометрія, диференціальна геометрія і топологія, основи геометрії, проективна геометрія, спецкурсів та спецсеминарів тощо), але й опосередковано під час вивчення **історії математики, методики навчання математики, практикуму з розв'язування математичних задач, елементарної математики, проходження педагогічної практики, написання курсових, кваліфікаційних, магістерських робіт тощо. Тому в геометричній підготовці студента доцільно виділити фундаментальний та професійно-педагогічний компоненти.** Загалом, геометрична підготовка студентів університетів має нелінійну багаторівневу структуру.

Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів математики в університетах дав змогу виділити ядро фундаментальної геометричної підготовки — дисципліни: аналітична геометрія, диференціальна геометрія і топологія. На відміну від 20 ст., у сучасних планах центральне місце займає диференціальна геометрія і топологія. Для прикладу, в ЧНУ на аналітичну геометрію відводиться 270 год., а на диференціальну геометрію й топологію — 378 год. Аналогічна тенденція спостерігається і в інших класичних та педагогічних університетах України.

Перелік дисциплін геометричного змісту, які входять до вибіркової частини плану, може суттєво відрізнятись у різних ВНЗ. Аналіз показує, що до переліку *дисциплін самостійного вибору ВНЗ* часто включають такі дисципліни: основи геометрії; проективна геометрія та основи теорії зображень; сучасна топологія. Цикл *дисциплін вільного вибору студента* переважно складають спецкурси та спецсеминари, тематика яких здебільшого визначається напрямами наукових досліджень кафедри певного університету. Так, у Київському національному університеті імені Т. Шевченка студентам пропонується прослухати такі спецкурси, як теорія графів та її застосування; теорії згинань та теорії деформацій поверхонь; теорії алгебр Лі та її застосування в геометрії тощо. У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова інший перелік спецкурсів: основні структури сучасної математики; фрактальний аналіз і фрактальна геометрія; теорія сингулярних розподілів ймовірностей тощо.

Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів-математиків, навчальних та робочих програм українських ВНЗ педагогічного профілю показує, що перелік дисциплін, тем, які в них вивчаються, не завжди є однаковим. Мають місце відмінності і в змісті навчальних тем, послідовності викладу матеріалу, розподілі годин за темами курсу тощо. Не однаковим є розгортання навчального змісту як на рівні курсу, так і на рівні змістового модуля, навчальної теми. І це є однією з причин виникнення труднощів при самостійному опрацюванні студентом різних підручників з геометрії, під час продовження навчання студента в іншому ВНЗ тощо. Тому постає проблема такої організації вивчення геометричних дисциплін, яка б сприяла ефективному навчанню студентів, незалежно від обраного ВНЗ, підручника тощо.

На завершення відмітимо, що протягом всієї історії навчання студентів геометрії між викладачами математики йшов диспут щодо цілей навчання геометрії, змісту геометричної підготовки, методів та форм її навчання. Нині ці питання також є актуальними. Для виваженого їх вирішення необхідно враховувати не тільки важливість понять і фактів геометрії для навчання математики та майбутньої професії, а й те, що геометрія, порівняно з будь-якою іншою дисципліною, має великі можливості для розвитку логічного, образного та візуального мислення студентів, розширення меж уяви, інтуїції, просторових уявлень, формування емоційно-мотиваційної сфери та естетичного світосприймання. Геометрія є елементом загальної людської культури, а її цілеспрямоване вивчення формує і розвиває не тільки математичні, але й загальноінтелектуальні здібності майбутніх фахівців.

Бібліографія

- Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища школа України. – 2004. – № 1. – С. 5 – 9.
- Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Т. : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
- Геометричний збірник: Праці сектора геометрії Н.-Д. Інституту математики і механіки і кафедри геометрії ХДУ / Інститут математики і механіки ХДУ. – Х. , 1938. – 78 с.
- Дахия С. А. Василий Петрович Ермаков / С. А. Дахия // Математика в школе. – 1952. – № 6.– С.64 – 69.
- История математического образования в СССР . – К . : Наукова думка, 1975. – 385 с.
- Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
- Куликов Л. Я. Новый учебный план подготовки учителей математики / Л. Я. Куликов, В. Г. Лемлейн // Математика в школе. – 1970. – № 5.– С.8 – 13.

Постанова № 65 від 20 січня 1998 року «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=65-98-%EF>

Про вищу освіту : Закон України // Освіта України. – 2002. – 26 лют. (№ 17). – С. 2 – 8.

Программы педагогических институтов для физико-математических специальностей. Сборник № 7, 1987. – М. : Просвещение . – 30 с.

Прудников В. Е. Русские педагоги-математики XVIII–XIX веков : пособие для учителей / В. Е. Прудников. – М. : Гос. УЧПЕДИЗ, 1956. – 640 с.

Важливу роль у здобутті студентами якісної вищої математичної освіти в класичних та педагогічних університетах України відіграє геометрія. У статті проведено ретроспективний аналіз особливостей навчання студентів-математиків геометрії на різних етапах становлення вищої освіти в Україні. Охарактеризовано структуру сучасної геометричної підготовки студентів математичних спеціальностей класичних та педагогічних університетів України, визначено її особливості для освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр». Проаналізовано навчальні програми спеціальності «Математика» класичних і педагогічних університетів України та відповідні робочі програми з геометрії. Виділено фундаментальний і професійно-педагогічний компоненти геометричної підготовки студентів.

Streszczenie

Struktura przygotowania w zakresie geometrii studentów kierunków matematycznych na uniwersytetach Ukrainy

Ważną rolę w zdobyciu przez studentów jakościowego wykształcenia wyższego w dziedzinie nauk matematycznych na klasycznych i pedagogicznych uniwersytetach Ukrainy odgrywa geometria. W artykule dokonano retrospektywnej analizy problemów nauczania geometrii studentów matematyków na różnych etapach oświaty wyższej na Ukrainie. Scharakteryzowano strukturę współczesnego kształcenia zawodowego w zakresie geometrii studentów kierunków matematycznych klasycznych oraz pedagogicznych uniwersytetów Ukrainy, określono jego zadania dla oświatowo-kwalifikacyjnych poziomów „bakalarz” i „magister”. Poddano analizie programy dydaktyczne na kierunku matematyka dla klasycznych i pedagogicznych uniwersytetów Ukrainy oraz właściwe programy robocze z geometrii. Wyodrębniono fundamentalne i zawodowo-pedagogiczne komponenty przygotowania studentów w zakresie geometrii.

А.П. Біда

(Університет ім. Богдана Хмельницького в Черкасах)

РЕТРОСПЕКТИВА ВИВЧЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ ТА ОБДАРОВАНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Завдяки інтелектуальним здібностям людина пізнає світ, пристосовується до нього і видозмінює його. І чим більші у людини інтелектуальні здібності, тим ефективніше вона це робить. Приблизно такими були уявлення про інтелект у древніх греків та римлян. На людей з визначними інтелектуальними здібностями покладалися великі надії, їм відводилась особлива роль у суспільстві. Зокрема, на думку Платона, люди з високим рівнем інтелектуальних здібностей мали б утворювати окрему елітарну касту і перебувати на вершині соціальної піраміди в ідеальній республіці¹.

Один із перших філософів в історії людства Конфуцій пропонував здійснювати відбір й інтенсивний розвиток обдарованих дітей².

Першовитоки вчення такого явища як обдарованість у зарубіжній психології губляться у сивій давнині. Однією з перших психологічних праць у європейській традиції в даній галузі можна вважати книгу іспанського лікаря Хуана Уарте (1529–1592) «Дослідження здібностей до наук», яка побачила світ у 1575 році. В цій роботі порушено чотири основні питання: «... які види обдарованості є притаманними людському роду ... які мистецтва і науки відповідають кожному обдаруванню, зокрема ... за якими ознаками можна впізнати відповідне обдарування»³. Німецький вчений-енциклопедист Крістіан Вольф (1679–1754) пов'язував поняття обдарованості з ідеєю спонтанної активності душі, розглядаючи в єдиному контексті те, що сучасні психологи

¹ Шепотько В.П. Волошук І. С. Організація навчання обдарованих і талановитих школярів: Навчально – методичний посібник // Рідна школа, 2006. - №2. – С. 27–54. с. 27

² Жук Л. В. Обдарована дитина в умовах сучасної освітньої системи // Обдарована дитина, 2009. - №1. – С. 3–7. с. 3

³ Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. СПб., 1975. с. 214

відносять до здібностей та мотивів. Тобто ми бачимо, що витoki цієї проблеми цікавлять психологів і вчених дуже довго⁴.

Перші наукові дослідження проблеми інтелекту було виконано лише наприкінці XIX сторіччя. У 1869 р. британський науковець Ф. Гальтон опублікував свою монографію про спадковість таланту⁵. Шляхом застосування генеалогічного методу вченому вдалося показати, що видатні люди часто мали видатних батьків.

Як зазначають Ю. Гільбух, О. Гарнець, С.Коробко, Ф. Гальтон зробив такий висновок, бо він знав лише один вид спадковості — генетичний. Проте, факти, на які спирався вчений, можна пояснити спадковістю іншого виду — соціально-особливо сприятливого у культурному відношенні сімейного середовища⁶.

Як зазначає О. Кульчицька, творча діяльність, як суто наукова проблема, стала об'єктом досліджень у 20-ті роки XX століття⁷.

В. Пилипчук засвідчив, що в 1917–1920 рр. значний внесок у справу розбудови української школи мали резолюції II Всеукраїнського з'їзду вчителів (10–12/VIII–1917 р, м. Київ), які сприяли практичному проведенню в життя ідей та теоретичних положень української освітньої політики: українська школа мала бути єдиною, загальноосвітньою, обов'язковою, безплатною (із забезпеченням учнів підручниками, одягом, харчуванням). Дітям, що мають хист до науки, крім того коли треба — то й способи до життя крайових або громадянських коштів. У Резолюції орієнтували організаційно-методичні підвалини школи на національну творчість (словесну, музичну, мистецьку тощо), краєзнавчий матеріал, а також враховували вікові та індивідуальні особливості дітей⁸. В період становлення української державності великого значення надавалося розбудові системи підготовки педагогічних кадрів. В освітніх системах вищих навчальних закладів України приділяється значна увага формуванню педагогічної майстерності майбутніх учителів. Зокрема, аналіз наукової літератури періоду національно-державного відродження в Україні (1917–1921 рр.), проведений О. Лавріненко, свідчить, що студентам Київського педагогічного, Глухівського та Полтавського вчительських інсти-

⁴ Загребельна О. О. Дослідження проявів інтелектуальної та творчої обдарованості: теоретичний аналіз, 2008. - №8. - С. 63–67. с. 64

⁵ Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. СПб., 1975.

⁶ Пільбух Ю. З., Гарнець О. Н., Коробко С. Л. Феномен умственной одаренности // Вопросы психологи, 1990. - №4. - С. 147–155. с. 149

⁷ Кульчицька О. І. Проблеми обдарованості в сучасній психології // Обдарована дитина, 2008. - №1. - С. 2–7. с. 3.

⁸ Пилипчук Віталій. Соціально – політичні аспекти розвитку системи освіти в Україні (1917–1920 рр.) // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. - К.: Хмельницький, 2008. - 530 с. с.219–220.

тутів пропонувалися для опрацювання науково-методичні видання, в яких йшлося про необхідність оволодіння основами педмайстерності⁹.

На першому Всеукраїнському з'їзді вчителів наголошувалося на тому, щоб учитель мав можливість до самовдосконалення, саморозвитку¹⁰. В Статуті Полтавського педагогічного інституту 1920 року зазначено, що для формування педагогічної майстерності в навчальний процес вводилися такі обов'язкові форми діяльності як творчі лабораторні роботи, наукові спостереження за діяльністю вчителя з подальшим аналізом та обговоренням, практичні заняття із окремих методик викладання, обов'язкове студювання шкільних підручників. Для шліфування рівня майстерності викладання при вузі запроваджувалася дослідна школа, де студенти давали пробні уроки, вчилися організовувати педагогічну взаємодію з учнями¹¹.

До рівня професійної майстерності вчителя висувалися такі вимоги: викладання має бути цікавим і захоплюючим для дітей; словесні пояснення необхідно підкріплювати наочним матеріалом; вчитель має піклуватися про те, щоб логічні асоціації переважали над механічними, уява при спостереженні за природними явищами, самостійна творчість (дитячі ігри, ручна праця, малювання, віршування тощо)¹².

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу періоду становлення української державності, ми відмічаємо прогресивні риси організації середньої та вищої освіти в країні, які перегукуються з вимогами до підготовки вчителя та виконання ним обов'язків на робочому місці вчителя в наш час: оволодіння основами педмайстерності, здійснювалась орієнтація на ознайомлення учнів із краєзнавчим матеріалом, на врахування індивідуальних особливостей дітей, розвиток їх творчості. Особлива увага зверталась на дітей, що мають хист до науки, тобто обдарованих. Вимоги, що ставилися до професійної майстерності вчителя, передбачали: застосування на уроках методів активного навчання (аналіз, визначення подібності і відмінності предметів, проти-

⁹ Лаврінєнко Олександр. Теорія і практика оволодіння основами педагогічної майстерності у вищих закладах освіти України періоду національно – державного відродження (1917–1921 рр.) // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К.: Хмельницький, 2008. – 530 с., с. 510.

¹⁰ Лаврінєнко Олександр. Теорія і практика оволодіння основами педагогічної майстерності у вищих закладах освіти України періоду національно – державного відродження (1917–1921 рр.) // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К.: Хмельницький, 2008. – 530 с., с. 521.

¹¹ Лаврінєнко Олександр. Теорія і практика оволодіння основами педагогічної майстерності у вищих закладах освіти України періоду національно – державного відродження (1917–1921 рр.) // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К.: Хмельницький, 2008. – 530 с., с. 522.

¹² Лаврінєнко Олександр. Теорія і практика оволодіння основами педагогічної майстерності у вищих закладах освіти України періоду національно – державного відродження (1917–1921 рр.) // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К.: Хмельницький, 2008. – 530 с., с. 511–512.

ставлення ознак), розвиток в учнів навичок самостійних суджень про предмети та явища природи, розвиток творчості. Така продумана освітянська політика знайшла підтримку широкої громадськості. Безумовно, політичні негаразди не дали завершити всі зрушення в українській освіті в ті роки. Але було зроблено, як зазначає В. Пелипчук, головне — закладено підвалини нової школи, які ще довго спрямовували вектор розвитку української освіти¹³.

В. Екземплярський, визначаючи завдання нової школи (20-ті роки ХХ ст.) в Україні, звернув увагу на те, що не накопичення значної суми знань, а вміння ставити запитання й знаходити на них самостійну відповідь, вміння ставити суспільно корисні цілі й досягати за їх допомоги творчої роботи — це основне завдання нашої школи, що значно відрізняє її від старої школи і висуває на перший план культуру дослідницького мислення й творчої діяльності. Вчений, вивчаючи проблему обдарованості, значну роль відводив пам'яті, завдяки якій відбувається логічне та оригінальне творче мислення, діяльність фантазії, сприймання складних явищ дійсності. Дослідник стверджує, що розвиток обдарованості й пам'яті відбувається паралельно, що розумова обдарованість без пам'яті — все одно, що «полководець без війська, або художник без фарб»¹⁴. На питання про те, що визначає обдарованість — природжені завдатки чи вплив навчання, В. Екземплярський схильний до визнання більшого значення природних властивостей, але певну роль, вважає вчений, відіграють і виховні впливи¹⁵. Значну роль у розвитку обдарованості дитини, на думку дослідника, відіграє емоційний стан, який сприяє виконанню творчої роботи¹⁶.

Із викладеного видно, що В. Екземплярський був прихильником загальної обдарованості, яку він ототожнював із інтелектуальною, що визначалася тестами інтелекту. Отже в Україні в 17–20 роки проявлявся інтерес до обдарованих дітей. Однак сталінська деформація соціалізму відсунула цю проблему на далеку периферію наукової тематики. Домінуючим у цей час був принцип, згідно якому виявлення і виховання інтелектуально обдарованих дітей рівнозначно утвердженню в суспільстві інтелігентської елітарності, зазіханню на соціальну справедливість тощо¹⁷.

¹³ Пилипчук Віталій. Соціально – політичні аспекти розвитку системи освіти в Україні (1917-1920 рр.) // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К.: Хмельницький, 2008. – 530 с., с. 226.

¹⁴ Екземплярский В. М. Психология и педагогика памяти. – М.: Работник просвещения, 1930. – 78с., с. 18–20.

¹⁵ Екземплярский В. М. Психология и педагогика памяти. – М.: Работник просвещения, 1930. – 78с., с. 55.

¹⁶ Екземплярский В. М. Психология и педагогика памяти. – М.: Работник просвещения, 1930. – 78с., с. 65.

¹⁷ Пільбух Ю. З., Гарнець О. Н., Коробко С. Л. Феномен умственной одаренности // Вопросы психологи, 1990. - №4. – С. 147–155., с. 148.

У зв'язку з стрімким розвитком — науково-технічного прогресу намагання наукового визначення творчої особистості стало предметом психологічних досліджень, адже саме творчі особистості є носіями такого прогресу¹⁸. У вивченні творчості застосовуються тести «креативності», які вперше з'явилися у 50-х роках¹⁹.

Заохочені ідеями Термана педагоги почали створювати окремі класи для обдарованих дітей у США. (у Лос-Анджелесі, Клівленді, Рочестері, Нью-Йорку). Але загалом освіта для обдарованих дітей ще недостатньо поширена. Питальники, що були розіслані в окремі шкільні округи у США в 1970-х рр., виявили незадовільний стан освіти обдарованих учнів. Серед 50 штатів, які отримали такі питальники, 12 не відповіли взагалі.

20 відповіли, що у них не існує окремих програм для обдарованих. 17, давши позитивні відповіді, зазначили, що їхні програми розпочалися у 1960-х рр. Тільки штати Коннектикут, Орегон і Флорида мали такі програми з 1950-х рр. У Каліфорнії для обдарованих дітей запроваджували: розширені програми, узаочні курси, вищі класи, дозвіл для учнів середніх класів відвідувати університетські лекції, тощо. У штаті Джорджія спеціальні програми були розпочаті для обдарованих учнів, рівень розумового розвитку яких вищий за 120 KPP²⁰.

Дж. Галалгер запропонував, аби у місцевостях, де важко організувати нові програми, вчителі запровадили зміни до існуючих програм²¹.

Торренс запропонував наступні підходи для сприяння у навчанні обдарованих учнів: індивідуальний підхід у навчанні, початок навчання у ранньому віці, використання висококваліфікованих методистів і спеціалістів²². Перрон і Пульвіно (1977) звернули увагу на те, що, хоч інтерес до навчання обдарованих дітей у США сягає початку ХХ ст., серйозні програми були розроблені лише у 1950-х рр. внаслідок конкуренції з колишнім Радянським Союзом за перевагу в космосі. У США це явище було відоме як «ера супутника». У тому загальному психологічному кліматі конгрес США оголосив у 1958 році так званий «Освітній Акт Національної Оборони», завданням якого було надання допомоги для виховання обдарованих дітей²³.

¹⁸ Кульчицька О. І. Проблеми обдарованості в сучасній психології // Обдарована дитина, 2008. - №1. - С. 2-7., с. 3.

¹⁹ Кульчицька О. І. Проблеми обдарованості в сучасній психології // Обдарована дитина, 2008. - №1. - С. 2-7., с. 4.

²⁰ Terman L.M. (1925). Genetic Studies o Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Palo Alto, CA: Stanford University Press. с. 187-188, с. 187-188.

²¹ Gallagher J.J. (1975). Teaching the Gifted Children(2-nd edition). Boston: Allyn& Bacon. с. 283, с. 283.

²² Torrance E.P. (1974). Broadening concepts of giftedness in the 70's.in S.A. Kirk & F.E. Lord (eds.), Exceptional Children: Educational Resources and Perspectives. Boston: Houghton Mifflin Co. с. 283, с. 283.

²³ Perrone P.A. & Pulvino C.J. (1977). New directions in the guidance of the gifted and talented. The Gifted Child Quarterly, 3, 326-335. с. 280, с. 280.

Наголос в освіту обдарованих учнів почався в Європі у 1950-х рр.: у Великобританії 1950 року було засновано Національну Асоціацію обдарованих дітей. Подібна асоціація була створена і у Франції 1971 року, у Канаді — 1975 року. Перша міжнародна конференція, присвячена питанням освіти обдарованих дітей, відбулася у Лондоні 1975 року, друга — у Сан-Франциско (США) 1977 року²⁴.

Досить інтенсивні дослідження психології обдарованості, які почалися в кінці 70-х і на початку 80-х років в США і в європейських державах, започаткували розвиток нової прикладної галузі психології: психологія талановитих і обдарованих, завдання якої прикладної галузі полягає у вивченні психологічних особливостей прояву обдарованості, причин затримки у розвитку таланту в дитячі роки, а також у розробці методів організації психологічної допомоги²⁵.

І. Головінський зазначає, що між педагогами не узгоджено, який спосіб зараховувати до числа обдарованих учнів. У минулому ця ідентифікація ґрунтувалася на коефіцієнті розумового розвитку (КРР). Наприклад, Вехслер запропонував зараховувати до числа обдарованих тих осіб, КРР яких досягає 130. У 1970-х рр. Бюро Освіти США визначило як обдарованих тих учнів, успіхи у навчанні та рівень розумового розвитку яких були вищими на 30% порівняно з їхніми ровесниками²⁶. Починаючи від 1972 року Бюро Освіти США зараховує до обдарованості 6 різних категорій, зокрема: високий рівень інтелектуального розвитку, творче мислення, специфічні таланти, проповідницький хист, театральні здібності та моторно-рухові здібності²⁷.

О. Кульчицька зазначає: на початку 80-х років був здійснений міжнародний проект, (включав дослідників із семи країн світу) вивчення особливої психологічної якості найобдарованіших дітей, в якого розроблялися спеціальні комплексні навчальні програми для шкіл, в яких учень може просуватися у навчанні більш вільно, ніж за звичайною програмою. На основі науково-дослідницької роботи були методичні посібники для педагогів і батьків. Отже проблема обдарованості — це не лише психологічна, але й проблема педагогічна, соціальна²⁸. В останні десятиліття в зарубіжній психології з'явилося багато робіт, присвячених трагедії невиявлених талантів. За даними Торренса, більше третини дітей, що були відраховані як невстигаючі,

²⁴ Terman L.M. (1925). *Genetic Studies o Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Palo Alto, CA: Stanford University Press. с. 187–188, с. 190.

²⁵ Кульчицька О. І. Проблеми обдарованості в сучасній психології // *Обдарована дитина*, 2008. - №1. - С. 2–7., с. 3.

²⁶ Головінський Іван. Педагогічна психологія: Навчальний посібник для вищої школи. – К.: Аконт, с. 287–2003, с. 184–185.

²⁷ Головінський Іван. Педагогічна психологія: Навчальний посібник для вищої школи. – К.: Аконт, с. 287–2003, с. 190.

²⁸ Кульчицька О. І. Проблеми обдарованості в сучасній психології // *Обдарована дитина*, 2008. - №1. - С. 2–7., с.3.

це — обдаровані діти. Зважаючи на ці факти, в США була створена прикладна галузь — психологія обдарованості²⁹.

На сучасному етапі у науковому плані проблема обдарованості (творчої і інтелектуальної) представлена концепціями і розробками наступних зарубіжних психологів: Дж. Галлагер, Д. Гільфорд, Дж. Рензуллі, Л. Термен, П. Торренс.

В останньому десятилітті ХХ ст. в Україні було розгорнуто масштабну діяльність з обдарованими і талановитими дітьми. Згідно з постановою Уряду України від 9 серпня 1990 року створено Український Центр творчості дітей та юнацтва з метою пошуку обдарованих особистостей серед дітей України, а також для підтримки юних талантів у їхньому професійному становленні. Пройшли міжнародні наукові конференції у 1994 і 1998 рр. на теми обдарованих і талановитих дітей.

Серед вітчизняних учених у розробці відміченої проблеми найбільшої уваги заслуговують роботи Д. Богоявленської, Ю. Гільбух, О. Запорожця, Г. Костюка, Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, В. Моляко, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, В. Шадрікова та інших.

На основі проведеного аналізу праць вітчизняних та вчених зарубіжжя створена таблиця №1, в якій представлено етапи вивчення обдарованості з використанням матеріалу статті О. Зазимко³⁰.

Бібліографія

- Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. СПб., 1975.
- Головінський Іван. Педагогічна психологія: Навчальний посібник для вищої школи. – К.: Аконт, с. 287–2003.
- Екземплярский В. М. Психология и педагогика памяти. – М.: Работник просвещения, 1930. – 78 с.
- Жук Л. В. Обдарована дитина в умовах сучасної освітньої системи // Обдарована дитина, 2009. - №1. – С. 3–7.
- Загребельна О. О. Дослідження проявів інтелектуальної та творчої обдарованості: теоретичний аналіз, 2008. - №8. – С. 63–67.
- Зазимко О. В. Теоретичні засади визначення особистісних чинників розвитку обдарованості // Обдарована дитина, 2008. - №8. – С. 2–8.
- Кульчицька О. І. Проблеми обдарованості в сучасній психології // Обдарована дитина, 2008. - №1. – С. 2–7.
- Лавріненко Олександр. Теорія і практика оволодіння основами педагогічної майстерності у вищих закладах освіти України періоду національно – державного відро-

²⁹ Кульчицька О. І. Проблеми обдарованості в сучасній психології // Обдарована дитина, 2008. - №1. – С. 2–7., с. 7.

³⁰ Зазимко О. В. Теоретичні засади визначення особистісних чинників розвитку обдарованості // Обдарована дитина, 2008. - №8. – С. 2–8., с.2–8.

- дження (1917–1921 рр.) // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К.: Хмельницький, 2008. – 530 с.
- Пилипчук Віталій. Соціально – політичні аспекти розвитку системи освіти в Україні (1917–1920 рр.) // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К.: Хмельницький, 2008. – 530 с.
- Пільбух Ю. З., Гарнець О. Н., Коробко С. Л. Феномен умственной одаренности // Вопросы психологи, 1990. - №4. – С. 147–155.
- Шепотько В.П. Волощук І. С. Організація навчання обдарованих і талановитих школярів: Навчально – методичний посібник // Рідна школа, 2006. - №2. – С. 27–54.
- Gallagher J.J. (1975). Teaching the Gifted Children (2-nd edition). Boston: Allyn & Bacon. с. 283.
- Perrone P.A. & Pulvino C.J. (1977). New directions in the guidance of the gifted and talented. The Gifted Child Quarterly, 3, 326–335. с. 280.
- Terman L.M. (1925). Genetic Studies of Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Palo Alto, CA: Stanford University Press. с. 187–188.
- Torrance E.P. (1974). Broadening concepts of giftedness in the 70's. in S.A. Kirk & F.E. Lord (eds.), Exceptional Children: Educational Resources and Perspectives. Boston: Houghton Mifflin Co. с. 283.

Анотація

В роботі здійснено ретроспективний аналіз вивчення інтелекту та обдарованості в психолого-педагогічних дослідженнях українських та зарубіжних учених. Зосереджена увага на актуальності та ступені розробленості досліджуваної проблеми. Висвітлено значення системи підготовки педагогічних кадрів до роботи з учнями, зокрема й обдарованими, з початку ХХ ст; окреслено основні напрями діяльності викладачів, що забезпечували таку підготовку, зокрема — формування педагогічної майстерності майбутніх учителів, спрямованість їх до самовдосконалення, саморозвитку. Звертається увага на розв'язання одного із головних завдань школи — розвитку обдарованості учнів (інтелектуальної та творчої) провідними вченими України та країн зарубіжжя в період становлення української державності та періоду від 50-х рр. до нашого часу.

Streszczenie

Retrospektywa badań nad inteligencją oraz uzdolnieniami w pracach psychologiczno-pedagogicznych ukraińskich i zagranicznych uczonych

W artykule dokonano analizy retrospektywnej badań nad inteligencją oraz uzdolnieniami w pracach psychologiczno-pedagogicznych ukraińskich i zagranicznych uczonych. Szczególną uwagę przywiązano do aktualności oraz stopnia opracowania badanego problemu. Uwypuklono znaczenie systemu kształcenia kadry pedagogicznej do pracy z uczniami, szczególnie uzdolnionymi, od początku XX stulecia; określono nowe kierunki działalności nauczycieli, które zapewniają to kształcenie, w tym kształcenie mistrzostwa pedagogicznego przyszłych nauczycieli, ich dążenie do samodoskonalenia i samorozwoju. Zwrócono uwagę na rozwiązanie jednego z najważniejszych zagadnień szkoły — rozwój uzdolnień uczniów (intelektualnych i twórczych) przez czołowych uczonych Ukrainy oraz z zagranicy w okresie ustalenia państwowości ukraińskiej oraz okresu od pięćdziesięciu lat do czasów obecnych.

INFORMACJE O AUTORACH

Zygmunt Wiatrowski — prof. dr hab., Doktor Honoris Causa ANP Ukrainy (2007), nauki pedagogiczne, szczególnie pedagogika pracy i andragogika; dyrektor Instytutu Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku; inicjator i organizator współpracy partnerskiej między WSHE i Uniwersytetem im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach.

Olena A. Bida — prof. dr hab., nauki pedagogiczne, szczególnie edukacja przed-szkolna i wczesnoszkolna; Narodowy Uniwersytet im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach, dyrektor Instytutu Oświaty Pedagogicznej, Pracy Socjalnej i Sztuki, profesor gościnnie WSHE we Włocławku; koordynator współpracy uczelnianej ze strony Uniwersytetu; współredaktor niniejszego „Zeszytu Naukowego”.

I. Autorzy z Polski

Joanna Beata Borowiak — dr, adiunkt Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Wydział Nauk Pedagogicznych — główna specjalność naukowa — pedagogika, koordynator Akademickiego Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej WSHE.

Renata Brzezińska — dr, adiunkt Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Wydział Nauk Pedagogicznych — główna specjalność naukowa — pedagogika.

Adam Gawroński — mgr, asystent Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Wydział Nauk Pedagogicznych — główna specjalność — pedagogika pracy i andragogika, doktorant prof. Z. Wiatrowskiego.

Urszula Kempieńska — dr, adiunkt Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Wydział Nauk Pedagogicznych — główna specjalność — pedagogika społeczna, pełnomocnik rektora ds. praktyk pedagogicznych.

Iwona Komorowska i Jolanta Olszewska — studentki studiów magisterskich Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku w zakresie pedagogiki, znaczące postacie naukowego ruchu studenckiego oraz Samorządu Studenckiego.

Władysław Kubiak — dr, nauczyciel (nieetatowy) Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Wydział Nauk Pedagogicznych — główna specjalność naukowa — historia współczesna (z nastawieniem pedagogicznym), były wojewoda włocławski.

Stanisław Kunikowski — dr hab., prof. WSHE, rektor Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, wielce zasłużony dla Włocławskiego Towarzystwa Naukowego; główna specjalność naukowa — historia współczesna, specjalizuje się aktualnie w pedagogice kultury.

Iwona Mandrzejewska-Smól — dr, adiunkt UKW w Bydgoszczy (w Zakładzie Pedagogiki Pracy i Andragogiki) oraz nauczyciel (godzinowy) Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, związana z Wydziałem Nauk Pedagogicznych — główna specjalność naukowa — pedagogika pracy.

Ireneusz Pyrzyk — dr, dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku — główna specjalność naukowa — pedagogika opiekuńcza, liczący się w kraju rzecznik idei korczakowskiej.

ks. Marian Włosiński — dr hab., prof. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Wydział Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku, przewodniczący Rady Wydawniczej i Kolegium Redakcyjnego „Zeszytów Naukowych WSHE”; poszerzona specjalność naukowa — pedagogika religii (chrześcijańska).

prof. zw. dr hab. **Zygmunt Wiatrowski** — jak powyżej.

II. Autorzy z Ukrainy

Wasyl Kremień — prof. dr hab., prezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Doktor Honoris Causa Uniwersytetu im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach, filozof i pedagog, były minister Oświaty i Nauki Ukrainy, wielki przyjaciel Polski i rzecznik idei Unii Europejskiej.

Olena Bida — prof. dr hab., jak powyżej.

Antonina Bida — mgr, asystentka Uniwersytetu Czerkaskiego, główna specjalność naukowa — pedagogika, doktorantka prof. N. Nyczkało z ANP Ukrainy.

Wadym Czyczuk — mgr, asystent Uniwersytetu Czerkaskiego, główna specjalność naukowa — pedagogika, doktorant prof. A. Kuźmińskiego.

Oleksandr Kuczaj — dr, docent Uniwersytetu Czerkaskiego, główna specjalność naukowa — pedagogika; nauczyciel (nieetatowy) WSHE we Włocławku, specjalista w zakresie pedagogiki medialnej.

Anatolij Kuźmiński — prof. dr hab., rektor Uniwersytetu Czerkaskiego, członek — koresp. NANP Ukrainy; główna specjalność naukowa — pedagogika, organizator IV Forum Ukraińsko-Polskiego w Czerkasach w 2011 r.

Olena Sawczenko — dr, prof. Uniwersytetu Czerkaskiego, główna specjalność naukowa — pedagogika.

Nina Tarasenkowa — prof. dr hab., prorektor Uniwersytetu Czerkaskiego; główna specjalność naukowa — nauki matematyczne (wraz z ich metodyką), druga specjalność — pedagogika.

Oksana Kołomijec — dr, docent Uniwersytetu Czerkaskiego, angażująca się szczególnie w dziedzinie metodyki nauczania matematyki.