

Nadija  
**Pawlyk**

Przemysław  
**Ziółkowski**

**Edukacja nieformalna  
w Polsce i na Ukrainie**  
– idea i doświadczenie





Nadija Pawlyk  
Przemysław Ziółkowski

# **Edukacja nieformalna w Polsce i na Ukrainie – idea i doświadczenie**



**AUTORZY**

Nadija Pawlyk

Przemysław Ziółkowski

**RECENZENCI**

prof. zw. dr hab. Wiktor Rabczuk

prof. zw. dr hab. Marian Walczak

**REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA**

mgr Bartosz Jan Ludkiewicz

**SKŁAD I OPRACOWANIE****KOMPUTEROWE**

Adam Kujawa

Copyright © by Wydawnictwo Uczelniane WSG,  
Bydgoszcz – Żytomierz 2020

ISBN: 978-83-65507-40-2

**Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki**

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2

tel. 52 567 00 47, 52 567 00 48

[www.wsg.byd.pl](http://www.wsg.byd.pl), [wydawnictwo@byd.pl](mailto:wydawnictwo@byd.pl)

[e-ksiegarnia.byd.pl](http://e-ksiegarnia.byd.pl)

# SPIS TREŚCI

Wstęp .....	7
1. KSZTAŁCENIE USTAWICZNE FUNDAMENTEM EDUKACJI FORMALNEJ I NIEFORMALNEJ .....	9
1.1. Pojęcie edukacji permanentnej .....	12
1.2. Historia kształcenia ustawicznego .....	13
1.3. Rozwój kształcenia ustawicznego w Polsce .....	14
1.4. Istota i wymiar kształcenia ustawicznego .....	16
1.5. Finansowanie edukacji ustawicznej .....	17
1.6. Formy kształcenia ustawicznego .....	18
1.7. Funkcje kształcenia ustawicznego .....	20
1.8. Metody kształcenia ustawicznego .....	21
1.9. Zadania edukacji permanentnej .....	22
1.10. Korzyści, jakie niesie za sobą lifelong learning .....	26
1.11. Najważniejsze polskie akty prawne regulujące kształcenie ustawiczne .....	27
Podsumowanie .....	29
2. EDUKACJA FORMALNA W POLSCE .....	31
2.1. System edukacji formalnej w Polsce po 2017 roku .....	35
2.2. Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne jako uzupełnienie edukacji formalnej .....	53
2.3. Zintegrowany system kwalifikacji – jak formalnie potwierdzić nieformalne kwalifikacje .....	64
3. EDUKACJA NIEFORMALNA W POLSCE .....	69
3.1. Pojęcie edukacji równoległej (nieszkolnej) .....	69
3.2. Podstawowe elementy edukacji nieszkolnej .....	71
3.3. Kształtowanie się edukacji nieszkolnej w warunkach transformacji ustrojowej .....	73
3.4. Funkcje wychowania równoległego .....	78
3.5. Kierunki i tendencje rozwoju systemu edukacji nieszkolnej .....	79
3.6. Wpływ edukacji równoległej na zadaniowe funkcjonowanie dzieci i młodzieży .....	81

3.7. Wpływ edukacji równoległej na kształtowanie się ról społecznych u dzieci i młodzieży .....	86
3.8. Środowiska edukacji nieformalnej .....	89
3.9. Rola poradnictwa w wychowaniu równoległym .....	94
3.10. Kształcenie korespondencyjne .....	95
3.11. Współdziałanie edukacji równoległej ze szkołą .....	96
3.12. Wyzwania edukacji pozaformalnej .....	97
Podsumowanie .....	100
 4. ROLA UNII EUROPEJSKIEJ W EDUKACJI FORMALNEJ I NIEFORMALNEJ W POLSCE .....	106
4.1. Europejska przestrzeń edukacyjna .....	106
4.2. Europejskie Ramy Kwalifikacji .....	113
4.3. Programy Unii Europejskiej na rzecz edukacji formalnej i nieformalnej .....	122
4.4. Program „Młodzież w działaniu” .....	126
 5. SAMOKSZTAŁCENIE .....	130
5.1. Definicje samokształcenia .....	130
5.2. Samokształcenie właściwe i samokształcenie kierowane .....	132
5.3. Ogólne i szczegółowe cele samokształcenia .....	134
5.4. Rola motywacji, pamięci i uwagi w samokształceniu .....	136
5.5. Wdrażanie DO samokształcenia .....	138
5.6. Stadialny model rozwoju samokształcenia .....	142
5.7. Warunki powodzenia w samokształceniu .....	144
5.8. Warunki pracy samokształceniowej .....	145
5.9. Metapoznanie w samokształceniu .....	149
5.10. Wybrane metody samokształcenia .....	150
5.11. Trudności i błędy w samokształceniu .....	152
Podsumowanie .....	155
 6. DOBRE PRAKTYKI – WYBRANE PRZYKŁADY EDUKACJI FORMALNEJ I NIEFORMALNEJ W POLSCE .....	155
6.1. Uniwersytety dziecięce .....	155
6.2. Uniwersytety powszechne .....	177
6.3. Uniwersytety otwarte .....	179
6.4. Uniwersytety ludowe .....	180
6.5. Uniwersytety trzeciego wieku .....	185
6.6. Pozostałe wybrane przykłady edukacji nieformalnej .....	206

ZAKOŃCZENIE .....	207
BIBLIOGRAFIA .....	208





**Przemysław Ziółkowski**

## **Edukacja formalna i nieformalna w Polsce – idea i doświadczenia**

### **Wstęp**

W XXI wieku nie można edukacji ograniczać tylko do szkół czy uczelni wyższych. Człowiek uczy się przez całe życie nie tylko dlatego, że musi, ale również dlatego, że chce. Edukacja formalna zaczyna się w momencie pójścia do przedszkola czy szkoły, a kończy się przeciętnie na ukończeniu studiów wyższych. Równolegle jednak człowiek uczestniczy w licznych inicjatywach i przedsięwzięciach o charakterze edukacyjnym, takich jak zajęcia pozalekcyjne realizowane w formie kół zainteresowań w szkole, zajęcia dodatkowe w placówkach typu domu kultury, uniwersytety dziecięce, uniwersytety młodzieżowe, uniwersytety otwarte, uniwersytety trzeciego wieku czy organizowanych przez różne instytucje publiczne i niepubliczne kursach, szkoleniach i warsztatach. Jak się coraz częściej okazuje, motywacją nie jest zdobycie kolejnego dyplomu, kolejnych kwalifikacji, ale chęć zdobycia nowej wiedzy, umiejętności czy po prostu ciekawość poznawcza wynikająca z zainteresowań człowieka. Wszystkie te dodatkowe formy poszerzania własnych kompetencji można określić mianem edukacji równoległej.

Edukacja równoległa jest to ogół oddziałujących na jednostkę aktywności dokonujących się podczas całego jej życia, w wyniku których nabywa ona doświadczenie oraz wiedzę (uczy się). Struktura kształcenia równoległego jest bardzo szeroka. Jej elementami mogą być m.in. grupy społeczne, w których funkcjonuje człowiek: rodzina, rówieśnicy, ale także domy dziecka, jednostki wychowawcze, zakłady pracy, stowarzyszenia czy inne organizacje.

Kształcenie równoległe funkcjonowało w Polsce już w 1945 roku, jednak wtedy działało na innych zasadach niż obecnie. Zajęcia pozalekcyjne były obowiązkowe dla wszystkich uczniów. Sam system był centralnie zarządzany.

W wyniku zmian, jakie dokonały się w naszym kraju po 1989 roku, również system edukacji pozaszkolnej przeorganizował swoją strukturę. W związku z tym pojawiła się potrzeba, by precyzyjnie określić funkcje oraz zadania i cele stojące przed placówkami pozaszkolnymi. Edukacja równoległa pełni zatem obecnie funkcję opiekuńczą, wychowawczą oraz kulturową w odniesieniu do jednostki, niezależnie od jej wieku. Jej cel powinien skupiać się nie tylko na procesie kształcenia, ale także na każdym oddziaływaniu umysłowym na człowieka.

Edukacja pozaszkolna spełnia bardzo istotną rolę w procesie prawidłowego rozwoju człowieka oraz toku kształcenia. Dzięki niej jednostka ma możliwość, by nabyć nowe umiejętności, kwalifikacje lub doskonalić już nabyte, nierzadko korelując je z wiedzą i umiejętnościami zdobytymi w formie edukacji formalnej. Czasami staje się również drogowskazem na drodze do odkrycia swojej ścieżki zawodowej.

Nadrzędnym jednak aspektem, który warto podkreślić, jest potrzeba kooperacji, współdziałania instytucji pozaszkolnych ze szkolnymi. Ich kluczowym zadaniem powinno być dążenie do uzupełniania się, a nie działanie na zasadzie konkurencyjności. Tylko prawidłowo zorganizowana współpraca będzie w sposób korzystny oddziaływała na cały tok edukacyjny.

Tym, co stanowi fundament edukacji nieformalnej, a co powinno towarzyszyć – i towarzyszy – człowiekowi równolegle w przeciągu całego życia, jest samokształcenie. Temat ten został bogato opisany w literaturze. Samokształcenie niewątpliwie wpływa na rozwój jednostki i kształtuje jej osobowość. Ważna w tym procesie jest także rola rodziców i nauczycieli – jeśli mowa o samokształceniu młodego człowieka, u którego dopiero kształtuje się system motywacji. Pomocne może okazać się korzystanie z wielu dostępnych źródeł informacji. Warto też poznać strategie i metody uczenia się. Istnieją również wytyczne, które mogą pomóc samoukom w tym działaniu. Oprócz odpowiedniego przygotowania miejsca nauki, nastawienia psychicznego, biorytmu, sposobu odżywiania i wypoczynku istotną kwestię pełnią motywacja, która może być zewnętrzna oraz wewnętrzna, znajomość właściwości procesów pamięci oraz uwagi. W przypadku samokształcenia mogą występować różnego rodzaju trudności oraz błędy, jednak praca nad nimi, próba ich rozwiązania mogą przynieść satysfakcjonujące efekty.

Równoległa nauka towarzyszy uczniowi szkoły podstawowej, ponadpodstawowej czy szkoły wyższej. Bardzo często przybiera formę zajęć pozaszkolnych / pozalekcyjnych. Omówione one zostały w niniejszym opracowaniu.

Oddajemy w ręce czytelników skromną publikację będącą owocem współpracy przedstawicieli środowiska akademickiego Polski (Przemysława Ziółkowskiego z Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy) oraz Ukrainy (Nadii Pavlyk z Uniwersytetu im. Ivana Franko w Żytomierzu). Autorzy podjęli w niej rozważania na temat edukacji formalnej i nieformalnej z perspektywy Polski i Ukrainy.

Jest to pierwsze tego typu opracowanie, w którym zebrano refleksje nad jednym pedagogicznym zagadnieniem, opisując jego wybrane elementy przez pryzmat wizji dwóch różnych systemów edukacyjnych, a przede wszystkim tradycji i uwarunkowań politycznych.

Autorzy niniejszego opracowania skupili się na takich zagadnieniach jak edukacja ustawiczna, edukacja permanentna, edukacja formalna, edukacja nieformalna czy też na samokształceniu, jako elementu wskazanych powyżej kategorii edukacji. Zwrócono ponadto uwagę na rolę i znaczenie Unii Europejskiej w edukacji całościowej w Polsce. Wskazano na istotę Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) oraz Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK), jak również Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK). Omówiono wybrane przykłady programów i projektów unijnych na rzecz popularyzacji idei uczenia się przez całe życie.

## **1. Kształcenie ustawiczne fundamentem edukacji formalnej i nieformalnej**

Obecne czasy czynią nas nie tylko świadkami, ale przede wszystkim żywymi uczestnikami procesu przemijania dawnego podziału życia na okres nauki i okres aktywności zawodowej oraz społecznej. Nie chodzi już o podnoszenie dotychczas zdobytych kwalifikacji i stawanie się coraz lepszym w swoim fachu. Zachodzące w szybkim tempie przemiany cywilizacyjne współczesnego świata niejako wymuszają na nas konieczność przekwalifikowania i nabywania coraz to nowych kompetencji. Nie tylko, by sprostać zapotrzebowaniu na rynku pracy, lecz również ze względu na niebezpieczeństwo zbytnej alienacji poszczególnych członków społeczeństwa.

Do głosu dochodzi również głęboko zakorzeniona w naszej naturze potrzeba ciągłego, wielopłaszczyznowego rozwoju własnej osoby. Często nierealizowana na miarę naszych pragnień z powodów licznych ograniczeń, jakie niesie życie. Rodzi się zatem zapotrzebowanie na umożliwienie stałego i wszechstronnego uczenia się przez całe życie, co w gruncie rzeczy skłania do wejścia na drogę nowych procesów edukacyjnych.

Odpowiedzią na powyższe potrzeby współczesnego człowieka staje się edukacja permanentna, która jest podstawową tezą Hamburskiej Deklaracji Edukacji Dorosłych (1997): „Uczenie się przez całe życie jest jednym z kluczy do XXI wieku, stanowi zarówno rezultat aktywnego obywatelstwa, jak i warunek pełnego uczestnictwa w społeczeństwie”<sup>1</sup>.

---

1 J. Półturzycki, *Tendencje rozwojowe edukacji dorosłych w XXI wieku*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, Wrocław 2002, s. 18.

Żyjąc w XXI wieku, wciąż zmierzamy się z przemianami społecznymi, gospodarczymi, a także kulturowymi. Zmienia się zatem otaczająca nas rzeczywistość. Nieustannie rosną wymagania niemal na wszystkich stanowiskach pracy, pojawiają się coraz to nowe zadania, które żądają od pracownika umiejętności dostosowania się do nowoczesnych technologii czy też zmieniającej się organizacji pracy. Konkurencyjny rynek wymaga zatem kreatywności oraz podejmowania inicjatyw. W związku z tym współczesny człowiek odczuwa silną potrzebę uzupełniania swojego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Niesie to za sobą nie tylko szansę na utrzymanie obecnego zatrudnienia, ale również możliwość podjęcia bardziej atrakcyjnej pracy. W dodatku kontynuowana nauka nie dość, że pomaga w zaspokojeniu własnych aspiracji, to również pozwala realizować pasje oraz daje poczucie spełnienia. Nic zatem dziwnego, iż edukacja dorosłych ludzi jest niezwykle dynamiczną dziedziną usług edukacyjnych, która posiada szeroki wachlarz ofert edukacyjnych. Wiek nie stanowi przeszkody w ciągłym rozwijaniu samego siebie. „Człowiek uczy się przez całe życie” – i to właśnie te słowa przyświecają dalszym rozważaniom na temat *lifelong learning* (LLL).

*Lifelong learning* to nic innego jak anglojęzyczne określenie kształcenia ustawicznego. Dokładniej jest to doskonalenie umiejętności, rozwijanie wiedzy i ludzkiej świadomości przez całe nasze życie. Niepoprzestawanie na edukacji zorganizowanej (szkolnej), np. po ukończeniu liceum, lecz kontynuowanie aktywności poznawczej. Częstymi określeniami synonimicznymi tego pojęcia są „edukacja permanentna”, „edukacja całożyciowa”, „edukacja dorosłych”, „kształcenie ciągłe”, „oświata ustawiczna”, „uczenie się przez całe życie”.

Określenie „kształcenie ustawiczne” możemy znaleźć w literaturze. Krzysztof Symela definiuje je jako „proces ciągłego doskonalenia zasobu wykształcenia i kwalifikacji oraz ciągłej adaptacji intelektualnej, psychicznej i profesjonalnej do przyspieszonego rytmu zmienności, który jest znamieniem współczesnej cywilizacji”.

W polskim prawodawstwie natomiast pojęcie kształcenia ustawicznego definiuje się jako:

- „kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny” (zgodnie z Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe);
- „kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w odniesieniu do bezrobotnych, poszukujących pracy, pracowników i pracodawców” (zgodnie z Ustawą z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy).

Według definicji zaproponowanej przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w Paryżu w roku 1996 kształcenie ustawiczne to „koncepcja uczenia się obejmująca rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności”.

Nie można pominąć także definicji przedstawionej na XIX Konferencji Generalnej Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), która miała miejsce w roku 1976 w Nairobi, gdzie przyjęto Rekomendację w sprawie Rozwoju Edukacji Dorosłych. Edukację dorosłych określono tam jako: „(...) cały kompleks organizowanych procesów oświatowych, formalnych lub innych, niezależnie od treści, poziomu i metod, kontynuujących lub uzupełniających kształcenie w szkołach, uczelniach i uniwersytetach, a także naukę praktyczną, dzięki czemu osoby, uznawane jako dorosłe przez społeczeństwo, do którego należą, rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają swoje techniczne i zawodowe kwalifikacje lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy i zachowania w zakresie wszechstronnego kształtowania osobowości oraz uczestnictwa w zrównoważonym i niezależnym społecznym i kulturalnym rozwoju”.

Koncepcja uczenia się przez całe życie pojawiła się już na początku XX wieku, lecz ukształtowała się dopiero w latach 70. dzięki UNESCO, w życie zaś weszła w latach 90. Istota tej polityki polega na podniesieniu rangi uczenia się, zwiększeniu inwestycji w naukę, zatrudnieniu doradców edukacyjnych oraz podwyższeniu poziomu dostępu do informacji edukacyjnej.

W 1996 roku w opublikowanym dla UNESCO raporcie zostały zaprezentowane cztery filary edukacji Jacques’a Delorsa, które są podstawą uczenia się przez całe życie:

- uczyć się, aby wiedzieć – ma na celu opanowanie narzędzi wiedzy a niżeli zdobycie wiedzy teoretycznej; obecnie żyjemy w świecie informacyjnym, w którym coraz nowsza technologia pozwala pozyskiwać wiedzę w szybszy i obszerniejszy sposób;
- uczyć się, aby działać – czyli by potrafić pracować z innymi, działać w ramach różnorodnych doświadczeniach społecznych oraz eksponować swoje cechy umysłu i charakteru;
- uczyć się, aby żyć wspólnie – uczyć się życia z innymi, poprzez dążenie do zrozumienia innego człowieka i różnych poglądów;
- uczyć się, aby być – dążąc poprzez edukację do rozwoju własnej osobowości, zdolności do autonomii, osądu i osobistej odpowiedzialności.

### 1.1. Pojęcie edukacji permanentnej

Edukacja permanentna (często zamiennie określana jako edukacja: ustawiczna, całościowa, kształcenie: permanentne, ustawiczne, całościowe, ciągle, nieustające, dalsze lub oświata nieustająca) to według definicji podanej przez prof. Z. Wiatrowskiego: „...ogół procesów oświatowo-wychowawczych, występujących w całym okresie życia człowieka, prowadzonych we wszystkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich sytuacjach kontaktów międzyludzkich”<sup>2</sup>. Proces nieustannego zdobywania wiedzy, bez przerwy, aż do końca ludzkiej egzystencji, zgodnie ze stwierdzeniem Wiatrowskiego, że „...zamiłowanie do nauki i zajmowanie się nią nie ogranicza się do czasów szkolnych, lecz kończy się życiem”<sup>3</sup>.

Edukacja permanentna nie stanowi ani systemu kształcenia, ani dziedziny czy szczebla kształcenia, lecz jest zasadą, na której powinna być oparta oświata tak jako całość działań obejmujących wychowanie, jak i jej poszczególne elementy<sup>4</sup>. Zasadność tego rodzaju edukacji wynika ze współzależności z procesem rozwoju na przestrzeni całego życia ludzkiego. Bogdan Suchodolski (1903–1992) stwierdza, iż edukacja ustawiczna „stanowi proces szeroki i wieloaspektowy, a jednocześnie spontaniczny, związany bezpośrednio z przeżywanymi doświadczeniami i okolicznościami życia zawodowego danej osoby, która żyje [...] w określonym środowisku społecznym”<sup>5</sup>.

Ciągłość, wszechstronność, współzależność procesu edukacji permanentnej wskazują na głęboko humanistyczny charakter tej idei. Człowiek staje się centrum zainteresowania, któremu dla szeroko rozumianego dobra umożliwia się naukę i kształcenie przez całe życie, by mógł jak najpełniej rozwinąć się na płaszczyźnie osobistej, zawodowej i społecznej. Można powtórzyć za Suchodolskim myśl A.B. Dobrowolskiego (1928): „Nie wolno odbierać naszej cywilizacji jedynie pewnej podpory: wykształconej ludności. Każdy człowiek normalny powinien znaleźć miejsce – swoje miejsce w nauce, technice lub sztuce [...]”<sup>6</sup>.

2 Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2005, s. 356.

3 Ibidem.

4 J. Pólturzycki, *Tendencje rozwojowe...*

5 B. Suchodolski, *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003, s. 91.

6 Ibidem, s. 45.

## 1.2. Historia kształcenia ustawicznego

Idea kształcenia ustawicznego nie została odkryta w czasach współczesnych, jak mogłoby się nam wydawać. Można wręcz śmiało stwierdzić, iż edukacja permanentna istniała zawsze. Odkąd pojawił się człowiek, proces ustawicznego uczenia nieustannie przenikał się wzajemnie z procesem rozwoju osobowości. Przybierał on różne formy, w zależności od potrzeb, jakimi kierowała się ludzkość w danym czasie, a także różne stopnie świadomego przeżywania tych procesów.

Poglądy wielu wybitnych myślicieli sugerują, iż korzeni edukacji dorosłych należy szukać już w najwcześniejszych dziejach ludzkości, kiedy to pojawiło się samo zainteresowanie człowieka otaczającym go światem. Prekursorami owej edukacji byli tacy starożytni filozofowie jak chociażby Solon, Konfucjusz, Hipokrates, Pitagoras, Sokrates, Platon czy Seneka. W książce ostatniego z wymienionych, zatytułowanej „Myśli”, można odnaleźć fragment, który jednoznacznie można odwołać do kształcenia ustawicznego: „Tamdiu discendum est, quamdiu nescias: Si proverbio credimus, quamdiu vivas” („Trzeba się uczyć, dopóki nie wiesz: a jeśli wierzyć przysłowiu, dopóki żyjesz”).

Również w poglądach Jana Amosa Komeńskiego odnajdziemy wyraz kształcenia ustawicznego. Uważał on, iż rozwój człowieka jest procesem obejmującym całe życie, uwarunkowanym prawami przyrody, społeczeństwa i kultury: „Tota vita schola est” („Całe życie jest szkołą”). „Popierał go” Jakub Rousseau i Jan Antoni Condorcet. Przedstawiciele odrodzenia, epoki głębokiego humanizmu, gdzie ideał człowieka niemal narzucał konieczność rozwoju wewnętrznego i samorealizacji, wciąż podkreślali potrzebę stałego doskonalenia się i samodzielnego rozwoju zarówno w trakcie nauki szkolnej, jak i po jej ukończeniu. Mowa tu chociażby o takich osobach jak: Juan Luis Vives, Erazm z Rotterdamu, Tommaso Campanella oraz Niccolò Machiavelli. Ostatni z nich twierdził, że każdy powinien posiadać wzór wielkiego człowieka i przez całe życie dążyć do jego osiągnięcia.

Jak widać, wszelkie inicjatywy, które dały początek dzisiejszej edukacji permanentnej, były efektem starań światłych jednostek, których świadomość dotycząca roli i znaczenia edukacji często wyprzedzała czasy, w których przyszło im żyć. W każdej z minionych epok nauka oraz związany z nią proces kształcenia się przez całe życie miały ogromne znaczenie, lecz to dopiero ostatnie czterdzieści lat przyniosło intensywne dyskusje i zmiany dotyczące edukacji w rozwoju gospodarki i życiu dorosłych ludzi. Wszystko to za sprawą zmian dynamicznie zachodzących w otaczającym nas świecie.



### 1.3. Rozwój kształcenia ustawicznego w Polsce

Polska może pochwalić się dość długą tradycją kształcenia całościowego. Rok 1551 przynosi nam pierwszą wzmiankę na temat tego typu kształcenia. Profesor Akademii Krakowskiej Szymon Marycjusz twierdził, że nauka powinna trwać przez całe życie i „lepiej późno się uczyć niż nigdy” oraz „w żadnym wieku nie powinienes się wstydzić tego, czego nie wiesz, ponieważ zamiłowanie do nauki i zajmowanie się nią nie ogranicza się do czasów szkolnych, lecz kończy się z życiem”<sup>7</sup>.

Dwa wieki później w propagowanie edukacji permanentnej wśród dorosłych wpisuje się szczególnie działalność Komisji Edukacji Narodowej. Można tu wspomnieć takie nazwiska jak: Franciszek Bieliński, Stanisław Konarski, Hugo Kołłątaj, Antoni Popławski, Ignacy Potocki i Stanisław Staszic. Postaci te widziały potrzebę powtórnej edukacji, a zadanie szkoły upatrywały we wskazywaniu sposobów i możliwości wiedzy, którą uczeń w przyszłości wybierze.

W Polsce kształcenie ustawiczne promował Szymon Marycjusz z Pilzna, Andrzej Frycz Modrzewski, a także niektórzy twórcy Komisji Edukacji Narodowej. Szymon Marycjusz z Pilzna uważał, że zamiast wstydzić się swojej niewiedzy, należy ją przez całe życie uzupełniać. Podkreślił to chociażby w swoim traktacie *O szkołach, czyli akademiach ksiąg dwoje*.

Pod koniec XVIII wieku państwa zaborcze – Rosja, Austria i Prusy – dokonały na zajętych przez siebie obszarach wielu zmian, które dotyczyły również szkolnictwa, edukacji i programów nauczania w polskich szkołach. Ograniczono wówczas bądź całkowicie zlikwidowano lekcje języka polskiego, a za wszelkie formy nauki, które organizowano bez oficjalnego zezwolenia władz, surowo karano. Ludność polska próbowała sobie jednak z tym radzić. Kształcenie dorosłych odbywało się wówczas w sposób nieformalny i niejawnym za pomocą tzw. tajnych kompletów. Były to zajęcia niewielkiej grupy osób w bezpiecznych dla nich miejscach, np. w prywatnych mieszkaniach. W tego typu spotkania włączała się także radykalna inteligencja polska, m.in. Jan Władysław Dawid, Jadwiga Szczawińska-Dawidowa, Ignacy Matuszewski, Piotr Chmielewski oraz Stefania Sempołowska. Niebanalnym problemem było także nieprzyjmowanie kobiet na studia, chociażby na Uniwersytecie Warszawskim, w związku z czym w stolicy od roku 1883 szybko zaczęła wzrastać liczba kółek samokształcenia dla kobiet. To właśnie wyżej wspomniana Jadwiga Szczawińska-Dawidowa w roku 1885 nadała im charakter instytucji zorganizowanej – działającej potajemnie szkoły wyższej – występującej pod nazwą Uniwersytetu Latającego. Po upływie pięciu lat w za-

<sup>7</sup> Z. Wiatrowski, op. cit., s. 360.



jęciach zaczęli uczestniczyć również mężczyźni. Rok 1905 był rokiem strajków i demonstracji na terenie zaboru rosyjskiego, co w efekcie doprowadziło władze rosyjskie do zreformowania systemu szkolnictwa i zalegalizowania niektórych tajnych działań polskich instytucji szkoleniowych. Umożliwiono również (pod ścisłą kontrolą rosyjskich urzędników) zakładanie nowych placówek oświatowych. Rok później pozwolenie na oficjalną działalność uzyskał Uniwersytet dla Wszystkich, za pomocą którego upowszechniono ideę edukacji i samokształcenia jako formy zdobywania wiedzy wśród robotników.

Okres zaborów bardzo negatywnie wpłynął na poziom wykształcenia Polaków, tymczasem odbudowa państwa wymagała dobrze wykwalifikowanych pracowników w różnych sektorach przemysłu. W tym momencie ważną rolę odegrały pozaszkolne formy nauczania prowadzone przez takie organizacje jak powołane w 1923 r. w Warszawie Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego (TUR). Organizowano różne kursy, praktyki oraz staże zawodowe i doksztalające. Wybuch II wojny światowej ponownie ograniczył, a wręcz zlikwidował polską edukację. Tym razem przyczyniły się do tego władze niemieckie, zmuszając do nauki w ich szkołach oraz znacząco zawężając program nauczania. Polacy potajemnie zaczęli organizować system kształcenia obejmujący wszystkie poziomy nauczania. Zajęcia najczęściej odbywały się w prywatnych mieszkaniach, lecz wykorzystano także decyzje władz niemieckich i radzieckich, które pozwoliły na funkcjonowanie szkół podstawowych i zawodowych. W pomieszczeniach tych szkół prowadzono nielegalne kursy doszkalające dla dorosłych. Wykładowcy m.in. Uniwersytetu Warszawskiego, Politechniki Lwowskiej, Uniwersytetu Jagiellońskiego czy Akademii Górniczo-Hutniczej potajemnie prowadzili dla studentów wykłady i seminaria, umożliwiając im zdobycie wiedzy i wyższego wykształcenia. Dynamicznie rozwijały się wówczas pozaszkolne formy kształcenia osób dorosłych, określane mianem kursów doskonalenia zawodowego. Ich prowadzeniem zajmowała się m.in. organizacja Instytutów Naukowych Rzemiosła (INR). Do roku 1989 zajęcia z zakresu nauczania realizowane były także przez zakłady pracy oraz przyzakładowe placówki oświatowe. Osoby niepracujące nie mogły w zasadzie podjąć nauki w szkołach dla dorosłych, ponieważ była ona związana z nabyciem kwalifikacji potrzebnych w pracy i produkcji. Kształcenie dla dorosłych było skierowane przede wszystkim na likwidację analfabetyzmu. Do 1952 roku nauczyło się czytać i pisać 1,2 mln osób. W latach 1960–1970 szkołę podstawową dla pracujących ukończyło 1 mln absolwentów, a kursy nauczania początkowego (klasy I–IV) około 40 tys. osób. W tym czasie liczba uczniów liceów oraz techników dla pracujących wzrosła ze 146,5 tys. do 488 tys. W latach osiemdziesiątych nastąpił upadek szkół dla pracujących. Główną przyczyną było przede wszystkim obniżenie jakości pracy tych placówek oraz zmniejszenie zainteresowania władz centralnych tą formą kształcenia.

Istotne zmiany w sferze nauki i kształcenia dorosłych przyniósł rok 1989. Polacy zaczęli wówczas rozumieć konieczność i korzyści płynące z podnoszenia poziomu własnego wykształcenia oraz zdobywania nowych lub doskonalenia posiadanych kwalifikacji zawodowych. Zaczęły powstawać instytucje szkoleniowe kierowane do osób dorosłych, co umożliwiało im podjęcie lub kontynuowanie nauki na różnych szczeblach edukacji. Czynniki takie jak ograniczanie zatrudnienia w wielkich przedsiębiorstwach państwowych, prywatyzacja i racjonalizacja zatrudnienia, tworzenie firm prywatnych, rozwój małego biznesu, samozatrudnienie, gwałtowny wzrost bezrobocia na początku lat dziewięćdziesiątych spowodowały zmianę w sposobie myślenia. Zatrudnienie w jednym zakładzie pracy przez całe życie stało się przeszłością, a szkolenia zaczęto traktować jako narzędzie do utrzymania lub zdobycia zatrudnienia czy także ograniczenia bezrobocia. Wzrosła wówczas liczba instytucji prowadzących działalność w zakresie szkolenia osób dorosłych. Od roku 2000 obserwowany jest wzrost liczby instytucji szkoleniowych, które rozszerzają swoją ofertę, dostosowując ją do bieżącego zapotrzebowania w zakresie usług edukacyjnych.

#### **1.4. Istota i wymiar kształcenia ustawicznego**

Istotą kształcenia ustawicznego jest ciągły rozwój człowieka, trwający całe jego życie. Według Ryszarda Wroczyńskiego edukacja ustawiczna „jest to edukacja nadążająca za rozwojem i służąca potrzebom rozwoju”<sup>8</sup>. Permanentna nauka polega na nabywaniu kwalifikacji, a co za tym idzie – zwiększeniu możliwości na otrzymanie wymarzonej pracy, zapewnienie awansu czy stabilności zatrudnienia. Edukacja ustawiczna powinna służyć człowiekowi na wszystkich etapach jego życia, poczynając od dzieciństwa, poprzez młodość, dorosłość, aż po starość.

Generalna zasada kształcenia ustawicznego oznacza, że w procesie programowania i organizowania edukacji we wszystkich jej wymiarach i na wszystkich poziomach należy respektować ciągłość doświadczeń, potrzeb, aspiracji, wiadomości i umiejętności tworzenia warunków permanentnego ich doskonalenia, uzupełniania i unowocześniania, wiązania w logiczne i merytoryczne całości, użytkowania w różnorodnych, coraz to nowych sytuacjach życiowych. Zgodnie z myślą Wroczyńskiego ciągła nauka i praca doskonali człowieka, umożliwiając mu odnalezienie się w stale zmieniającej się rzeczywistości.

Edukacja ustawiczna rozpatrywana jest w trzech wymiarach. Tadeusz Aleksander wyróżnia wymiar czasowy, wymiar przestrzenny oraz wymiar meto-

---

8 R. Wroczyński, *Edukacja ustawiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1996, s. 173.

dyczny i wymiar treściowy. Pierwszy, czasowy, skierowany jest na wszystkie okresy życia człowieka. Integruje zwarty system dydaktyczno-wychowawczy. Drugi, przestrzenny wymiar kształcenia ustawicznego integruje procesy dydaktyczne i wychowawcze instytucji i środowisk, z którymi styka się człowiek. Są to przedszkola, szkoły, zakłady pracy, środowiska lokalne, grupy rówieśnicze, placówki służby zdrowia i porządku publicznego. Trzeci wymiar ma charakter „głębi”, „jakości”. Integruje zajęcia o różnym stopniu trudności – od łatwych form kształcenia, aż po wymagające intensywnego wysiłku intelektualnego<sup>9</sup>.

### 1.5. Finansowanie edukacji ustawicznej

Jak już wskazano, w myśl definicji przyjętej przez Unię Europejską *lifelong learning* jest rozwojem społecznym, nauką oraz stałym podnoszeniem kwalifikacji czy kompetencji w ciągu całego życia – od przedszkola po wiek emerytalny. Jest to idea promująca edukację przez całe życie, stanowiąca jeden z priorytetów polityki unijnej w zakresie rozwoju społecznego oraz edukacji. W związku z tym Unia Europejska coraz aktywniej wspiera infrastrukturalnie i finansowo wszelkiego rodzaju inicjatywy oraz formy edukacji. Możliwości istnieje coraz więcej. Od nas zależy, czego chcemy się uczyć. Możemy rozwijać swoje pasje, zdobywać nowe kwalifikacje związane z wykonywanym zawodem lub aktywnie szukać nowych zainteresowań. Niektóre sposoby wymagają wkładu finansowego ale inne są dostępne całkiem za darmo, wystarczy po nie sięgnąć. Do wyboru mamy: studia podyplomowe, udział w kursach zawodowych, hobbyistycznych, konferencjach, seminariach, zajęcia w centrach kształcenia ustawicznego etc. Internet to także wachlarz możliwości. Wiele uczelni, nawet tych najlepszych na świecie, oferuje kursy on-line. Istnieją platformy takie jak np. Udemy, Coursera, Udacity lub Edex, gdzie znaleźć można szkolenia z rozmaitych interesujących dziedzin. Należy wspomnieć również o serwisie internetowym YouTube – to miejsce zamieszczania bądź przeprowadzania mnóstwa tutoriali czy webinarów. Nie zapominajmy o tym, że słuchanie czy oglądanie audycji edukacyjnych, czytanie czasopism i książek specjalistycznych także wiąże się z ideą *lifelong learning*. Istotne jest, abyśmy dostarczali sobie nowych bodźców, doświadczeń, informacji, byśmy nie spoczywali na „edukacyjnych” laurach.

Coraz więcej ludzi mających ponad 30 lat decyduje się na studia podyplomowe lub magisterskie. Przyczyną tego może być zjawisko takie jak wypalenie zawodowe, utknięcie na jakimś stanowisku bez perspektyw. Nabywając nowe kom-

9 T. Aleksander, *Kształcenie ustawiczne*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna*, wyd. PWN, Warszawa 1995, s. 304–306.

petencje, zyskujemy pewnego rodzaju wolność, ponieważ możemy zdecydować o tym, gdzie i jak chcemy pracować.

Z kolei osoby bezrobotne oprócz szkoleń mogą skorzystać z takich form jak studia podyplomowe, staże czy przygotowanie zawodowe dorosłych. Każda z tych opcji może być finansowana ze środków publicznych. Dzięki temu osoby bez zatrudnienia, nie ponosząc własnych kosztów, mogą doskonalić swoje umiejętności i podnosić kwalifikacje zawodowe. Dodatkowo osoby bezrobotne mają możliwość skorzystania z takich form wsparcia jak pożyczka na sfinansowanie kosztów szkolenia, pokrycie kosztów egzaminów oraz kosztów uzyskania licencji, a także stypendium na kontynuowanie nauki.

## 1.6. Formy kształcenia ustawicznego

Współcześnie człowiek dorosły, któremu zależy na podniesieniu własnych kwalifikacji czy po prostu pogłębieniu wiedzy, ma możliwość podjęcia nauki zarówno w szkolnych, jak i pozaszkolnych formach edukacji.

### Szkolne formy edukacji

Większość dorosłych, którzy decydują się na naukę, nie oddaje się jedynie edukacji – duża część z nich również pracuje i prowadzi intensywne życie prywatne. Systemy edukacji zdecydowanie wychodzą tutaj naprzeciw, bowiem istnieje możliwość zdobywania wykształcenia zarówno w systemie dziennym, wieczorowym czy zaocznym, jak również na odległość. Organem nadzorującym zarówno w placówkach publicznych, jak i niepublicznych jest kuratorium oświaty w danym województwie. W szkołach dla dorosłych, do których przyjmowane są osoby po ukończeniu 18. roku życia, stosuje się odrębną organizację kształcenia. Szkoła dla dorosłych może być zakładana i prowadzona przez:

- jednostkę samorządu terytorialnego,
- inną osobę prawną,
- osobę fizyczną,
- ministra właściwego dla profilu zakładanej szkoły lub placówki.

Obecnie kształcenie ustawiczne w szkołach dla młodzieży i dla dorosłych obejmuje naukę w:

- szkołach podstawowych;
- szkołach branżowych I stopnia,
- szkołach branżowych II stopnia,

- liceach ogólnokształcących,
- liceach uzupełniających,
- technikach,
- szkołach policealnych.

### Pozaszkolne formy kształcenia

Drugą z możliwych opcji podnoszenia własnych kwalifikacji przez osoby dorosłe, które spełniły obowiązek szkolny, są pozaszkolne formy kształcenia. Podstawowymi formami kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia w formach pozaszkolnych są:

- **kursy** – jest to forma zajęć trwająca nie krócej niż 30 godzin edukacyjnych; dzięki ich ukończeniu uczeń uzyskuje bądź uzupełnia wiedzę ogólną, poszerza umiejętności i kwalifikacje zawodowe; kurs realizowany jest zgodnie z programem nauczania przyjętym przez organizatora kształcenia;
- **kursy zawodowe** – są to kursy, których program obejmuje usystematyzowane treści nauczania; kursy te są zgodne z programem nauczania dla odpowiedniego zawodu dopuszczonym do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania; ich uczestnikiem może być osoba posiadająca świadectwo ukończenia co najmniej ośmioletniej szkoły podstawowej bądź – do niedawna funkcjonującego – gimnazjum;
- **seminaria** – to forma zajęć trwająca nie krócej niż 5 godzin edukacyjnych; ich ukończenie umożliwia uzyskanie lub uzupełnienie wiedzy na dany temat, realizowany zgodnie z programem nauczania, przyjętym przez organizatora kształcenia;
- **praktyki zawodowe** – stanowią formę zajęć, której czas trwania zależy od złożoności umiejętności niezbędnych do wykonywania danego zawodu, nie może być jednak krótszy niż 80 godzin zajęć; ich ukończenie umożliwia uzyskanie lub uzupełnienie praktycznych umiejętności zawodowych z wykorzystaniem wiedzy i doświadczenia zawodowego uczestników.

Kto zajmuje się realizowaniem kształcenia ustawicznego dla dorosłych w formach pozaszkolnych? Są to przede wszystkim:

- placówki kształcenia ustawicznego i praktycznego,
- centra kształcenia ustawicznego (CKU),
- centra kształcenia praktycznego (CKP),

- ośrodki kształcania i doskonalenia kadr, stowarzyszenia, fundacje, spółki, spółdzielnie,
- ochotnicze hufce pracy (OHP),
- izby rzemieślnicze,
- szkoły wyższe, uczelnie,
- uniwersytety trzeciego wieku,
- instytuty naukowe, ośrodki badawczo-rozwojowe.

### 1.7. Funkcje kształcenia ustawicznego

Analizując kształcenie ustawiczne, nie można pominąć funkcji, jakie pełni. Warto powołać się tutaj na poglądy dwóch różnych mężczyzn, jakimi są Tadeusz Wacław Nowacki, polski pedagog, twórca pedagogiki pracy w Polsce, oraz Teofil Sosnowski.

Pierwszy z nich wyróżnił następujące trzy funkcje kształcenia ustawicznego:

- funkcja adaptacyjna,
- funkcja wyrównawcza,
- funkcja renowacyjna.

**Funkcja adaptacyjna** to funkcja, z którą człowiek spotyka się w pierwszych etapach pracy zawodowej oraz w okresie, kiedy zachodzi jakaś zmiana w technologii lub w wyposażeniu maszynowo-narzędziowym.

**Funkcja wyrównawcza**, jak sama nazwa wskazuje, jest odpowiedzialna za wyrównywanie różnych braków w stosunku do założonego poziomu kwalifikacji. To wyrównywanie poziomu formalnego, zawartego w odpowiednich aktach prawnych.

**Funkcja renowacyjna** to inaczej przyswojenie wiadomości i umiejętności zawartych w treści pracy zawodowej na skutek postępu nauki i techniki. Zalicza się tutaj wszelkie prace wynalazcze i racjonalizatorskie, czyli to, co pracownik wnosi do swojej pracy jako ulepszenie, wykazując jednocześnie umiejętności twórcze.

Drugi z wymienionych wyżej mężczyzn, czyli T. Sosnowski, podaje już zupełnie inne funkcje kształcenia ustawicznego, twierdząc, że jest ich z pewnością nieco więcej:

**Funkcja zastępcza poszkolnego kształcenia ustawicznego** odgrywa ważną rolę w rozwoju gospodarczym, społecznym i kulturowym kraju.

**Funkcja przysposobienia zawodowego** to przyuczenia do określonych prac czy nauczania zawodu absolwentów szkoły podstawowej, średniej czy specjalistycznej, którzy nie zdecydują się na kontynuację nauki w wyższej szkole, lecz rozpoczną pracę zawodową bez wcześniejszego przygotowania.

**Funkcja adaptacji społeczno-zawodowej** dotyczy absolwentów szkół różnych szczebli rozpoczynających pracę zawodową w formie np. stażu.

**Funkcja podnoszenia kwalifikacji zawodowych** warunkuje awans zawodowy. Zalicza się tutaj także opanowywanie innego, pokrewnego zawodu lub dodatkowej specjalizacji.

**Funkcja specjalizująca** ma największe znaczenie w szerokoprofilowym kształceniu zawodowym w szkołach i uczelniach i w przenoszeniu specjalizacji w okresie pracy zawodowej.

**Funkcja renowacyjna** polega na odświeżaniu i aktualizacji wiadomości, umiejętności zawodowych i dostosowywaniu ich do nowych technologii itp.

**Funkcja przekwalifikowania** to inaczej opanowanie nowego zawodu.

**Funkcja politechniczna** przygotowuje do umiejętnego posługiwania się nowoczesnymi środkami technicznymi, narzędziami i przyrządami pracy, maszynami, środkami lokomocji itd.

**Funkcja ogólnokształcąca** podnosi poziom kulturalny jednostek, przygotowuje do rozumienia szybko zmieniającego się świata, korzystania z dóbr kulturalnych oraz do czynnego uczestnictwa w kulturze i społeczeństwie.

## 1.8. Metody kształcenia ustawicznego

Cały proces kształcenia ustawicznego odbywa się za pomocą określonych metod. Są one dobierane w sposób dobrowolny, świadomy, zależny od poziomu wiedzy i inteligencji człowieka, a często również wieku. Mówi się o takich metodach jak:

- metoda uczestnictwa w zajęciach oświatowych, organizowanych przez placówki kulturalno-oświatowe, wyspecjalizowane ośrodki kształcenia i doskonalenia zawodowego;
- metoda indywidualnego samokształcenia;
- metoda percepcji informacji przekazywanych przez środki masowego przekazu i ich krytycznej oceny;
- metoda badania zjawisk i procesów społecznych, gospodarczych, kulturowych i zdobywania w ten sposób sprawdzonej wiedzy i umiejętności badawczych;



- metoda angażowania się w rozwiązywanie ważnych problemów społecznych, gospodarczych, kulturowych i – w wyniku tego – uzyskiwanie cennego doświadczenia, wiedzy i umiejętności;
- metoda zwiedzania i hospitowania instytucji naukowych, artystycznych, społecznych, zakładów pracy i zbierania ważnych doświadczeń i informacji;
- metoda uczestnictwa w wykładach, odczytach i dyskusjach dotyczących interesującej problematyki;
- metoda studiowania wybranych zagadnień naukowych przez uczestnictwo w różnych kursach, studiach podyplomowych, seminariach, konferencjach, podróżach itp.;
- metoda uczestnictwa w spotkaniach ze specjalistami z różnych dziedzin nauki, techniki, działalności zawodowej i sztuki, umożliwiającą zdobywanie wiedzy i specjalistycznych porad.

Kształcenie ustawiczne w życiu każdego człowieka nie powinno się kończyć. Bowiem edukacja jest aktem całościowym, nieprzerwanym i zintegrowanym procesem, niedającym się zamknąć tylko w jednym okresie życia ludzkiego. Człowiek powinien znaleźć taki kierunek rozwoju, który w optymalny sposób umożliwi mu zajęcie odpowiedniego miejsca w zmieniającej się rzeczywistości. Koncepcja ta łączy w całość liczne procesy edukacyjne i wychowawcze w kilku wymiarach:

- wymiarze czasowym,
- wymiarze przestrzennym,
- wymiarze metodycznym i treściowym.

### 1.9. Zadania edukacji permanentnej

Człowiek XXI wieku staje wobec niepewności i lęków związanych z wciąż galopującymi przemianami o charakterze technicznym, technologicznym, cywilizacyjnym, naukowym, kulturowym i społecznym. To, co dokonywało się niegdyś na przestrzeni setek lat, dzisiaj nabrało pędu liczonego w miesiącach i dniach. W kontekście takiego stanu rzeczy rodzą się słuszne pytania: próbować nadążyć czy się wycofać? Jeśli próbować, to jak nadążyć? Jeśli nadążyć, to czy za cenę utraty drogocennej perły? Czy w ogóle możliwe jest nadążyć za postępującymi w tak zawrotnym tempie zmianami?



Rzecz cywilizacji zawsze niesie za sobą pozytywne skutki, ale nie jest też pozbawiony niebezpieczeństw. Bogdan Suchodolski pisał o tym już w 1935 roku: „Środki komunikacji, zespalające kraje, zbliżające ku sobie części świata, łatwość techniki reprodukcyjnej zwielokrotniającej i udostępniającej wytwory kultury, intensywne życie wielkomiejskie, zdobycze nauk historycznych – wszystko to rozszerzyło dostępny ludziom krąg cywilizacji. Niepowstrzymaną falą powodzi otacza nas różnorodność zjawisk kultury naszej i cudzej, dzisiejszej i dawnej, bliskiej i dalekiej, pochłaniającej czas i spokój wewnętrzny, nieodzownej dla głębszych przemysłów; nieogarniona w swej ilości mnogość i różnorodność rzeczy uniemożliwia selekcję i ocenę, stępią lub niszczy poczucie stylowej i ideowej jednolitości form życia. I tak, wśród prawdziwych i rzekomych bogactw kultury, ztraca się łatwo harmonijna, swoista osobowość ludzka”<sup>10</sup>.

Dotychczasowy system edukacyjny nie był w stanie przygotować pojedynczego człowieka do stawienia czoła wyzwaniom przyszłości. Nastawiony na zdobycie ukierunkowanej wiedzy z zakresu jednej dziedziny i dzielący życie ludzkie na okres nauki oraz okres działalności zawodowej nie mógł sprostać potrzebom dzisiejszej rzeczywistości społecznej.

Sytuacja lat 90. ubiegłego wieku w Polsce doskonale ilustruje skutki braku patrzenia w przyszłość i analizowania możliwych wyzwań, jakie stoją przed systemem edukacyjnym na dany czas. Przeróżający wzrost bezrobocia, nieporadność w poszukiwaniu możliwości przekwalifikowania i wewnętrzny opór przed zmianami zdobytych wcześniej kwalifikacji. Najtrudniejsze do pokonania w mentalności poprzedniego systemu politycznego jest zderzenie z koniecznością ciągłego dostosowywania się do warunków panujących na rynku pracy, a co za tym idzie koniecznością nieustannego uczenia się i doskonalenia swoich umiejętności. Niski poziom kwalifikacji, myślenie jednokierunkowe i zagrożenie bytowo materialne doprowadziły w krótkim czasie do utworzenia rażącego kontrastu między bogatymi a nędzarzami oraz alienacji ludzi nieprzydatnych w rozumieniu systemów gospodarczych i politycznych. Brak umiejętności dostosowania się do zmieniającej się rzeczywistości wpłynęła w negatywny sposób na świadomość i psychikę człowieka.

Wobec szeroko rozumianego postępu cywilizacyjnego staliśmy się niejako bezwolnie skazani na rozwój. Należy zrozumieć, „...że to, czy życie będzie dla człowieka i ludzkości błogosławieństwem czy przekleństwem, już teraz zależy głównie od niego samego”<sup>11</sup>.

10 B. Suchodolski, *O wychowaniu*, „Kultura i Wychowanie” 1934–1935, s. 3.

11 M. Plopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia, zagrożenia i wyzwania*, Elbląg 2005, s. 14-15.

Konieczność wyboru również zauważana jest przez Suchodolskiego: „W tych warunkach staje przed ludźmi naszej epoki ogromne zadanie umiejętnego sterowania dalszym rozwojem cywilizacji tak, aby mogła być chroniona przed zagrożeniami, rekonstruowana w wielu zakresach wymagających naprawy, skupiona wokół wartości, nadając życiu ludzkiemu sens indywidualny i wspólnotowy [...]. Tradycyjna koncepcja wychowania jako prostej adaptacji do cywilizacyjnych warunków życia musi być przekroczona przez dyrektywę przygotowania do twórczego udziału w procesach rozwoju cywilizacji. Wychowanie nowoczesne nie może być jedynie przystosowaniem młodych pokoleń do już istniejących warunków życia i korzystania z dóbr i usług cywilizacyjnych. Musi inspirować działania twórcze i mieć perspektywny charakter”<sup>12</sup>. Pojawia się zatem potrzeba przygotowania człowieka do swobodnego korzystania z cywilizacji i równocześnie uzdolnienia do twórczego współdziałania z procesami jej rozwoju. Nauczania krytycznej oceny i odpowiedzialnego, bezpiecznego sterowania postępem. Uruchomienia myślenia alternatywnego, widzenia spraw i sytuacji w sposób zintegrowany. Wychowania umiejętności prowadzenia dialogu, która w rzeczywistości różnorodności cywilizacji i kultur jest niezmiernie potrzebna do budowania lepszego jutra i pełnego rozwoju człowieczeństwa. Idąc za myślą Suchodolskiego: „Stać się człowiekiem – oto najgłębszy sens edukacji permanentnej w tym świecie, gdzie egzystencja ludzka ogranicza się do ról społecznych i do funkcji, gdzie człowiek podporządkowany jest wymaganiom rzeczy i własnym dochodom i gdzie stosunki między ludźmi są zdominowane przez siłę i przymus. Jak stworzyć warunki sprzyjające temu, by ludzie stawali się ludźmi: oto wielkie zadanie polityki społecznej i ekonomicznej, polityki kulturalnej i oświatowej, a przede wszystkim takiej, która powinna czuwać nad umacnianiem pokoju na ziemi”<sup>13</sup>.

Edukacja dzieci jest bardzo ważna dla późniejszego rozwoju człowieka. Decydujące wręcz znaczenie ma proces uczenia się dzieci oraz warunki i środowisko, w jakim przebywa dziecko. Ocena warunków życia prowadzona jest bezustannie w państwach bardzo rozwiniętych przez ONZ, UE oraz OECD. Raporty powyższych organizacji wykazują, iż pozytywny wpływ na sytuację dzieci w Polsce ma: struktura rodzin, tj. model rodziny pełnej, gdzie dziecko wychowywane jest przez oboje rodziców; obowiązek kształcenia do osiągnięcia pełnoletniości bądź ukończenia gimnazjum lub – zgodnie z nową podstawą programową – ósmej klasy szkoły podstawowej. W raporcie UNICEF z 2013 roku Polska wypada niekorzystnie w przypadku warunków materialnych życia dzieci oraz po-

12 B. Suchodolski, *Rola edukacji we współczesnej cywilizacji*, „Edukacja” 1998, nr 3, s. 34.

13 Ibidem

mimo wzrostu dostępności przedszkoli, na przykład dzięki rozwijającemu się programowi rządowemu „Maluch Plus” edukacja najmłodszych dzieci do trzeciego roku życia staje się coraz bardziej upowszechniona podobnie jak w innych krajach wysokorozwiniętych. Do przeszkód rozwoju wczesnej edukacji i opieki w Polsce zalicza się między innymi: koszty wczesnej opieki, trudności organizacji miejsca powyższej opieki na wsiach, wybór matek o niekontynuowaniu kariery zawodowej, na co duży wpływ miał program rządowy „Rodzina 500 plus”. Sporą przeszkodą w rozwoju najmłodszych jest to, iż ich rodzice mają problem z własną edukacją, w tym także trudności z uzupełnianiem wiedzy, którą dziecko posiadało w żłobku, przedszkolu czy w szkole.

Swoistą częścią realizowanej polityki LLL jest kształcenie i wejście na rynek pracy młodzieży oraz młodych dorosłych. Główny cel stanowi tu postawienie na dopasowanie kierunku kształcenia do szybko zmieniającej się rzeczywistości oraz dążenie do wysokiej jakości kształcenia. Od 2002 roku Polska Komisja Akredytacyjna, używając skali „wyróżniająca, pozytywna, warunkowa i negatywna”, dokonuje oceny działania i efektów kształcenia uczelni. Wynika z niej, iż w dalszym ciągu system edukacji w Polsce nie nadąża za tempem zmian, wciąż większy nacisk stawiany jest na teoretyczne kształcenie, brakuje również współpracy szkół i uczelni z organizacjami społecznymi oraz przedsiębiorcami, którzy mogliby pomagać w zdobywaniu doświadczenia oraz poszerzeniu kompetencji.

Jak mówi sama nazwa, polityka na rzecz uczenia się przez całe życie obejmuje także uczenie się dorosłych. Każdy poziom wykształcenia, kwalifikacji można uzyskać różnymi ścieżkami. Jednym z ważnych miejsc pozyskiwania kompetencji jest środowisko pracy zawodowej. Ponadto uzupełnianie wykształcenia ogólnego, zdobywanie lub zmiana kwalifikacji specjalistycznych i zawodowych może odbywać się za pomocą szkolnych lub pozaszkolnych form edukacji. Do szkolnych form edukacji zaliczamy państwowe (publiczne) lub niepubliczne szkoły dla dorosłych, które prowadzą kształcenie na poziomie podstawowym, gimnazjalnym, ponadgimnazjalnym i na poziomie uczelni wyższych. W takich szkołach kształcą się osoby, które ukończyły osiemnasty rok życia bądź ukończą 18 lat w roku kalendarzowym, w którym rozpoczęły naukę. Następną formą zdobycia kwalifikacji przez osoby dorosłe są pozaszkolne formy edukacji, dzięki którym można uzupełnić i pozyskać wiedzę ogólną, zdobyć umiejętności i kwalifikacje zawodowe w placówkach kształcenia praktycznego, ustawicznego oraz ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego. Warto zaznaczyć dodatkowo, iż w ostatnim czasie rozpowszechniła się nauka na odległość, która polega na pozyskiwaniu kwalifikacji przez Internet – to przede wszystkim samokształcenie wymagające wiele samodyscypliny.

Jeden ze wskaźników rozwoju LLL ukazuje, iż uczestnictwo w kształceniu osób dorosłych oraz ich aktywność edukacyjna systematycznie wzrastają. Udział procentowy osób w wieku 25–64 lata, które podjęły jakąkolwiek formę kształcenia, wzrósł w latach 2006–2016 o 6,6 p.p. (punktów procentowych). Wzrost ten dotyczył kształcenia pozaformalnego (o 3,6 p.p.) i nieformalnego (o 4,9 p.p.), natomiast w przypadku edukacji formalnej nastąpił spadek poziomu uczestnictwa z 5,5% do 4,2% (o 1,3 p.p.)<sup>14</sup>.

### 1.10. Korzyści, jakie niesie za sobą *lifelong learning*

Korzyści płynących z *lifelong learning*, a więc z kształcenia ustawicznego jest wiele. Bez wątpienia nasze wysokie oraz stale uzupełniane kwalifikacje mają wpływ na zwiększoną produktywność pracy, konkurencyjność gospodarki, a także umożliwiają dopasowanie do ciągle zmieniających się potrzeb rynku. Edukacja ustawiczna przeciwdziała bezrobociu, a co za tym idzie ubóstwu i wykluczeniu społecznemu. Wyższe wykształcenie często wiąże się również z wyższymi dochodami, które podnoszą standard naszego życia, a także pozwalają na większy udział w życiu społecznym. Odpowiednio przeszkoleni pracownicy często efektywniej realizują powierzone im zadania, co poprawia ilość i jakość wyrobów czy usług. Rośnie ich motywacja oraz poczucie bezpieczeństwa związanego ze stabilizacją zatrudnienia. Pracownicy stają się także potencjalnymi kandydatami na ewentualne wolne stanowiska, w związku z czym tworzy się wewnętrzny rynek pracy i zasób w postaci kadry rezerwowej w firmie. Zdobycie nowych umiejętności w sferze osobistej zwiększa również pewność siebie. Mamy wówczas poczucie, że wiemy i możemy więcej, mamy poczucie spełnienia i samorealizacji. Często decydujemy się na przełamanie barier i posiadając bogatszą wiedzę, umiejętności oraz dostęp do technologii, dokonujemy zmian na lepsze.

Uczenie się ustawiczne, szczególnie u człowieka dorosłego opiera się na doświadczeniu życiowym, zainteresowaniach, potrzebach, pełnionych rolach społecznych, ilości i strukturze czasu wolnego. Zaletą owego kształcenia ustawicznego człowieka dorosłego jest zatem:

- zdolność do myślenia abstrakcyjnego, stanowiącego istotę poznania oraz podstawę skutecznego uczenia się;
- samodzielność w uczeniu się, bez przymusu, nakazu, często drogą samokształcenia;
- dojrzałość emocjonalna, a co za tym idzie zdolność do wyznaczania sobie celów i zadań w zakresie edukacji, kontrola nad procesem uczenia się;

14 GUS – Kształcenie dorosłych w 2016 r., [www.gus.pl](http://www.gus.pl) [dostęp: 11.01.2020 r.].

- bogatsze, pełniejsze procesy poznawcze, sprzyjające uczeniu się, które zdobyliśmy w wyniku doświadczenia zawodowego i życiowego;
- umiejętność skupienia się na materiale nauczania oraz zdolność do systematycznej pracy.

### **1.11. Najważniejsze polskie akty prawne regulujące kształcenie ustawiczne**

Kształcenie ustawiczne w Polsce regulowane jest wieloma aktami prawnymi, ale niektóre z nich mają szczególne znaczenie i te omówione zostały poniżej.

**Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.** w art. 65 ust. 5 stanowi, że „władze publiczne prowadzą politykę zmierzającą do pełnego, produktywnego zatrudnienia poprzez realizowanie programów zwalczania bezrobocia, w tym organizowanie i wspieranie poradnictwa i szkolenia zawodowego oraz robót publicznych i prac interwencyjnych”. Osoby dorosłe, które wcześniej opuściły system szkolny, dzięki Konstytucji mają możliwość nieodpłatnego kształcenia w szkołach publicznych. Możliwa jest także edukacja w szkołach wyższych za odpłatnością.

**Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe** wraz z aktami wykonawczymi zapewnia każdemu obywatelowi prawo doksztalcania się, możliwość uzupełniania wykształcenia ogólnego oraz zdobywanie czy też zmianę kwalifikacji zawodowych bądź specjalistycznych. W owej ustawie określa się, iż kształcenie ustawiczne może być prowadzone w systemie stacjonarnym, zaocznym i na odległość przez placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego, ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Możliwe jest także tworzenie w tym samym celu specjalnych szkół dla dorosłych. Ustawa dzieli system oświaty w Polsce na część publiczną oraz część niepubliczną. W ustawie zawarto zapisy dotyczące wyłączenia z zespołów szkół centrów kształcenia ustawicznego (CKU) i centrów kształcenia praktycznego (CKP) jako placówek mających inne zadania statutowe niż szkoły. Wprowadzono także zmiany dotyczące nadzoru pedagogicznego, akredytacji placówek kształcenia ustawicznego oraz wzmocniono system egzaminów zewnętrznych.

**Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 czerwca 2009 r. w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego, publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków doksztalcania i doskonalenia zawodowego** określa: rodzaje publicznych placówek kształcenia ustawicznego oraz kształcenia praktycznego, ich zadania i szczegółową organizację, sposób, warunki i formy prowadzenia kształcenia, warunki i tryb odpłatności za kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych.

**Ustawa z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej zawiera przepisy, w oparciu których mogą działać niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego prowadzące kształcenie w formach pozaszkolnych. Mogą one również podlegać przepisom ustawy o systemie oświaty, jeżeli uzyskają akredytację kuratorium oświaty.**

**Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych określa m.in.: w jakich formach może odbywać się takie kształcenie, jakie są obowiązki organizatora, co powinien zawierać program nauczania, jakie są warunki i tryb przeprowadzania egzaminów kwalifikacyjnych umożliwiających uzyskanie tytułów zawodowych.**

Celem wprowadzonych zmian jest przede wszystkim zwiększenie skuteczności i efektywności systemu kształcenia zawodowego oraz zharmonizowania go z rynkiem pracy.

**Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2008 r. Nr 69, poz. 415 z późn. zm.) przewiduje m.in. prowadzenie poradnictwa zawodowego, organizowanie bezpłatnych szkoleń dla bezrobotnych, refundowanie kosztów szkolenia i doradztwa bezrobotnym rozpoczynającym działalność gospodarczą.**

**Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (Dz. U. z 1998 r. Nr 21, poz. 94 z późn. zm.) reguluje zakres, formy i potrzeby podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Podstawowa zasada (art. 17 k.p.) zobowiązuje pracodawców do ułatwiania i stymulowania pracowników do ciągłego doskonalenia zawodowego, organizowanego zarówno na terenie zakładu pracy, jak i poza nim. Szkolenia pracownicze określone zostały w następujących artykułach:**

- art. 17: Pracodawca jest obowiązany ułatwić pracownikom podnoszenie kwalifikacji zawodowych.
- art. 102–103: Kwalifikacje zawodowe pracowników mogą być ustalone w przepisach prawa – układach zbiorowych, regulaminach wynagrodzenia.
- art. 194–196: Zawieranie i rozwiązywanie umów o pracę w celu przygotowania zawodowego (dotyczy młodocianych w wieku 15–18 lat).
- art. 197–200: Doksztalcanie. Pracownik młodociany jest obowiązany doksztalać się do ukończenia 18 lat.
- art. 206: Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe.
- art. 2372–2375: Szkolenie w zakresie BHP (obligatoryjne).

**Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym** (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.) określa zasady, w oparciu o które może odbywać się kształcenie w ramach studiów podyplomowych i kursów dokształcających.

**Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych** (tekst jednolity Dz. U. z 2011 r. Nr 127, poz. 721), w art. 32 daje możliwość zwrotu kosztów szkolenia. Rozdział 8 natomiast określa zasady i formy szkolenia osób niepełnosprawnych.

**Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 czerwca 2003 r.** w sprawie rodzajów, organizacji oraz sposobu działania publicznych placówek kształcenia ustawicznego i publicznych placówek kształcenia praktycznego, w tym publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego (Dz. U. z 2003 r. Nr 132, poz. 1226) w którym omówiono formalne zasady funkcjonowania placówek kształcenia ustawicznego.

Przepisy prawa podatkowego – instytucje szkoleniowe zwolnione są z podatku VAT od przychodu z działalności usługowej świadczącej usługi edukacyjne; osoby fizyczne zwolnione są z podatku dochodowego w zakresie dochodów z tytułu prowadzenia szkół, stypendiów dla uczniów i studentów, świadczeń dla studentów skierowanych na praktyki zawodowe, świadczeń przyznanych przez pracodawcę na podnoszenie przez pracowników kwalifikacji zawodowych, wydatków na pomoce dydaktyczne i urządzenia niezbędne do prowadzenia szkoły.

## Podsumowanie

W dzisiejszych czasach wielką niewiadomą jest kierunek, w jakim podąża świat. Z jednej strony mamy dzieci, które „rodzą się z tabletami / smartfonami w dłoniach” i są w stanie nadążyć za tempem przemian technologicznych, ale z drugiej strony wolniejsze jest tempo rozwoju intelektualnego, nauki mówienia i czytania. Wielu rodziców pozostawia dzieci samym sobie, dają im w dłoń narzędzia elektroniczne, aby choć w domu mieć chwilę spokoju, gdyż w pracy i na każdym kroku próbują oni nadążyć za przemianami gospodarczymi. Tym samym pozbawiają swoje dzieci wspianiałego dzieciństwa, pełnego zabaw kształtujących wyobraźnię i kreatywność.

Sposób życia, w tym komunikowania się, młodzieży w wieku szkolnym w dużej mierze wiąże się nierozłącznie ze światem wirtualnym, ekranem telefonu czy komputera. Większość szkół jednak do dzisiaj nie wyszła z inicjatywą przekazywania wiedzy w sposób nowoczesny, który by przemawiał do uczniów, zainteresował ich.



Dzisiejsi dwudziestokilkulatkowie, w porównaniu z poprzednimi pokoleniami, nie cenią już tak wysoko dóbr materialnych. W większej mierze liczą się dla nich posiadanie umiejętności obsługi wszelkiej elektroniki, szybkie wyszukiwanie informacji, chętnie współpracują w zespołach. Opanowali także wykonywanie kilku czynności jednocześnie. Mimo tego ich wejście na rynek pracy napotyka trudności. Największym problemem w znalezieniu pracy jest brak doświadczenia – pracodawcy chcą bowiem mieć wysoko wykwalifikowanych pracowników od razu z kilkuletnim stażem pracowniczym.

Dorośli ludzie po zdobyciu kwalifikacji zawodowych powinni podejmować dalsze próby doksztalcania lub przekwalifikowania, ażeby podążać za szybkimi przemianami gospodarczymi, technologicznymi. Rozwijanie, uzupełnianie wiedzy wśród dorosłych nie służy wyłącznie utrzymaniu się na rynku zawodowym, ale również temu, aby zrozumieć własne dzieci, poznać ich świat, całkiem odmienny od rzeczywistości rodziców.

Każdy wiek jest dobry na rozwój. Seniorzy poprzez szereg inicjatyw doskonalą się w wielu wymiarach, uczą się radzenia sobie w nowych sytuacjach oraz dostosowywania się do realiów obecnego świata. W poznawaniu postępowego świata mogą pomóc ludziom starszym ich wnuki czy wnuczki, bo kto lepiej nauczy babcię bądź dziadka korzystać z telefonu, komputera, Internetu? Oczywiście nie oznacza to, iż seniorzy nie mogą niczego nauczyć dzieci. Dziadkowie, wykorzystując swoje doświadczenie i refleksję z przeżyć, mogą przekazać młodszym członkom rodziny wiele cennych życiowych wskazówek. Chociażby po porady w kwestiach gotowania zawsze będziemy zgłaszać się do niezastąpionych babć.

Należy pamiętać właśnie o tym, iż wiedzę zdobywa się nie tylko poprzez naukę w szkołach, na uczelniach, kursach, ale także poprzez doświadczenia życia codziennego. Małe dziecko uczy się, że ogień, gorąco jest złe, gdy rodzic w kontrolowanych warunkach pozwala dotknąć berbeciowi np. gorącej wody, dzięki takiej lekcji dziecko nie będzie próbowało złapać za szklankę wrzącej wody, pamiętając, iż już kiedyś poznało tego konsekwencję. Dany przykład ma odzwierciedlenie na każdym etapie życia człowieka – nie bez powodu w obiegu krąży powiedzenie „człowiek uczy się na błędach”.

Życie to ciągła pogoń za pogłębianiem wiedzy o otaczającym świecie, jego przemianami oraz o nas samych.



## 2. Edukacja formalna w Polsce

Edukacja (łac. *educatio* – ‘wychowanie, wykształcenie’) to ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych.

Edukacja formalna, tzn. zinstytucjonalizowana, ma miejsce na etapie edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej, za którą odpowiada na etapie podstawowym i średnim Ministerstwo Edukacji Narodowej, zaś na etapie studiów wyższych (akademickim) Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Omawiając zakres edukacji formalnej w Polsce, nie sposób nie przedstawić pokrótce dziejów jej konstituowania się. W XX wieku Polska trzykrotnie musiała tworzyć swój system edukacyjny niemal od podstaw. Po raz pierwszy – po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, w okresie II Rzeczypospolitej. Po raz drugi – po II wojnie światowej, w okresie PRL. Po raz trzeci – po transformacji ustrojowej w 1989 roku, w III Rzeczypospolitej.

Z racji tego, iż po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku na ziemiach polskich funkcjonowały różne systemy odziedziczone po zaborcach, celem nadrzędnym stało się ich ujednolicenie. Pierwszym oficjalnym aktem ustawodawczym zmierzającym do osiągnięcia tego celu był Dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 roku. Niestety w praktyce nie udało się stworzyć pełnej sieci siedmioletnich szkół, trzeba było godzić się na cztero- lub pięcioletnie nauczanie. Dopiero Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku dokonała generalnej reformy strukturalnej i programowej szkoły polskiej. W założeniu wprowadziła ona jednolity system oświatowy wg schematu:

- przedszkole od 3. roku życia;
- siedmioletnia szkoła powszechna – obowiązkowa i dalsze obowiązkowe dokształcanie się do osiemnastego roku życia w szkołach lub na kursach dokształcających;
- czteroletnie gimnazjum kończące się małą maturą, ogólnokształcące lub zawodowe;
- dwuletnie liceum ogólnokształcące bądź trzyletnie liceum zawodowe, każde kończące się maturą uprawniającą do studiów wyższych;
- szkoły akademickie, które dzieliły się na uniwersytety, politechniki i akademie.

Minusem tej ustawy było to, że nie likwidowała nieustannego upośledzenia oświatowego wsi. Analfabetyzmu też nie udało się zlikwidować. Ustawa również ograniczała autonomię uczelni.

W okresie II wojny światowej na ziemiach okupowanej Polski istniało tajne nauczanie na wszystkich szczeblach. Polska wtedy była krajem demokracji ludowej w ścisłym sojuszu z ZSSR.

Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego 22 lipca 1944 roku ogłosił Manifest do Narodu Polskiego, w którym deklarował, że jednym z najpilniejszych zadań będzie odbudowa szkolnictwa i zapewnienie bezpłatnego nauczania na wszystkich szczeblach. W tym czasie szkoła i wychowanie miały realizować ideały wychowania komunistycznego według wzorców ukształtowanych w Związku Radzieckim. Ostatecznie ustrój szkolny w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej ukształtowała Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 roku. Głosiła ona, że oświata i wychowanie stanowią jedną z podstawowych dźwigni socjalistycznego rozwoju PRL, że system oświatowy ma na celu przygotowanie wykwalifikowanych pracowników gospodarki i kultury narodowej, świadomych budowniczych socjalizmu, że każdemu zapewnia się dostępność wszystkich szczebli i kierunków kształcenia w zależności od zainteresowań i uzdolnień i że całokształt nauczania i wychowania w każdej szkole ma charakter świecki. Szkolnictwo jest państwowe i bezpłatne. Obowiązek szkolny realizowany był według schematu:

- ośmioletnia szkoła podstawowa;
- zasadnicza szkoła zawodowa dwu- lub trzyletnia lub szkoła przysposobienia rolniczego bądź szkoły średnie: czteroletnie licea ogólnokształcące lub zawodowe oraz pięcioletnie technika; szkoły średnie kończyła matura warunkująca prawo do podjęcia studiów wyższych;
- uczelnie wyższe to uniwersytety, politechniki, akademie oraz wyższe szkoły artystyczne, pedagogiczne; studia, najczęściej pięcioletnie, były bezpłatne i miały charakter stacjonarny oraz – dla pracujących zawodowo – wieczorowy i zaoczny.

Rozbudowany był system pomocy materialnej dla uczącej się młodzieży: od bezpłatnych obiadów czy szklanki mleka w szkołach podstawowych, poprzez system burs i internatów dla młodzieży dojeżdżającej do szkół średnich, aż do pieniężnych stypendiów dla najuboższych uczniów szkół średnich i studentów szkół wyższych.

Po raz trzeci Polska zaczęła reformować swoje szkolnictwo po przełomie ustrojowym w 1989 roku. Po odrzuceniu ustroju i ideologii komunistycznej rodzi się III Rzeczpospolita jako suwerenne demokratyczne państwo prawa. Wraz z tymi zmianami narodziła się potrzeba zreformowania systemu oświatowo-wychowawczego, między innymi w kierunku zwiększenia liczby młodzieży kształcącej się w pełnej ogólnokształcącej szkole średniej i w ślad za tym na uczelniach wyższych.

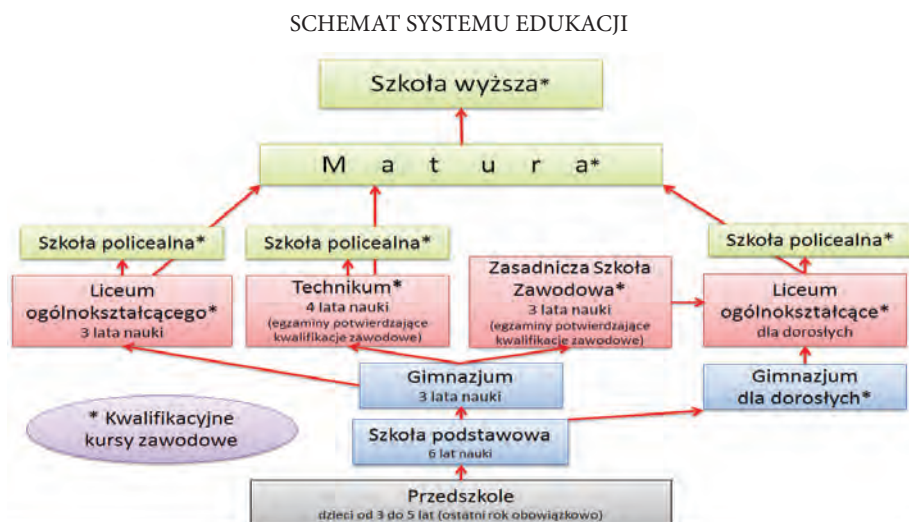
W latach dziewięćdziesiątych dokonano kilku korekt w obowiązującym prawie szkolnym, jak np.:

- wprowadzono do szkół nauczanie religii,
- umożliwiono szkołom i nauczycielom wdrażanie autorskich programów nauczania,
- stworzono prawne możliwości zakładania wyznaniowych, społecznych i prywatnych szkół wszystkich szczebli.

Reforma trwała wiele lat. Jej głównymi zadaniami były: wyrównać szanse edukacyjne uczniów z każdego terenu i z każdej warstwy społecznej, podnieść poziom edukacji społeczeństwa poprzez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, poprawić jakość edukacji jako procesu wychowania i kształcenia. Obowiązek szkolny obejmował dzieci i młodzież od 7. do 18. roku życia. Edukacja rozpoczynała się tzw. klasą zerową dla sześciolatków. Szkoła podstawowa była sześcioklasowa, po niej następowała nauka w trzyletnim gimnazjum ogólnokształcącym. Szkołę średnią stanowiło trzyletnie liceum profilowane lub dwuletnia szkoła zawodowa. Wykształcenie średnie kończyło się egzaminem dojrzałości, po którym uczeń mógł kontynuować naukę w szkołach wyższych.

Istotnym zagrożeniem reformy był brak wystarczających środków finansowych w budżecie państwa. Odczuwalnym problemem stał się brak transportu dla uczniów gimnazjów z terenów wiejskich, likwidowało się z przyczyn ekonomicznych wiele małych szkół wiejskich, brakowało też stypendiów i innych form pomocy materialnej dla niezamożnych uczniów szkół średnich. Upowszechniała się odpłatność za studia nie tylko w licznych uczelniach niepaństwowych, ale również za studia zaoczne i wieczorowe w uczelniach państwowych. Tym samym pogarszały się szanse edukacyjne młodzieży z uboższych warstw społecznych.

Rys. 1. Struktura systemu edukacji w Polsce w latach 1999–2017



Źródło: opracowanie własne.

Od początku 2017 roku wprowadzana jest reforma oświaty, której głównym celem jest lepsze przygotowanie uczniów kończących cały cykl kształcenia do potrzeb rozwoju indywidualnego oraz wymagań nowoczesnego rynku pracy, do czego niezbędny jest solidny fundament wykształcenia ogólnego. Kluczowe elementy reformy to:

- zmiana struktury systemu oświaty polegająca na wprowadzeniu długiej, 8-klasowej szkoły podstawowej oraz 4-letniego liceum ogólnokształcącego i 5-letniego technikum;
- obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego dla 6-latków, w trakcie którego dziecko uczy się podstawowych umiejętności, a jego nauka, podobnie jak nauka w szkole, jest objęta subwencją oświatową z budżetu państwa;
- zapewnienie uczniom darmowych podręczników;
- wzmocnienie kształcenia ogólnego i zawodowego w szkołach średnich poprzez wydłużenie o rok cyklu kształcenia;
- wprowadzenie 3-letniego kształcenia branżowego (1 kwalifikacja w danym zawodzie) z możliwością nabywania dalszych kwalifikacji i przygotowania do matury w 2-letniej szkole branżowej II stopnia;

- upowszechnienie kształcenia dualnego realizowanego we współpracy z przedsiębiorcami; zwiększenie udziału pracodawców we współfinansowaniu kształcenia zawodowego poprzez utworzenie Funduszu Rozwoju Edukacji Zawodowej.

## 2.1. System edukacji formalnej w Polsce po 2017 roku

Struktura systemu edukacji formalnej obowiązującego w Polsce po 2017 roku zaprezentowana została na poniższym schemacie.

Rys. 2. Struktura systemu edukacji formalnej w Polsce po 2017 roku



\*Kwalifikacyjny kurs zawodowy to pozaszkolna forma kształcenia ustawicznego skierowana do osób, które ukończyły 18 rok życia

Źródło: opracowanie własne

Dwoma najistotniejszymi dokumentami regulującymi funkcjonowanie całego systemu oświaty w Polsce są:

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe;
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela.

### **Dzieci w wieku 0–3**

Wczesna edukacja i opieka nad małymi dziećmi realizowana jest przez placówki opieki nad dziećmi do lat 3, których funkcjonowanie reguluje Ustawa o opiece nad dziećmi do lat 3 z dn. 4 lutego 2011 roku. Istnieją trzy typy placówek opieki nad dziećmi do lat 3:

- żłobek,
- klub dziecięcy,
- dzienny opiekun dziecka do lat 3.

Uczęszczanie do żłobka czy klubu dziecięcego jest nieobowiązkowe. Żłobki nie stanowią elementu systemu edukacji – podlegają Ministerstwu Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

### **Dzieci w wieku 3–6 lat**

Wśród placówek dla dzieci w wieku 3–6 lat znajdują się:

- przedszkola,
- oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych,
- zespoły wychowania przedszkolnego,
- punkty przedszkolne.

Od września 2016 roku edukacja przedszkolna jest nieobowiązkowa dla dzieci w wieku 3–5 lat i obowiązkowa dla 6-latków. Każdy 4- i 5-latek ma prawo do miejsca w przedszkolu publicznym. Od września 2017 roku prawo to dotyczy także dzieci 3-letnich. Rodzice dzieci 6-letnich mają od roku szkolnego 2016/17 prawo wyboru – mogą posłać 6-latka do 1. klasy szkoły podstawowej lub pozwolić mu na kontynuację nauki w placówce wychowania przedszkolnego. Dzieci 7-letnie rozpoczynają obowiązkową naukę w klasie 1. szkoły podstawowej

### **Szkolnictwo powszechne podstawowe**

Przed reformą z 2017 roku nauka była realizowana w 6-letnich obowiązkowych szkołach podstawowych dla uczniów w wieku 6/7–13 lat. Nauka obejmowała dwa etapy: klasy 1–3 (edukacja wczesnoszkolna) oraz klasy 4–6, w których obowiązywało nauczanie z podziałem na przedmioty. Na zakończenie szkoły podstawowej przeprowadzano test zewnętrzny, który nie miał charakteru selekcyjnego, a jedynie informacyjny.

Reforma z 2017 roku polegała na wprowadzeniu jednolitej struktury obejmującej poziomy ISCED 1 i ISCED 2 (szkoła podstawowa + szkoła średnia

I stopnia). Jest to 8-letnia szkoła podstawowa dla uczniów w wieku od 6/7 do 15 lat.

Nauka w 8-letniej szkole podstawowej obejmuje dwa etapy: klasy 1–3 – edukacja wczesnoszkolna oraz klasy 4–8, w których obowiązuje nauczanie z podziałem na przedmioty. Na pierwszym z tych etapów zasadniczą część kształcenia stanowi blok zajęć zwanych „kształceniem zintegrowanym” – zajęcia te prowadzone są przez jednego nauczyciela, pełniącego również funkcję wychowawcy. Nauczyciel nie musi przestrzegać lekcyjnego czasu pracy, tj. dzielić czasu pracy uczniów na 45-minutowe jednostki lekcyjne, tak jak to się robi w klasach wyższych. Uczniowie uczestniczą również w zajęciach religii lub etyki (rodzaj zajęć praktycznie nierealizowany w polskich szkołach na skutek małej liczby chętnych). O uczestnictwie dziecka w zajęciach religii decydują rodzice. Na tym etapie edukacyjnym do szkolnego planu nauczania mogą zostać wprowadzone dodatkowe zajęcia edukacyjne, takie jak np. język obcy. Część uczniów uczestniczy również w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych oraz zajęciach gimnastyki korekcyjnej. Możliwe jest ponadto wprowadzenie innych dodatkowych zajęć dla wszystkich lub grupy uczniów. Decyzję o tym podejmuje dyrektor szkoły, przeznaczając na ten cel tzw. godziny do dyspozycji dyrektora. Limit godzin do dyspozycji dyrektora jest przyznawany szkole na każdy oddział klasowy do wykorzystania w ciągu trzech lat.

W klasach IV–VIII przedmiotów uczą różni nauczyciele, z czego jeden (wychowawca) odpowiedzialny jest za swoją klasę. Nauczają się następujących przedmiotów: język polski, język obcy nowożytny, matematyka, historia, wiedza o społeczeństwie, chemia, fizyka, biologia, muzyka, plastyka, technika, informatyka, wychowanie fizyczne, religia (o uczestnictwie dziecka w tych zajęciach decydują rodzice) lub etyka (praktycznie nierealizowany rodzaj zajęć w polskich szkołach), wychowanie do życia w rodzinie (WDŻ; o uczestnictwie decydują rodzice). Nie wszystkie ww. przedmioty realizowane są przez cały cykl kształcenia w klasach IV–VIII.

Również w tych klasach dyrektor szkoły, dysponujący limitem tzw. godzin do dyspozycji dyrektora, może wprowadzić dodatkowe zajęcia edukacyjne dla wszystkich lub dla grupy uczniów, w tym m.in. dodatkowy język obcy i zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. W klasie VIII uczniowie przystępują do sprawdzianu poziomu wiedzy i umiejętności, który jest jednakowy dla wszystkich (tzw. sprawdzian ósmoklasisty). Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych otrzymują dostosowane arkusze. Mogą oni także zdawać egzamin w indywidualnie przystosowanych warunkach. Sprawdzenie organizowane jest przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE). Wyniki egzaminu ósmoklasisty mają kluczowe znaczenie w przyjęciu do szkoły ponadpodstawowej.



## Szkolnictwo średnie I stopnia

Przed reformą nauka realizowana była w obowiązkowych 3-letnich gimnazjach (młodzież w wieku 13–16 lat). Na zakończenie gimnazjum przeprowadzało się egzamin zewnętrzny, którego wyniki miały wpływ na rekrutację do szkół ponadgimnazjalnych. Po reformie, od 2017 roku gimnazja były stopniowo wygaszane. Uczniowie kończący naukę w klasie 6. szkoły podstawowej stają się uczniami klasy 7. nowej, 8-letniej szkoły podstawowej. Od roku szkolnego 2018/19 obowiązkowy egzamin zewnętrzny odbywa się w 8. klasie szkoły podstawowej.

## Szkolnictwo średnie II stopnia

Zdecydowana większość absolwentów gimnazjum kontynuowała naukę w szkołach średnich II stopnia ogólnokształcących lub zawodowych, mimo że nie była ona obowiązkowa (uczniowie podlegali jedynie ustawowemu obowiązkowi pobierania nauki do 18 roku życia). Etap ten obejmował naukę w następujących typach szkół: 3-letnie licea ogólnokształcące, 4-letnie technika, 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe.

Do szkół średnich II stopnia uczęszczała młodzież w wieku 16–19 lat (16–20 lat w przypadku technikum). Reforma szkół średnich II stopnia rozpoczęła się od roku szkolnego 2019/2020, a zakończy się w roku szkolnym 2023/2024. Nowe typy szkół średnich (ponadpodstawowych), jakie pojawiły się w strukturze systemu edukacji, to:

- 4-letnie liceum ogólnokształcące,
- 5-letnie technikum,
- 3-letnia szkoła branżowa (I stopnia),
- 2-letnia szkoła branżowa (II stopnia),

Uczniowie szkoły branżowej I stopnia (przed reformą: zasadniczej szkoły zawodowej) i technikum mogą w trakcie trwania nauki lub po jej ukończeniu przystąpić do egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie i uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Uczniowie liceum ogólnokształcącego i technikum mogą po ukończeniu szkoły przystąpić do zewnętrznego egzaminu maturalnego. Umożliwia on uzyskanie świadectwa maturalnego, a jego posiadanie stanowi warunek wstępu na studia wyższe. Możliwość taką będą też mieli uczniowie szkoły branżowej II stopnia.

## Szkolnictwo policealne

Ten etap kształcenia jest zaliczany w polskim systemie edukacji do szkolnictwa na poziomie średnim. Szkoły policealne są przeznaczone dla osób posia-



dających wykształcenie średnie ogólne i pozwalają na uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu. Nauka trwa od 1 do 2,5 roku. Uczniowie szkół policealnych zdają takie same egzaminy zawodowe jak uczniowie zasadniczych szkół zawodowych oraz techników.

Szkoły policealne nie podlegają zmianom strukturalnym w wyniku reformy z grudnia 2016 roku.

### ***Nadzór nad szkolnictwem formalnym (od przedszkola do szkoły policealnej)***

Niezwykle ważnym pojęciem, którego nie może zabraknąć przy omawianiu struktury systemu edukacji w Polsce, jest „nadzór pedagogiczny”. Nadzór pedagogiczny to kontrola sprawowana przez przedstawicieli oświaty (dyrektorów szkół, wizytatorów, kuratorów itd.) nad poczynaniami pedagogicznymi szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

Według ustawy Prawo oświatowe nadzór pedagogiczny polega na:

- ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli,
- analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
- udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,
- inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.

Kontrola realizowana przez nadzór pedagogiczny obejmuje przede wszystkim:

- zakres realizacji podstawy programowej oraz ramowego planu nauczania,
- przestrzeganie statutu szkoły lub placówki,
- zatrudnienie nauczycieli zgodne z wymaganymi kwalifikacjami,
- zapewnianie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków do nauki.

Osoby przeprowadzające kontrolę mają prawo do uczestniczenia w posiedzeniu rady pedagogicznej, ale po wcześniejszym powiadomieniu dyrektora szkoły. Kolejne uprawnienie stanowi wstęp na zajęcia w charakterze obserwatora, jednak również w tym przypadku kontroler zobowiązany jest do powiadomienia dyrektora szkoły lub placówki.

Nadzór pedagogiczny nad każdym nauczycielem w szkole sprawuje dyrektor placówki, zaś nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami oświatowo-

-wychowawczymi sprawuje minister edukacji narodowej, który wykonuje zadania w ramach nadzoru pedagogicznego poprzez kuratora oświaty.

Dokonując analizy struktury systemu edukacji w Polsce, wspomnieć należy także o dokumentach, które regulują funkcjonowanie szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Dokumenty te mają istotny wpływ na pracę nauczycieli, dlatego też znajomość ich jest jedną z pierwszych powinności każdego pracownika systemu oświaty. Podzielone zostały one na zewnętrzne (te, które szkoły zobowiązane są respektować, a które stanowią na mocy ustawy lub innymi aktami prawnymi, np. rozporządzeniami) i wewnętrzne (te, które szkoła sama przygotowuje i zatwierdza jako obowiązujące dokumenty prawne).

Zewnętrzne dokumenty regulujące pracę szkoły:

- Konstytucja RP,
- Konwencja o prawach dziecka,
- Ustawa z 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe;
- Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. z późniejszymi zmianami,
- rozporządzenia wydane do ustawy o systemie oświaty,
- podstawa programowa kształcenia ogólnego (dokument wydawany przez ministra edukacji narodowej, zawierający ramowy zestaw treści nauczania oraz umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania),
- wymagania egzaminacyjne (ustalane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, zawierające ogólne zagadnienia służące do opracowania zestawów pytań na egzaminy zewnętrzne, takie jak np. sprawdzian szóstoklasisty, egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny bądź egzaminy zawodowe),
- zarządzenia kuratora oświaty;

Wewnętrzne dokumenty pracy szkoły to natomiast:

- statut szkoły,
- wewnątrzszkolny system oceniania,
- przedmiotowy system oceniania,
- regulamin rady pedagogicznej,
- regulamin rady rodziców,
- regulamin samorządu uczniowskiego,
- regulamin naboru,
- program nauczania,

- rozkład materiału nauczania,
- konspekty jednostek dydaktycznych,
- plan pracy wychowawcy klasowego,
- dzienniki lekcyjne i zajęć pozalekcyjnych<sup>15</sup>.

Każdy nauczyciel ze szczególną uwagą winien wnikliwie zapoznać się z podstawą programową oraz programem nauczania przedmiotu, którego naucza. W podstawie programowej znajduje się wykaz zagadnień, które na danym etapie edukacyjnym z konkretnego przedmiotu należy zrealizować. Obowiązek realizacji podstawy programowej to jedno z kluczowych zadań każdego nauczyciela zatrudnionego w szkole lub placówce. Według wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN), określonych w stosownym rozporządzeniu, program nauczania powinien zawierać następujące cechy:

- powinien posiadać szczegółowe cele kształcenia,
- jego materiał nauczania powinien dotyczyć celów kształcenia,
- powinien zawierać procedury osiągania celów,
- powinien określać założone osiągnięcia uczniów oraz proponowane metody ich pomiaru,
- powinien w sposób jasny i wyraźny informować:
  - » jakiego przedmiotu (bloku przedmiotów) dotyczy,
  - » jakiego etapu nauczania dotyczy,
  - » jaką liczbę godzin zawiera,
- powinien opisywać cechy uczniów, takie jak możliwości intelektualne czy zainteresowania,
- powinien jasno wskazywać wymagania co do przygotowania nauczyciela oraz środków dydaktycznych.

Aby program nauczania został dopuszczony do użytku szkolnego, musi spełniać następujące kryteria:

- musi być zgodny z podstawami programowymi,
- musi być poprawnie skonstruowany, czyli zawierać poszczególne składniki:
- szczegółowe cele kształcenia,
- materiał nauczania,
- procedurę osiągania celów,

---

15 P. Ziolkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015, s. 22.

- założone osiągnięcia ucznia,
- metody,
- pomiary,
- musi być poprawny pod względem dydaktycznym (przystępny dla ucznia),
- musi być poprawny pod względem merytorycznym (nie może zawierać sprzeczności czy błędów),
- musi być oceniony przez dyrektora jako wartościowy.

Wydaje się, że program nauczania powinien być przede wszystkim dostosowany do wymagań współczesności oraz oczekiwań uczniów i ich rodziców, aby móc wykształcić człowieka do sprawnego funkcjonowania w aktualnej rzeczywistości społecznej. Dlatego właśnie wiele osób krytykuje obecne programy nauczania, wysuwając przeciwko nim poważne zarzuty, ale jednocześnie podając konstruktywne propozycje zmian<sup>16</sup>.

## Szkolnictwo wyższe

Po roku 1989 nastąpił w Polsce gwałtowny wzrost liczby szkół wyższych i liczby studentów, wywołany przede wszystkim powstaniem wielu uczelni niepublicznych oraz rozwojem studiów niestacjonarnych na uczelniach publicznych. Ilościowy wzrost sektora szkolnictwa wyższego, wychodzącego naprzeciw społecznemu zapotrzebowaniu, wywołał jednak istotne problemy. W wielu obszarach towarzyszył mu spadek jakości kształcenia. Proporcje liczby studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych oraz różnych kierunkach studiów są niedostosowane do potrzeb gospodarki. Niekorzystnie zmieniła się też struktura studiujących w podziale na główne grupy kierunków studiów – zbyt wielu jest absolwentów kierunków humanistycznych i pedagogicznych, a za mało osób z wykształceniem w branży zdrowia publicznego, budownictwa, przemysłu, rolnictwa.

Sytuacja na rynku pracy w bezpośredni sposób wpływa na podejmowanie decyzji o wyborze studiów. Jednym z możliwych rozwiązań stosowanych w przypadku rosnącego bezrobocia jest przekwalifikowanie zawodowe. Rozwój oświaty dorosłych będzie zmierzał w kierunku doksztalcania i doskonalenia zawodowego osób mających średnie i wyższe wykształcenie. Już dziś wyrazem tej tendencji są studia podyplomowe<sup>17</sup>.

16 Ibidem, *Formalno-organizacyjne aspekty pracy nauczyciela-wychowawcy*, [w:] A. Kozubska, R. Koc, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.

17 J. Nowak, A. Cieślak., *Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1982.

Na przełomie lat różnicowany został magisterski system studiów poprzez wprowadzanie dwustopniowego systemu kształcenia, który daje możliwość kontynuowania edukacji po studiach licencjackich lub inżynierskich na studiach II stopnia, wcześniej określanych jako studia magisterskie uzupełniające. Stało się to w wyniku podpisania przez Polskę w 1999 roku tzw. deklaracji bolońskiej. Ma ona na celu koordynację polityki edukacyjnej, zwiększenie mobilności studentów, absolwentów i pracowników uczelni, a także stworzenie warunków do prowadzenia w szkołach wyższych nowoczesnej edukacji wysokiej jakości.

Trzeba podkreślić również, że Polska stoi w obliczu bardzo istotnych zmian demograficznych. W latach 2008–2020 liczba osób w grupie wiekowej 18–24 lata, a więc w tradycyjnym wieku studenckim, spadnie o około 1,5 miliona. Jednoczesne starzenie się społeczeństwa oraz występowanie dużego odsetka osób z wyższym wykształceniem spowoduje spadek popytu na kształcenie w szkołach wyższych.

Studia wyższe w Polsce można podzielić na opisane niżej poziomy:

- Studia pierwszego stopnia (dawniej: studia licencjackie albo studia inżynierskie): forma kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji pierwszego stopnia – tytułu zawodowego licencjata, inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia – potwierdzonym odpowiednim dyplomem.
- Studia drugiego stopnia (dawniej: studia uzupełniające magisterskie): forma kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający co najmniej kwalifikacje pierwszego stopnia, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia – tytułu zawodowego magistra, magistra inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia – potwierdzonym odpowiednim dyplomem.
- Jednolite studia magisterskie: forma kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia – tytułu zawodowego magistra, magistra inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia – potwierdzonym odpowiednim dyplomem. Nauka na studiach jednolitych magisterskich trwa, w zależności od kierunku, od 9 do 12 semestrów (5–6 lat). Obecnie w polskim szkolnictwie wyższym funkcjonują następujące kierunki studiów prowadzone wyłącznie jako jednolite studia magisterskie: aktorstwo, analityka medyczna, farmacja, kierunek lekarski, kierunek lekarsko-dentystyczny, konserwacja

i restauracja dzieł sztuki, prawo, prawo kanoniczne, psychologia, fizjoterapia, realizacja obrazu filmowego, telewizyjnego i fotografia, weterynaria. Ponadto jako jednolite studia magisterskie mogą (ale nie muszą) być prowadzone studia na kierunkach: pedagogika (specjalności nauczycielskie), grafika, malarstwo, reżyseria, rzeźba, teologia. Na wszystkich pozostałych kierunkach obowiązuje podział na studia I i II stopnia, co wynika z deklaracji bolońskiej.

- Studia trzeciego stopnia: studia doktoranckie, prowadzone przez uprawnioną jednostkę organizacyjną uczelni, instytut naukowy Polskiej Akademii Nauk, instytut badawczy lub międzynarodowy instytut naukowy działający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej utworzony na podstawie odrębnych przepisów, na które są przyjmowani kandydaci posiadający kwalifikacje drugiego stopnia, kończące się uzyskaniem kwalifikacji trzeciego stopnia – uzyskanie, w drodze przewodu doktorskiego przeprowadzonego na podstawie art. 11 ust. 1 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, stopnia naukowego doktora w określonej dziedzinie nauki w zakresie dyscypliny nauki lub doktora sztuki określonej dziedziny sztuki w zakresie dyscypliny artystycznej – potwierdzone odpowiednim dyplomem.
- Studia podyplomowe: forma kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający kwalifikacje co najmniej pierwszego stopnia, prowadzona w uczelni, instytucie naukowym Polskiej Akademii Nauk, instytucie badawczym lub Centrum Medycznym, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji podyplomowych, potwierdzonym świadectwem.

Tok studiów może odbywać się w formie studiów:

- stacjonarnych (dawniej: dziennych) – co najmniej połowa programu kształcenia jest realizowana w postaci zajęć dydaktycznych wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów; zajęcia odbywają się od poniedziałku do piątku, na uczelniach publicznych forma ta jest bezpłatna;
- niestacjonarnych (dawniej: zaoczne) – zajęcia odbywają się w systemie zjazdów weekendowych; jest to forma studiów odpłatnych.

Same uczelnie zaś można podzielić na dwa typy uczelni:

- uczelnie akademickie,
- uczelnie zawodowe.

## Kolegia pracowników służb społecznych

W polskim systemie oświaty (poza systemem szkolnictwa wyższego) funkcjonują kolegia pracowników służb społecznych. Uznawane są one w porównaniach międzynarodowych za instytucje oferujące kształcenie na poziomie szkolnictwa wyższego (tzw. studia krótkiego cyklu).

## Kształcenie i szkolenia dorosłych

Ten etap kształcenia obejmuje uzupełnienie przez dorosłych wykształcenia szkolnego na poziomie podstawowym i średnim, a także uzyskiwanie i uzupełnianie kwalifikacji i umiejętności dla celów zawodowych i osobistych. Kształcenie odbywa się w dwóch formach (szkolnej i pozaszkolnej) i realizowane jest:

- w placówkach kształcenia ustawicznego i praktycznego,
- w ośrodkach doksztalcania i doskonalenia zawodowego,
- w ramach studiów podyplomowych w szkołach wyższych.

Istnieje także odrębny system szkolenia osób bezrobotnych oraz niektórych kategorii osób poszukujących pracy.

## Edukacja domowa

Edukacja domowa – to formalnie spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą. Nazwa pochodzi od angielskiego słowa *homeschooling* i dotyczy dzieci i młodzieży objętych obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem nauki, czyli w naszym kraju – od 6 do 18 roku życia. Taką formę nauki poza systemem reguluje Ustawa Prawo Oświatowe z 14 grudnia 2016 r. (Dz.U. 2017, poz. 59) w Art. 37 ust. 1 – 7. Ustawa jasno precyzuje kto, na jakich warunkach może realizować obowiązek przedszkolny i szkolny poza szkołą. I tak w polskim systemie rodzic może złożyć wniosek o realizację nauki w takiej formie przed rozpoczęciem roku szkolnego (i to niekoniecznie przed rozpoczęciem pierwszej klasy, ale w każdym dowolnym momencie edukacji, zarówno na poziomie klasa zero w wychowaniu przedszkolnym, szkoły podstawowej, jak i szkoły ponadpodstawowej), jak i w trakcie trwania roku szkolnego. Na starcie należy jednak uzyskać opinię z publicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej oraz oświadczenie o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie nauki. Opinia z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dotyczy rozwoju dziecka, jego przygotowania szkolnego. Trzeba zaznaczyć, że dokument ten nie ma w sobie mocy zabronienia czy zezwolenia na edukację domową. Opinię pozyskuje się na etap zerówki, następnie klas 1-3, później klas 4-8, a na końcu przy przechodzeniu do szkoły średniej, czyli na dany etap edukacyjny.

Rodzic deklarując rozpoczęcie dla swojego dziecka edukacji domowej zobowiązuje się także do przystąpienia przez dziecko do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, tak aby umożliwić mu promocję na kolejny rok. Warunki i tryb prowadzenia egzaminów mogą być indywidualnie uzgodnione z dyrekcją szkoły, do której dziecko jest formalnie zapisane. Nie zawsze z zaliczeniem czeka się na koniec roku czy semestru. Zwłaszcza w klasach programowo wyższych można umówić się na zaliczanie całych bloków tematycznych z danego przedmiotu, po których realizuje się następne treści, lub na realizację zadań związanych właśnie z konkretnym przedmiotem, po zaliczeniu którego przechodzi się dopiero do innego przedmiotu.

Należy też dodać, że dziecko dla którego rodzice prowadzą edukację domową nie musi być całkiem wykluczone z życia szkolnego. Może ono w tym samym zakresie korzystać z pomocy czy zasobów bibliotecznych, jakie posiada szkoła. Może również uczestniczyć w konsultacjach przedmiotowych czy zajęciach dodatkowych rozwijających zainteresowania. W końcu, może także wziąć udział we wspólnym wyjściu do muzeum czy wyjeździe do teatru czy wycieczce szkolnej. W tym miejscu należy wspomnieć, że szkoła otrzymuje na dziecko realizujące nauczanie domowe miesięczną dotację w ramach tzw. subwencji oświatowej. Ustawowo określone jest, na co dotacje państwowe powinny być przeznaczone, dlatego warto rozmawiać z dyrektorem na temat wsparcia dla dzieci w edukacji domowej w postaci np. możliwości korzystania z dodatkowych zajęć. Korzystanie z tego jest zresztą regulowane tą samą ustawą, która precyzuje, że wsparcie ze strony szkoły może przybierać postać przejawiającą się w prawie do uczestniczenia w zajęciach:

- dodatkowych (nie wchodzących w skład podstawy programowej),
- zajęciach rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych,
- zajęciach prowadzonych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- zajęciach rozwijających zainteresowania i uzdolnienia uczniów,
- zajęciach z zakresu doradztwa zawodowego.

Z edukacji domowej można również w dowolnym momencie zrezygnować i wrócić do systemu szkolnego. Jeśli rodzic uzna w pewnym momencie, że nie jest w stanie zapewnić dziecku właściwego przygotowania, lub po prostu zmieniają się okoliczności, które nie będą już sprzyjały takiej edukacji, może w dowolnym momencie przywrócić dziecko do ławy szkolnej. Decyzja o edukacji domowej nie jest zatem decyzją nieodwracalną, na zawsze. Nie znaczy to jednak, że ma być decyzją nieprzemyślaną i pochopną. Trzeba pamiętać, że brak obowiązku brania



udziału w lekcjach szkolnych nie zwalania z realizacji podstawy programowej czy edukacji w ogóle. Wymaga odpowiedzialności, zaangażowania, ale i wiary – w siebie, jako nauczyciela i przewodnika, oraz w dziecko – jako jednostkę dążącą do wiedzy i zrozumienia.

Prawa do edukacji domowej można też zostać pozbawionym. Dzieje się tak wtedy, gdy dziecko nie zda egzaminów klasyfikacyjnych, a rodzice nie radzą sobie z zapewnieniem odpowiedniego wsparcia i nauczania lub całkowicie nie realizują tego nauczania w wymaganym zakresie. W tej sytuacji dziecko musi wrócić do tradycyjnego modelu nauczania.

Chociaż temat nauczania w rodzinie nie jest tematem nowym, bo historycznie rzecz ujmując, nauczanie w domu było pierwsze wobec nauczania sformalizowanego, a przekazywanie wiedzy i wartości przez starsze pokolenie – dzieciom i młodzieży, obecne było od zawsze. W rodzinach biedniejszych – naturalne było nauczanie ojca wobec syna, wprowadzanie go do świata wiedzy i praktyki, w rodzinach bogatszych – zatrudnianie guwernantek czy edukatorów domowych, dla przekazywania wiedzy o literaturze, matematyce, zagadnieniach świata przyrody, techniki czy sztuki. Nie ma w tym zatem nic systemowo nowego. To raczej powrót do początków.

Formalnie nauczanie domowe w Polsce możliwe jest po zmianie systemu – czyli od 1991 roku. Według danych z 2018 roku w skali kraju dzieci uczące się w domu stanowiły 0,4 % wszystkich uczących się. Mimo, iż w ostatnim czasie więcej rodzin przystępuje do edukacji domowej – stanowi ona w dalszym ciągu bardzo niszową formę nauki.

Idea nauczania domowego pochodzi ze Stanów Zjednoczonych, gdzie prężnie rozwija się już od lat 70. ubiegłego stulecia. Rodzice rozczarowani tradycyjnym modelem edukacji i przerażeni skalą przemocy rówieśniczej do jakiej dochodziło w środowiskach szkolnych oraz coraz większą dostępnością narkotyków, uwierzyli, że sami podołają obowiązkowi uczenia swoich dzieci. Pomysł się sprawdził. Aktualnie w ten sposób kształcą się dwa miliony młodych Amerykanów.

W Polsce uczniowie korzystający z edukacji domowej są zapisani do szkoły stacjonarnej zgodnie z rejonizacją województwa i podlegają Ministerstwu Edukacji Narodowej. Mogą też liczyć na wsparcie licznych organizacji pozarządowych zajmujących się zagadnieniem edukacji domowej.

Nie wszędzie jednak edukacja domowa jest forma legalna i dopuszczalna. Takie nauczanie nie jest uprawomocnione m.in. w Niemczech, Szwecji czy Holandii.

W innych krajach Unii Europejskiej, gdzie edukacja domowa jest legalna ma ona podobnie jak w Polsce zjawisko marginalne. Choć w ostatnich latach, w krajach takich jak Islandia czy Słowacja obserwuje się wzrost zainteresowania alternatywnymi formami nauczania.

Niewątpliwym liderem w Europie w zakresie edukacji domowej pozostaje Wielka Brytania. Tutaj istnieje jedynie obowiązek nauki, nie ma zaś obowiązku szkolnego. Dzieci nie muszą realizować ściśle podstawy programowej, jest w tym zakresie większa dowolność, podobnie jak nie ma konieczności zdawania egzaminów końcowych w sesjach egzaminacyjnych. Władze mogą jednak prosić rodziców o informacje na temat postępów edukacyjnych dokonywanych przez ich dzieci.

Rodzice praktykujący ten model edukacji tłumaczą, że kwalifikacje i wiedzę na etapie wczesnoszkolnym posiada każdy. Trudno się z tym nie zgodzić, kiedy przyjmiemy, że podstawą na tym etapie nauki jest opanowanie umiejętności czytania, pisania, w zakresie matematyki - dodawania i odejmowania, tabliczki mnożenia oraz poznanie najbliższego środowiska przyrodniczego i społecznego, wraz z poznaniem pewnych prawd regulujących to życie. Taką wiedzę posiadamy wszyscy. To jakie sposoby i metody wykorzystamy do nauczania podstawowych wiadomości i umiejętności jest sprawą indywidualną. Mechanizmy i metody pracy wypracowane w nauczaniu usystematyzowanym w klasie szkolnej nie są tożsame z tym jak będziemy pracować w domu. Prawdopodobnie nawet nie znając modelu wprowadzania litery, poszczególnych etapów w nauce czytania i pisania, jesteśmy w stanie skutecznie nauczyć dziecko czytać i pisać.

Problem pojawia się natomiast na wyższych etapach edukacyjnych, gdyż wraz z dorastaniem dziecka zwiększa się także zakres tematyczny a z nim poziom trudności koniecznych do realizacji zagadnień. Pojawiają się treści jeszcze bardziej złożone, trudniejsze, a równocześnie wymagające zrozumienia. Treści, które czasem wymagają objaśnienia, komentarza, rozpracowania. Dotyczy to zwłaszcza przedmiotów ścisłych - matematyki, chemii, fizyki. Na etapie klas 4 - 6 większość z rodziców realizujących nauczanie domowe radzi sobie samodzielnie, ale konieczny jest już samodzielny powrót przez rodziców do przypomnienia sobie najistotniejszych kwestii i zagadnień zanim przystąpią do realizacji ich z dziećmi. Rodzice przyznają, że w takich przypadkach poszukują tzw. mentorów, korepetytorów, fachowców w danej dziedzinie. Korzystają z pomocy takich osób w systemie ciągłym, ale np. tylko z jednego lub dwóch przedmiotów, na których im zależy, a właściwie na których zależy ich dziecku.

Powstają też między rodzinami pozostającymi w edukacji domowej kolektywy, wzajemnie się wspierające. To znaczy - jeśli w jednej rodzinie są osoby, które posiadają wiedzę z danej dziedziny - np. matematyki, z racji swojego wykształcenia, kwalifikacji zawodowych czy wykonywanej pracy, oferują wsparcie nie tylko swoim osobistym dzieciom, ale też łączą się na tę okoliczność w małe nieformalne grupy i uczą przy okazji dzieci znajomych pozostających w edukacji domowej. Taka wymiana może przebiegać dwutorowo. Nie powiedziane przecież,

że nauczanie domowe to wyłącznie przebywanie na terenie swojego podwórka i w towarzystwie swojej najbliższej rodziny. To zresztą ma związek z tematem socjalizacji, o którym trochę szerzej poniżej.

Kolejnym kluczowym zagadnieniem w edukacji domowej jest socjalizacja dziecka. Socjalizacja w nauczaniu domowym jest jeden z koronnych zarzutów, albo przynajmniej wątek rodzący największą wątpliwość i obaw ze strony przeciwników, ale i potencjalnych zainteresowanych tym modelem. Warto jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na kilka istotnych kwestii. Po pierwsze fakt, że dzieci objęte edukacją domową nie uczęszczają regularnie do szkoły nie powoduje, że są one zamknięte na świat zewnętrzny, że nie utrzymują normalnych relacji w środowisku, że nie korzystają z różnorodnych kolektywnych formy życia i rozwoju, jakie ten świat oferuje. To, że ktoś nie chodzi do szkoły na regularne lekcje, nie oznacza bowiem, że przebywa w jakiejś bańce czy próżni i nie ma styczności z innymi rówieśnikami. Nie oznacza to też, że nie uczy się społecznego funkcjonowania, nie buduje relacji czy nie tworzy więzi. Przecież szkoła to nie jedyne miejsce, gdzie takie relacje można budować, gdzie trzeba uczyć się dogadywać, umieć słuchać, ale też wyrażać własne zdanie, ponosić konsekwencje swoich zachowań, występować publicznie, podporządkowywać się i zarządzać innymi, być społecznym, ale też asertywnym i przedsiębiorczym.

Pierwszą i najważniejszą grupą społeczną jest rodzina. Najbliższa i najwłaściwsza do tworzenia więzi społecznych. Oczywiście w pewnym momencie ta najbliższa, a nawet i dalsza rodzina to nie wszystko. Rodzina to najczęściej środowisko bezpieczne i przychylne dziecku. Nawet jeżeli na tym polu też trzeba zabiegać o własne miejsce i autonomię, to raczej nie doświadczy tu krzywdzącej krytyki, odrzucenia i innych niegodziwości, z których też przecież składa się świat.

Socjalizacja nie dokonuje się tylko w rodzinie. Dzieci objęte edukacją domową mają kolegów i przyjaciół z podwórka, z rodzin przyjaciół ich rodziców albo z innych form, gdzie realizowane jest bycie w grupie – szkoła muzyczna, harcerstwo, kółka zainteresowań, zajęcia dodatkowe, treningi sportowe. Jest mnóstwo możliwości. Mało tego, te rodziny zdają się z nich żywiej korzystać, albo inaczej, uczestnictwo w tych formach nie jest okupione takim zmęczeniem, jakie prezentują niejednokrotnie dzieci będące w systemie formalnym, a dodatkowo uczestniczące w zajęciach dodatkowych. Pewnie zrozumie to ten, kto chociażby miał dziecko równocześnie w systemie szkolnym i dodatkowo w szkole muzycznej. Mało tego, dzieci będące po kilku lekcjach szkolnych, czasem po kilku dodatkowych godzinach spędzonych na świetlicy szkolnej z konieczności zapewnienia im opieki, przywożone następnie na zajęcia dodatkowe były przede wszystkim głodne beztroski, przytulenia rodzica i zwykłej zabawy wg własnego pomysłu, w swoim bezpiecznym miejscu.

Ta wspomniana szkoła muzyczna, czy te wywołane pozaszkolne szachy nie są taką uciążliwością dla dzieci, które dzięki nauczaniu domowemu mają szansę żyć i pracować innym rytmem. Nauka w domu nie powoduje bowiem takiego obciążenia i zmęczenia, jak konieczność spędzenia kilku godzin w murach szkoły. Natomiast są to miejsca, gdzie niewątpliwie można dziecko socjalizować. Przecież szkoła muzyczna to też wymagania, przygotowania, ćwiczenia, a w końcu wystąpienia publiczne, koncerty etc. Jako szczególne miejsce socjalizacji wskazywane jest też harcerstwo.

Zwolennicy edukacji domowej twierdzą, że szkoła nie ma zbyt wiele wspólnego z socjalizacją, choć tak się właśnie utarło. W szkole dziecko przebywa w środowisku, które zostało mu narzucone, wśród ludzi, z którymi, oprócz wieku, tak naprawdę niewiele go łączy. Innymi słowy – czy w jakimkolwiek innym momencie życia będzie ono musiało funkcjonować w podobnej strukturze? Przecież nawet w przyszłej pracy zawodowej, nie będzie mu dane współpracować jedynie w gronie ludzi w tym samym wieku. Wręcz przeciwnie – prawdopodobnie będzie mierzył się z grupą o zróżnicowanej strukturze, w której są osoby i młodsze i starsze, prezentujące różne predyspozycje, zainteresowania, talenty i słabości. Często okazuje się też, że to dzieci uczęszczające do placówek publicznych są mniej zainteresowane utrzymywaniem pozaszkolnych kontaktów z kolegami, ze względu chociażby na nieprzyjemności, jakie spotykają je w klasie.

Zajęcia plastyczne, muzyczne, taneczne - tu można znaleźć znajomych, z którymi połączy wspólna pasja, a nie tylko mury szkoły. I zdaniem specjalistów z krajów, gdzie homeschooling jest dobrze rozwinięty, dzieci edukowane w ten sposób są bardziej pewne siebie, niezależne a jednocześnie otwarte na innych ludzi.

Jak już wspomniano nauczanie domowe nie jest w Polsce pozostawione całkowitej dowolności pod kątem doboru treści. Wszystkich, także tych pracujących w modelu domowym obowiązuje podstawa programowa. Rozliczenie z treści objętych podstawą najpewniej będzie miało swoje odbicie w egzaminach klasyfikacyjnych.

Nauczanie domowe ma jednak tą zaletę, że pozostawia dowolność w akcentowaniu tych treści, w metodach pracy, w technice dochodzenia do wiedzy oraz w samym tempie działania. Nie trzeba ściśle trzymać się programu nauczania.

Nauczanie domowe – to nie jest w większości przypadków szkoła przeniesiona na grunt domowy. Jest drogowskaz zwany podstawą programową, a potem pomysłowość i zaangażowanie rodzica, a wśród starszej młodzieży już raczej wewnętrzny imperatyw i zainteresowania, które popychają w określonym kierunku.

Rodzice nauczający dzieci w domu przekonują o bardzo wymiernych korzyściach płynących z takiej pracy. Po pierwsze nie traci się czasu na zabiegi,

które w klasie szkolnej raczej są codziennością – sprawdzanie obecności, dyscyplinowanie dużej grupy, wysłuchiwanie wielorakich zapytań, często kompletnie niezwiązanych z tematem, odpytywanie poszczególnych osób, sprawdzanie prac domowych, upominanie przeszkadzających, wpisywanie uwag, tłumaczenie tego samego problemu czy zagadnienia po raz kolejny, bo nie wszyscy zrozumieli. To wszystko zajmuje wiele cennego czasu. Czasu, który w warunkach domowych może być spożytkowany efektywniej. Zresztą, rodzice w edukacji domowej przyznają, że treści przewidziane programem nauczania na kilka 45-minutowych bloków realizują w kilku podejściach 15-minutowych.

Konieczność dostosowania tempa pracy do przeciętnego ucznia też generuje straty czasu w przypadku dzieci, które, nawet niekoniecznie są szczególnie zdolne, ale są w stanie szybko coś zrozumieć i mogą spokojnie przejść krok dalej. W domu dziecko otrzymuje propozycję indywidualną, dostosowaną do swoich potrzeb i umiejętności, dzięki temu nie nudzi się, a co za tym idzie – szybciej oraz pełniej chłonie przekazywaną mu wiedzę. Ponadto tempo i czas pracy oraz odpoczynku, relaksu, dostosowane są w nauczaniu domowym do potrzeb konkretnego dziecka.

Jest jeszcze kwestia osobistych predyspozycji i zainteresowań. Nie wszyscy musimy być dobrzy we wszystkim. Są dzieci, które od małego fascynuje świat przyrody, poznawanie jego zależności, mechanizmów działania, zjawisk – i tu jest pole, żeby na tej dziedzinie się skupić, żeby umożliwić dziecku maksimum pomocy i doświadczania w tym zakresie, a odpuścić nieco te treści, które są dla dziecka kompletnie nieinteresujące. Nie znaczy odpuścić totalnie – ale może podejść do nich z mniejszym pietyzmem i powagą. To zresztą wiąże się z kolejnym zagadnieniem – klasyfikowaniem i ocenianiem, o którym za chwilę.

Nauczanie domowe to bogactwo metod i form pracy. To często doświadczanie świata w jego naturalnym aspekcie. Nauka w domu, to nie tylko praca z podręcznikami, to także, a może przede wszystkim, zabawa, eksperymentowanie, wycieczki, zwiedzanie zabytków, obserwacja przyrody, podróże do miejsc historycznych. Każdy dzień może różnić się od poprzedniego, być okazją do nowych wyzwań i odkryć. Wszystko zależy od inwencji i pomysłowości rodziców (a także samych dzieci). Inspiracjami i pomocą służą witryny internetowe tworzone dla rodzin realizujących edukację domową oraz platformy czy serwisy edukacyjne. Ciekawym urozmaicheniem może być też korzystanie z bogatej oferty edukacyjnej Uniwersytetów Dziecięcych, oferujących zajęcia akademickie dla najmłodszych. Zdobywanie wiedzy w warunkach naturalnych może być zdecydowanie bardziej efektywne i atrakcyjne, niż podczas siedzenia w szkolnej ławie. Ponadto dzieci uczą się poszukiwania wiedzy z różnych źródeł – multimediów, filmów, książek, a to zawsze cenna umiejętność.

No i w końcu – sam rytm pracy. W nauczaniu domowym odchodzi problem porannych pobudek, bycie zawsze na czas, praca nad określoną materią w określonym czasie. Obok tempa pracy – jej rytm i nie siłowanie się zadaniem wtedy, gdy jeszcze myślenie nie wskoczyło na najlepsze obroty, także może decydować o efektywności zadania. Trzeba jednak czuwać i pamiętać, żeby nie pozwolić sobie na całkowite poluzowanie. Mimo wszystko edukacja domowa wymaga zdyscyplinowania i sumienności, a także odpowiedzialności za kształtowanie człowieka. Nikogo chyba nie trzeba przekonywać, że tak podnoszona często przez ekspertów konieczność indywidualizacji pracy z dzieckiem w szkole jest niejednokrotnie fikcją, a edukacja domowa pozwala na jej urealnienie.

Edukacja domowa budzi wiele, często ambiwalentnych, emocji i uczuć. Mimo, że ma licznych przeciwników, upatrujących w niej zagrożenia dla socjalizacji oraz poziomu nauczania, coraz więcej osób dostrzega jej zalety, a krąg rodziców, którzy decydują się na wybór takiej drogi nauczania dla swojego dziecka, powolutku z roku na rok się poszerza. Wielu rodziców, także w naszym kraju, postrzega naukę w placówkach sformalizowanych jako niekorzystnie wpływającą na intelekt dziecka oraz jego psychikę. Liczne reformy systemu edukacji, pomimo deklaracji, nie zaspakajają w pełni potrzeb dzieci, ani oczekiwań i aspiracji ich rodziców. Rzeczywistość szkolną postrzegają jako taką, która opiera się na systemie testów, odpowiedzi według tzw. klucza, oraz systemu kar i nagród. Tym samym pozbawia się dzieci i młodzież możliwości samodzielnego myślenia, wyciągania wniosków i podejmowania własnych decyzji. Część rodziców, jako alternatywę dla tej sytuacji, postrzega właśnie nauczanie domowe. Sami, coraz lepiej wykształceni, są w stanie przekazać swoim dzieciom dużo więcej niż otrzymują w szkołach. Na nauczaniu domowym wyrosło wielu znanych i niewątpliwie mądrych ludzi – a wśród nich Tomasz Edison i Albert Einstein. Zarzuty dotyczące niższego poziomu nauczania nie znajdują pokrycia w faktach. Okazuje się bowiem, że dzieci te mogą świetnie zdać maturę i radzić sobie na studiach, że ich wiedza jest głębsza, bardziej uporządkowana, ma odniesienie do realnych zjawisk, łączy się w logiczną całość.

W domowych warunkach dzieci uczą się w swoim tempie, nie potrzebują nikogo gonić, ani na nikogo czekać. Poszerzają horyzonty, osiągają sukcesy, nierzadko wyprzedzając kolegów uczęszczających do szkół. Według statystyk już na poziomie szkoły podstawowej są do przodu z materiałem. Dobrze wypadają na egzaminach klasyfikacyjnych, dobrze zdają egzaminy maturalne, bez problemu dostają się na studia, a później doskonale radzą sobie też na rynku pracy.

Podsumowując należy raz jeszcze przypomnieć, że edukacja domowa to dobra alternatywa dla edukacji sformalizowanej. Wymaga odpowiedzialności, zaangażowania i dojrzałości ze strony rodziców. Cały proces musi być dobrze prze-



myślany i wymaga nierzadko sporego poświęcenia. Nie da się ukryć, że najczęściej na taką formę mogą sobie pozwolić rodzice, gdzie choć jedno z nich nie pracuje zawodowo, albo przynajmniej nie pracuje etatowo czy w pełnym wymiarze czasu pracy. Zwłaszcza dotyczy to dzieci młodszych, dla których pełni się też, a może przede wszystkim rolę opiekuńczą i które nie będą jeszcze samodzielne w zdobywaniu wiedzy.

## **2.2. Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne jako uzupełnienie edukacji formalnej**

Zajęcia pozalekcyjne są organizowane przez szkoły lub odbywają się poza jej terenem. Nie są częścią obowiązkowego programu nauczania, cechuje je charakter fakultetowy, a prowadzone są głównie przez nauczycieli ze szkoły bądź innych pracowników pedagogicznych współpracujących ze szkołą. Głównym ich celem jest przede wszystkim rozbudzenie i rozwijanie zainteresowań uczniów. Zajęcia pozalekcyjne to nieobowiązkowa, wykonywana w czasie wolnym działalność uczniów w obrębie szkoły, obejmująca zajęcia w organizacjach młodzieżowych, kołach zainteresowań, świetlicy, sali gimnastycznej lub na boisku czy w ogrodzie szkolnym. Czas wolny uczniów zajmuje około trzecią część ich „doby czynnej”, przy czym w soboty i niedziele jego rozmiary podwajają się<sup>18</sup>.

Cała historia zajęć pozalekcyjnych zaczyna się już w XIX wieku w Stanach Zjednoczonych. Były dodatkową częścią normalnej kompozycji roku akademickiego. W prowadzeniu takich zajęć promowano praktykę i zawodowe zainteresowanie przedmiotem. Powstawały towarzystwa literackie, z których najbardziej cieszące się powodzeniem narodziły się na Uniwersytecie Harvarda oraz Uniwersytecie Yale. Formowały się kluby dyskusyjne oraz różnorodne bractwa oraz stowarzyszenia. Stawiano także na aktywność fizyczną. Powstawały nowe stowarzyszenia lekkoatletyczne, opracowywano programy ćwiczeń w kampusach uniwersyteckich, co doprowadziło do dominacji tego nurtu wśród zajęć pozalekcyjnych. Istotną sprawą była również studencka gazeta szkolna. W Stanach jej początki twórcze sięgają czasów I wojny światowej. Zajęcia pozalekcyjne stały się szansą dla uczniów wszechstronnie uzdolnionych, ponieważ mogli oni wykazać się w różnorodnych dziedzinach. Począwszy od literatury, po strategię czy plany żywieniowe. Dzisiaj wygląda to bardzo podobnie.

Zajęcia pozalekcyjne bardzo często kojarzą się z czymś niekoniecznie chcianym, czymś, na co musimy poświęcić wolny czas, coś, przez co nie można

18 P. Ziółkowski, *Czas wolny a uczestnictwo w kulturze*, [w:] A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014, s. 59-91.

zostać w domu. Jednak bardzo często jest to tylko złudzenie znudzonego codzienną monotonią ucznia. Dzisiaj placówki oświatowe oferują dzieciom i młodzieży różnorodne zajęcia i aktywizacje. Uczniowie na takich zajęciach mogą uzupełnić braki w swojej wiedzy i umiejętnościach, poznać coś nowego i dać też coś od siebie. Mogą stworzyć coś niepowtarzalnego, co będzie wyłącznie ich. Wystarczy chcieć skorzystać.

Ważne jest również, by uczeń uczestniczył w takowych zajęciach ze świadomością celu; by rozwijał swoje pasje, które kształtują jego osobę ukierunkowaną na poznawczą aktywność. Sam musi odkryć związki przyczynowo-skutkowe, emocje związane z odkrywaniem nowych, nieznanых mu dotychczas zagadnień, ale przede wszystkim, powinien sam chcieć konsekwentnie podążać do zamierzonych przez siebie celów.

Dodatkowo istotne jest, aby nauczył się gospodarować swoim wolnym czasem. Uczeń mógłby nauczyć się rozsądnie kierować pokładami energii i zaangażowania na różne emocje związane z zdobywaniem wiedzy. Zajęcia pozalekcyjne mają być odkrywcze, poznawcze i przede wszystkim – dobrowolne. Istotne jest również rozbudzenie ciekawości uczestnika zajęć. Dziecko musi chcieć koniecznie dowiedzieć się, co będzie na kolejnym spotkaniu. Taka nieprzenikniona ciekawość może często mieć wiele skutków w przyszłości, na przykład wpływ na wybór zawodu lub pracy.

Poprzez odpowiednią organizację atrakcyjnych zajęć w czasie wolnym tworzy się pomyślne okoliczności do ujawnienia oraz rozwoju zainteresowań, które pełnią przecież ważną rolę w życiu człowieka. Stanowią podstawę procesu uczenia się i wszelkiego działania ludzkiego, kształtują osobowość, sprzyjają osiągnięciu powodzenia i zadowolenia w procesie nauczania, przygotowują do samorozwoju, edukacji całościowej, dynamizują rozwój, wytwarzają w człowieku niezależność i zaopatrują w różnorodne narzędzia poznawania świata. Zainteresowania, które są rozbudzone dostatecznie wcześnie i odpowiednio wykształcone, stają się indywidualnym potencjałem jednostki i kapitałem społecznym. Warunki pracy w placówkach pozaszkolnych sprzyjają swobodnej działalności, podejmowaniu różnych czynności i zadań, wyzwaniu inwencji i pomysłowości dzieci, ujawnianiu i rozwojowi różnorodnych zainteresowań. Dominująca zasada dobrowolności gwarantuje pełniejsze uwzględnienie indywidualnych właściwości dziecka, szczególnie jego zainteresowań i sprawności. Na zajęciach pozaszkolnych istnieje większa możliwość łączenia wiedzy teoretycznej z praktyczną niż w warunkach szkolnych. Dziecko może zastosować w praktyce zdobytą wiedzę. Również w placówkach wychowania pozaszkolnego istnieją lepsze warunki realizacji zasady indywidualizacji niż w szkole, gdzie obowiązuje sztywna struktura organi-



zacyjna i programowa, dziecko pracuje we własnym tempie, a prowadzący może dostosować metody do możliwości jednostki<sup>19</sup>.

Placówki oświatowe bardzo często obok wspierania uczniów w sytuacjach kryzysowych pomagają im również wyrównywać szanse na zajęciach programowych. Wychodzą naprzeciw z programem pomocy dzieciom w nauce czytania, liczenia czy pisania. Takie spotkania najczęściej organizowane są w szkołach podstawowych, by zminimalizować dysonanse między uczniami i ułatwić im start w lepszą przyszłość. Dlatego czasami warto skorzystać z pomocy nauczycieli, którzy podpowiadają zajęcia dodatkowe, tutaj nazywane potocznie „zajęciami wyrównawczymi”. Takie zajęcia pomagają wychowankowi zrozumieć braki w jego wiedzy/umiejętnościach i je uzupełnić, a opiekunom ukazują, jak można pracować z dzieckiem w domu, by uniknąć powtórzenia sytuacji kryzysowej.

Zajęcia pozalekcyjne to także korzyści płynące przez całe życie, pod warunkiem, że zostały odpowiednio dobrane. Po pierwsze, wychowanek poznaje grupy, w których może dzielić z kimś swoje pasje – nie jest sam. Kolejną rzeczą stanowi fakt, że uczy się on funkcjonować w społeczeństwie i poznaje siebie – swoje słabości, mocne i słabe strony, ma wzloty i upadki, z którymi musi nauczyć się radzić. Ponadto uczeń odnajduje hobby oraz obszary, pomiędzy którymi nie chce się poruszać i które go nie interesują. Często bywa tak, że dzieci zaciekawione światem mają więcej perspektyw na swoje życie, chcą więcej osiągać, być kimś. Zajęcia pozalekcyjne potrafią dodawać skrzydeł, ale może działać to również w drugą stronę. Czasami niekompetentni nauczyciele – albo po prostu pracujący z przymusu – zniechęcają dziecko i zbywają jego plany oraz problemy, byle tylko zrealizować „program” zajęć. A przecież nie o to chodzi. Zajęcia pozalekcyjne powinny wspierać ucznia i jego umiejętności, a jeśli ich tok nie jest w stanie sprostać oczekiwaniom ucznia, to przynajmniej nie powinny rzucać młodemu, głodnemu wiedzy uczniowi kłód pod nogi. Ponieważ dzieckiem być – to wierzyć we wszystko, co się słyszy i widzi. To dlatego, że tej „czystej duszy” do głowy by nie przyszło, że ktokolwiek może być zły lub kłamać.

Istnieje wiele rodzajów zajęć pozalekcyjnych. Można je podzielić, biorąc pod uwagę wiele kryteriów. W dalszej części tekstu przedstawiono przykładowy podział zajęć pozalekcyjnych na różne ich rodzaje.

**Zajęcia pozalekcyjne ruchowo-rozrywkowe** – jest to jedna z form najbardziej lubianych przez dzieci i młodzież. Są znaczącym bodźcem, który wpływa na rozwój fizycznej osobowości dziecka. Ponadto pomagają w odprężeniu psychicznym i umysłowym. Cechuje je różnorodność oraz możliwość przejścia ini-

---

19 Ibidem.

cjatywy i pomysłowości przez dziecko. Takie formy zajęć, oprócz podnoszenia wydolności fizycznej i wzbogacania umiejętności, mają wpływ na rozwój umysłowy ucznia, pomagają ukształtować jego wolną wolę oraz cechy charakteru. Rozwój wrażeń i postrzeżeń przeróżnych przedmiotów współgra z zabawami ruchowymi. Pomagają one odbierać bodźce z różnych stron przy nierównomiernym natężeniu poziomu uwagi. Zajęcia dostarczają dziecku mnóstwa różnorodnych wrażeń oraz istotnych informacji o otoczeniu, przede wszystkim uczą spostrzegawczości, pojmowania istoty zjawisk, logicznego i strategicznego myślenia w połączeniu z praktyką – o ile jest to możliwe i przewidziane w celu zajęć.

Zabawy ruchowe mogą mieć różny charakter:

- Zabawy ze śpiewem – mają wpływ na umuzykalnienie dziecka oraz jego rytmikę i koordynację ruchową. Wiązą się z poczuciem harmonii, nadaniem ruchom piękna i estetyki. Ruch w trakcie śpiewu powinien być mało intensywny i umiarkowany. Głównym celem jest połączenie ruchów uczestnika zajęć z rytmem i tempem muzyki. Bardzo często spotyka się sytuację, iż ruchy wykonywane przez dziecko mają odwzorować wypowiedziane w tekście piosenek słowa.
- Zabawy orientacyjno-porządkowe – pomagają dziecku w kształtowaniu szybkiej i celowej reakcji, orientacji i spostrzegawczości. Uczą dyscypliny i karności według kojarzonych form i zasad. Pomagają w poznaniu grupy i wyłonieniu tak zwanych „liderów”, którzy uczą się współpracy z grupą oraz zapanowania nad nią, a w sytuacjach kryzysowych – wprowadzenia ładu i porządku.
- Zabawy bieżne – to od wieków podstawowa i najczęstsza postać aktywności ruchowej wśród dzieci i młodzieży. Stanowi czynną odskocznnię od siedzącego trybu „życia szkolnego” najmłodszych. W dzisiejszych czasach wszechstronnie uzdolnionych dzieci zajęcia bieżne protegują takie cechy motoryki jak: wytrzymałość, szybkość, zręczność i zwinność. Wszystko zależy oczywiście od stopnia złożoności zadań wykonywanych przez uczestnika ćwiczenia, wielkości oraz wymagań postawionych podczas rozwiązywania problemu.
- Zabawy na czworakach – kształtują postawy ciała, w tym szczególnie kręgosłupa. Mają znaczny wpływ na usprawnienie dzieci i ich aparatu kostno-stawowo-więzadłowego. Takie zajęcia uświadamiają młodym ludziom ich siłę oraz niektóre cechy merytoryki.
- Zabawy rzutne – są bardzo proste, dzięki temu przykuwają zainteresowanie nie tylko dzieci, ale również dorosłych. Całe zadanie polega na rzucie

do celu bądź na daną odległość. Takie zajęcia pomagają w kształtowaniu siły i szybkości.

- Zabawy kopane – w połączeniu z biegiem rozwijają zręczność, siłę i szybkość, a także wytrzymałości. Sprzyjają formowaniu i doskonaleniu szybkiej reakcji oraz sprzyjają koordynacji ruchowej i koncentracji uwagi. Organizowane w grupach wpływają na kształtowanie współpracy i współdziałania, a także na umiejętności karności i świadomej dyscypliny, szczególnie gdy współzawodnictwo wymaga zachowania odpowiednich zasad postępowania i liczenia się z istniejącymi przepisami czy wymaganiami pomysłodawcy.
- Zabawy skoczne – celem tych zajęć jest celowe i świadome oderwanie ciała od podłoża, czyli wykonywanie prostych ćwiczeń, takich jak: podskoki, wyskoki, zeskoki, doskoki i przeskoki. Z całą pewnością są bardzo lubiane przez dzieci i młodzież. Oprócz doskonałej zabawy i ćwiczeń kształtują takie cechy charakteru jak: wiara we własne siły, umiejętności i odwagę, pewność siebie, ponadto wpływają na zręczność, zwinność, moc, siłę, a połączone z biegiem – szybkość<sup>20</sup>.

Spśród istotnych celów takich zajęć pozalekcyjnych można wymienić: kształtowanie podstawowych zdolności muzycznych i sprawności psychoruchowych; rozwijanie zdolności motorycznych: szybkości, zwinności, skoczności i wytrzymałości; rozwijanie umiejętności sprawnego poruszania się; rozwijanie wyobraźni przestrzennej i czasowej; wyrabianie umiejętności koncentracji uwagi; wdrażanie do kulturalnego zachowania się i przestrzegania form obowiązujących w grupie; wyrabianie umiejętności przebywania z grupą rówieśniczą, współpracy w zespole i szybkiego wykonywania poleceń; rozwijanie umiejętności tanecznych; kształtowanie aktywności ruchowej z wyeksponowaniem inwencji twórczej. Natomiast celem nadrzędnym zajęć ruchowych jest: wspólna, radosna, nacechowana emocjami i ekspresją zabawa dzieci; rozwój fizyczny wszystkich elementów ciała, zaczynając od mięśni, kończąc na mózgu; nabywanie umiejętności korzystania z zasad bezpieczeństwa i stosowanie ich w życiu codziennym; zdobywanie umiejętności zagospodarowywania czasu wolnego; odpoczynek i odprężenie; wyrażanie ruchem określonych stanów, emocji i sytuacji.

**Zajęcia pozalekcyjne związane z przedmiotem nauczania lub dyscypliną nauk** – celem tych zajęć jest wspieranie dzieci przez rozwijanie posiadanych przez nich uzdolnień. Kibicuje się ich logicznemu myśleniu oraz stymuluje

20 J. Węgrzynowicz, *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, wyd. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971, s. 116.

rozwój twórczy. Ponadto uczniowie mogą posiąść wiedzę, której jeszcze nie mają, i podzielić się wiadomościami doskonale im znanymi z innymi uczestnikami zajęć. Pogłębia się także umiejętność komunikowania się i argumentowania danego problemu. Uczniowie uczą się, jak radzić sobie z trudnym problemem, jak kształtować drogę przyczynowo-skutkową. Tutaj przykładowymi zajęciami są: zajęcia matematyczne, kółka geograficzne i przyrodnicze, zajęcia z chemii i fizyki. Wszystkie zajęcia są dobrowolne i ich tok zależy wyłącznie od chęci i poziomu zaangażowania uczestników. Prowadzący może jedynie, przez swoje aktywne działanie, zachęcić uczniów do pogłębiania stawianego na warsztat problemu.

- Zajęcia pozalekcyjne techniczne – są to kółka plastyczne, warsztaty, różnego rodzaju kółka stolarskie itp. Adresowane są do nauczycieli i uczniów o różnym stażu pracy. Proponowane działania uczestników zajęć mogą być z powodzeniem prowadzone w warunkach braku pracowni technicznej, a sam przebieg pozwala realizować pracę z zespołami klasowymi o różnorodnej zdolności percepcyjnej. Można go modyfikować zgodnie z potrzebami i możliwościami dzieci. Do ogólnych założeń można zaliczyć: umiejętność rozpoznawania i opisywania działania elementów środowiska technicznego; planowanie i realizowanie praktycznych działań technicznych (od pomysłu do jego realizacji); sprawne i bezpieczne posługiwanie się narzędziami technicznymi.
- Zajęcia pozalekcyjne artystyczne – często nawiązują do sztuki, teatru lub dramy. Szkoła nie tylko uczy i wychowuje, lecz daje dzieciom możliwość rozwijania swoich zainteresowań i umiejętności. Kółko artystyczne ukazuje kontakt ze światem kultury. Zatem to, co uczestnik wchłonie podczas warsztatu, powinno go włączyć w proces kulturotwórczy. Cele główne to wzbogacenie wszechstronnego rozwoju osobowości dzieci poprzez kształtujące i wychowawcze wartości działań muzycznych i teatralnych.
- Zajęcia pozalekcyjne hobbystyczne – tutaj uczniowie dzielą się swoimi pasjami oraz doświadczeniami. Każdy z uczestników swoją pasję przedstawia pozostałym uczniom, mając swoje „pięć minut”. To doskonali sposób na aktywizację osób nieśmiałych i czasem wycofanych z grupy. Ogólnym rezultatem jest wymiana doświadczeń, czyli wspólna nauka, a także integracja z rówieśnikami.

Innym niż powyżej zaprezentowany podziałem zajęć pozalekcyjnych jest na przykład ten, w którym wyróżnione zostały:

- ze względu na formy organizacyjne:
  - » zajęcia w zespołach stałych,
  - » krótkie kursy,
  - » imprezy,
  - » zajęcia zabawowe.
- ze względu na liczbę dzieci biorących udział w zajęciach:
  - » zajęcia masowe,
  - » zajęcia w grupach świetlicowych,
  - » zajęcia w małych zespołach,
  - » zajęcia indywidualne<sup>21</sup>.

Najważniejsze jednak w realizacji zajęć pozalekcyjnych są ich zasady. Ich sprecyzowanie pozwoli uczestnikom i realizatorom na skuteczne i przyjemne przebywanie ze sobą, a na dodatek przyspieszy proces przyswajania wiedzy. Do reguł tych zalicza się następujące:

- akceptacja dziecka – istotną rzeczą jest, by dziecko w trakcie dodatkowych zajęć czuło się w pełni akceptowane; w przeciwnym wypadku uczestnik zrezygnuje z tej dobrowolnej formy nauki, zrazi się i nigdy już do niej nie powróci;
- podmiotowość i indywidualizacja – aby zajęcia mogły w pełni wpływać na rozwój uczestnika oraz na rozszerzanie jego wiadomości i umiejętności, bardzo ważne jest dostosowanie wymagań do indywidualnych uzdolnień i preferencji, ponieważ każde dziecko to indywidualna i niepowtarzalna jednostka;
- wyzwianie motywacji do działania – to niezwykle trudne i długotrwałe; motywem może być jedynie zaspokojenie czyjejś ciekawości; trzeba zatem pamiętać, by tą potrzebą stała się dla dziecka chęć posiadania wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie;
- aktywność – ważne jest stwarzanie sytuacji dających możliwość pobudzenia aktywności dziecka; akcja równa się reakcji tylko wtedy, kiedy wymagane jest od uczestnika działanie i samodzielność;

---

21 Ibidem.

- pogładowość – pozwala na działanie w praktyce, a nie tylko pracę nad suchym pojęciem; dziecko musi mieć możliwość brania czynnego udziału w jakimś wydarzeniu, aby mogło poznać je w sposób bezpośredni;
- systematyczność – regulowanie pewnych działań w czasie; należy realizować konkretny program w konkretnych ramach czasowych; obowiązkowość i skrupulatność może być podstawą do realizowania założonych celów programu zajęć;
- dobrowolność uczestnictwa – sprzyja rozwojowi dziecka w kierunku, który samo sobie wybierze, pozwala spędzać czas w wybrany przez siebie sposób i poszerzać wiedzę w zakresie dziedzin, które go interesują;
- bezpieczeństwo i higiena pracy – nie powinny wpływać negatywnie na stan fizyczny lub psychiczny uczestników; należy zadbać o zaspokojenie potrzeb uczniów oraz pozytywną atmosferę i dobre samopoczucie; istotne jest także zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa, aby na zajęciach czuły się pewnie i chętnie na nie uczęszczali.

Udział dziecka w życiu zespołowym na zajęciach pozaszkolnych ma duże znaczenie dla jego ogólnego rozwoju, ponieważ zostają wtedy zaspokojone jego trzy ważne potrzeby: potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba kontaktu społecznego, potrzeba uznania społecznego. Poprzez uczestnictwo w życiu społecznym dziecko opanowuje szereg zasad, system norm postępowania moralnego, poznaje je i utrzuca, zdobywa umiejętność doboru sobie partnerów, współzycia i współdziałania, podporządkowania się przepisom i obyczajom, uczy się życzliwości i szacunku dla innych, umiejętności organizacyjnych, dyskrecji i taktu. Czas wolny ułatwia kontakty społeczne, uczy współdziałania, sprzyja wyzwalaniu inicjatyw twórczych i organizacyjnych. Wykorzystanie czasu wolnego jest także dobrym sposobem łagodzenia rozmiarów i skutków występującego zjawiska anonimowości życia codziennego, osamotnienia współczesnego człowieka.

Na rozwój biopsychiczny dzieci szczególny wpływ mają zajęcia ruchowe. Sport jest doskonałym środkiem podnoszenia sprawności ruchowej i utrzymania zdrowia, ma także ważną rolę w kształtowaniu cech psychospołecznych osobowości dzieci i młodzieży. Rola rekreacji fizycznej i sportu przejawia się również w rozwijaniu umiejętności współzycia w zespole rówieśniczym oraz kulturze życia społecznego, wdrażania do systematycznej pracy nad sobą, a także kształtowania kultury czasu wolnego.

Ważnym aspektem w działalności placówek wychowania pozaszkolnego jest wychowanie do racjonalnego spędzania czasu wolnego. To, jak jednostka wykorzystuje wolny czas, ma bezpośredni wpływ na jej rozwój, dlatego może on

być dla człowieka szansą lub zagrożeniem, a koszty wynikające z jego niewłaściwego wykorzystania ponosi nie tylko jednostka, ale całe społeczeństwo. Działania edukacyjne skierowane do dziecka powinny mieć na celu pogłębianie samoświadomości jednostki, stworzenie warunków do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego. Należy podkreślić, że odpowiedzialni są rodzice, szkoła, a także placówki wychowania pozaszkolnego. Czas wolny dziecka jest wolny jedynie pozornie, a w rzeczywistości zorganizowany, ponieważ wypełniają go zajęcia dodatkowe (rozwijające pamięć, sprawność fizyczną, znajomość języków, zdolności muzyczne, plastyczne) – w sposób uporządkowany i niejednokrotnie wyraźnie wpisany w ramy konkretnej metody jako czasu akumulacji różnego typu przydatnych w przyszłości kapitałów. Jednakże należy zwrócić uwagę, że dzieci potrzebują również nieustrukturyzowanego czasu, który nie przelicza się na lekcje baletu, treningi karate, zajęcia z rysunku czy kurs języka angielskiego, ale stanowi czas grzebania patykami w ziemi, węszenia się po podwórku i eksplorowania różnych miejsc. Ważnym jest podkreślenie, że podejmując działania mające na celu dobre wykorzystanie czasu wolnego, który mają do dyspozycji uczniowie, należy pamiętać o tym, że dzieci i młodzież w wolnym czasie mają przede wszystkim odpocząć i zregenerować siły, jednocześnie wdrażając się do racjonalnego organizowania sobie wolnego czasu. Jak podkreśla wielu pedagogów: ucząc dziecko rozsądnego spędzania czasu wolnego, dbamy o jego zdrowie fizyczne i psychiczne, wspomagamy rozwój emocjonalny, rozwijamy zainteresowania, kształtujemy kreatywnego, poszukującego człowieka.

Mając na uwadze wszystkie wymienione aspekty, wnioskować należy nie-zastąpioną rolę zajęć pozaszkolnych w rozwoju dziecka i organizacji jego czasu wolnego. Dlatego trzeba zadbać, aby placówki wychowania pozaszkolnego prowadziły formy zajęć rekreacyjno-kreatywnych, których generalnie niewiele jest w tradycyjnych modelach nauczania szkolnego, oraz by były one prowadzone profesjonalnie, na wysokim poziomie, aby program zajęć był atrakcyjny, systematycznie doskonalony pod kątem zmieniających się zainteresowań i potrzeb uczestników. Pełniejszemu uczestnictwu dzieci w zajęciach pozaszkolnych sprzyjają: dobre warunki materialne i lokalowe placówek, wyposażenie w niezbędne pomoce, sprzęt i materiały do prowadzenia zajęć, odpowiednie przygotowanie kadry, właściwa i sprawna organizacja pracy, życzliwy klimat wśród pedagogów i uczestników zajęć, zaangażowanie instruktorów i uczestników w realizację podjętych zadań. Ważne jest także reklamowanie programu zajęć i wyników pracy placówek pozaszkolnych, organizowanie konkursów, turniejów, przeglądów artystycznych, olimpiad, zatrudnianie osób odpowiednio wykwalifikowanych. Do czynników powodzenia pracy pozaszkolnej dodać można ponadto: dobrą współ-



pracę pomiędzy szkołą i placówkami pozaszkolnymi, dostosowanie godzin otwarcia placówek do czasu przebywania dzieci w szkole, zaangażowanie mieszkańców działalnością społeczno-wychowawczą w środowisku włączanie uczniów do prac związanych z przygotowaniem imprez.

Poniżej sklasyfikowano i ujęła zajęcia pozalekcyjne ujmując je nieco inaczej niż powyżej w pięć grup:

- zajęcia sportowe,
- zajęcia muzyczne,
- zajęcia taneczne,
- zajęcia językowe,
- inne.

Wśród zajęć sportowych można wymienić m.in.:

- szkoły sztuk walk wschodnich,
- szkoły piłkarskie (piłka nożna, siatkówka, koszykówka),
- nauka pływania – zajęcia na basenie.

Do zajęć muzycznych zaliczyć należy:

- naukę gry na instrumentach (zajęcia odbywają się w szkole muzycznej bądź w formie prywatnych lekcji)
- naukę śpiewu czy emisji głosu.

W grupie zajęć artystycznych znaleźć można:

- naukę tańca, a więc balet,
- taniec towarzyski,
- taniec ludowy (zespoły ludowe łączące taniec i śpiew).

Dobór zajęć dodatkowych wiąże się z uzdolnieniami. Jeśli dziecko chętnie rysuje czy maluje, warto pomyśleć o zajęciach plastycznych. Bardzo ciekawą ofertą mogą być zajęcia teatralne – wbrew obiegowej opinii nie są to zajęcia dla dzieci wyłącznie odważnych. Mogą być doskonałą terapią dla nieśmiałych i stroniących od innych. Na zajęciach dzieci nie tylko się uczą grać i deklamować, ale też same przygotowują kostiumy i scenografie. Znakomita terapia i nauka jednocześnie. Duża grupa dzieci uczestniczy w dodatkowych zajęciach z nauki języków obcych (szkoły językowe). Wolny czas dzieci i młodzieży wypełnia również harcerstwo (Związek Harcerstwa Polskiego, Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej czy inne



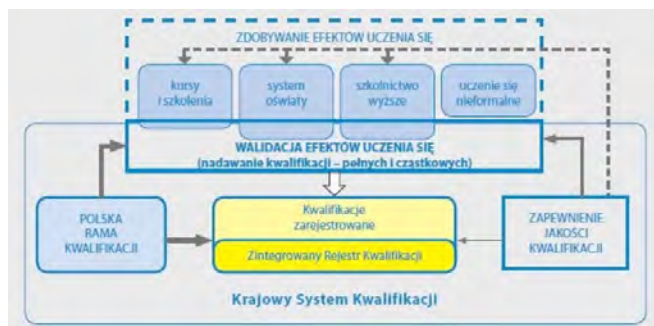
formy, np. skauci) czy też działalność charytatywna w różnych organizacjach pozarządowych. Oczywiście dobór zajęć związany jest z ofertą, która wiąże się z miejscem zamieszkania. Rodzice i dzieci mieszkający w mieście mają zdecydowanie większe możliwości niż mieszkańcy małych miasteczek czy wsi. Nie jest to tylko kwestia chęci ze strony rodziców. Często dochodzą do tego ograniczenia obiektywne, jak finanse czy odległość. Czasami może być też tak, że potrzeba odpowiednich ludzi w danym miejscu zamieszkania. Mieszkańcy dużych miast też mają pewne ograniczenia, ale mają wybór. W Warszawie jest dostępnych kilkaset propozycji, tak też jest zapewne w wielu innych dużych miastach w Polsce. Tu z kolei rodzi się problem, by tych dodatkowych zajęć nie było zbyt wiele. Decyzję o wyborze warto podejmować razem z dzieckiem i to właśnie ono powinno mieć tu głos decydujący. Zajęcia pozaszkolne mają nie tylko dostarczać korzyści edukacyjnych, ale przede wszystkim mają sprawiać dziecku przyjemność. Zdarza się, że rodzice realizują swoje niespełnione marzenia z dzieciństwa, zapisują dziecko na jakieś zajęcia, zapominając przy tym, że to były ich marzenia i niekoniecznie są marzeniami ich dzieci. Czasami też rodzice przy wyborze zajęć kierują się powszechną popularnością danych zajęć lub własną wygodą (bo np. zajęcia odbywają się blisko domu). Trzeba pamiętać o tym, że źle dobrane zajęcia nie dadzą naszemu dziecku nic prócz wielkiego stresu. Zatem znów pojawia się bardzo ważne zadanie dla rodziców – racjonalne zagospodarowanie czasu wolnego dzieci tak, aby mogły one rozwijać swoje zainteresowania i predyspozycje. Niestety coraz częściej spotyka się „syndrom dziecka zagospodarowanego” lub „zaniedbanego z dobrobytu”. Ten pierwszy termin określa sytuację, gdy cały czas dziecka jest wypełniony przez aktywności narzucone przez dorosłych. Jest ono wożone na kolejne zajęcia, ma wypełnione wszystkie popołudnia i weekendy. Staje się wówczas biernym konsumentem, wytwarza się u niego postawa: „bawcie się ze mną, zajmujcie się mną”. Dzieci muszą jednak mieć czas, żeby się ponudzić, gdyż jest to okazja do uporządkowania w swojej dziecięcej głowie doświadczeń dnia codziennego. Jest to równie cenne jak organizowane zajęcia.

Zajęcia pozalekcyjne to doskonały sposób na rozwijanie zainteresowań najmłodszych, czasem zajęcie wolnego czasu, niekiedy konieczna pomoc. Każda forma jest doskonała, jeśli pozwala rozwijać się młodemu pokoleniu. To od naszych dzieci zależy nasza przyszłość, od ich rozbudzonej wyobraźni i kreatywności.

### 2.3. Zintegrowany system kwalifikacji – jak formalnie potwierdzić nieformalne kwalifikacje

W dziedzinie kwalifikacji Polska ma bogaty dorobek i tradycje. W naszym kraju były one nadawane w ramach systemu oświaty i szkolnictwa wyższego. Przykładem może być dyplom potwierdzający ukończenie zasadniczej szkoły zawodowej, świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, matura, dyplom magistra. Poza oświatą i szkolnictwem wyższym kwalifikacje mogą być nadawane na podstawie różnych ustaw prawnych, np. prawo jazdy, dyplom nurka. Ponadto w Polsce funkcjonowały kwalifikacje, które były nadawane, ustalane i regulowane przez różne korporacje zawodowe, zrzeszenia branżowe, instytucje szkoleniowe niemające umocowania w obowiązującym prawie, np. certyfikat ECDL B2.

Dnia 22 grudnia 2015 roku Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uchwalił ustawę o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (ZSK), wprowadzając porządek w obszarze polskich kwalifikacji<sup>22</sup>. Istotą zawartych w tym akcie prawa regulacji jest wdrożenie rozwiązań systemowych dotyczących kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego oraz integracja różnych obszarów ich przyznawania. Ustawa nie narzuca żadnych szczegółowych wymagań odnoszących się do zawartości treściowej kwalifikacji, wskazuje jedynie zasady dotyczące funkcjonowania kwalifikacji. Regulacje mają się przyczynić do zwiększenia wiarygodności oraz zapewnienia porównywalności kwalifikacji nadawanych w Polsce i za granicą. Kwalifikacje włączone do ZSK mogą być nadawane przez instytucje do tego uprawnione. Kwalifikację włączoną do ZSK nadaje się w wyniku sprawdzenia, czy osoba ubiegająca się o daną kwalifikację osiągnęła wymagane efekty uczenia się<sup>23</sup>.



Rys. 3. Ogólny schemat Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych.

<sup>22</sup> Dodatkowo, w 2016 roku, zaczął funkcjonować portal internetowy ZSK: [www.kwalifikacje.gov.pl](http://www.kwalifikacje.gov.pl)

<sup>23</sup> S. Sławiński, K. Królik, W. Stęchły, *Włączanie kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, wyd. IBE, Warszawa 2017.

Rys. 4. Grupy i rodzaje kwalifikacji wskazane w ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji

Grupy kwalifikacji \ Rodzaje kwalifikacji	Kwalifikacje pełne	Kwalifikacje częściowe
Kwalifikacje nadawane przez szkoły wyższe	Nadawane po ukończeniu określonych etapów kształcenia na poziomie wyższym, np. dyplom licencjata, dyplom magisterski, dyplom doktorski	Nadawane po ukończeniu studiów podyplomowych Nadawane po ukończeniu kursów, szkoleń i innych form kształcenia
Kwalifikacje nadawane przez instytuty naukowe PAN i instytuty badawcze	Dyplom doktorski	Nadawane po ukończeniu studiów podyplomowych Nadawane po ukończeniu kursów, szkoleń i innych form kształcenia
Kwalifikacje nadawane w systemie oświaty	Nadawane po ukończeniu określonych etapów kształcenia, np. świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, matura, dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe (technik)	Świadectwa wydawane przez okręgowe komisje egzaminacyjne po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikację w zawodzie np. „wykonywanie robót drogowych”
Kwalifikacje uregulowane		Nadawane poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego na podstawie odrębnych przepisów, np. prawo jazdy, dyplom nurka, przewodnik turystyczny
Kwalifikacje rynkowe		Kwalifikacje wypracowane przez różne środowiska (organizacje społeczne, zrzeszenia, korporacje lub inne podmioty) na podstawie zgromadzonych przez nie dowodów, np. stopnie instruktorskie w organizacjach harcerskich
Kwalifikacje rzemieślnicze	Świadectwa czeladnicze wydawane po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej i zdaniu egzaminów w zawodach, o których mowa w art. 3 ust. 3b ustawy o rzemiośle	Dyplomy mistrzowskie i pozostałe świadectwa czeladnicze

Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych.

W ustawie przewidziano kilka sposobów włączania kwalifikacji do systemu. W ten sposób do ZSK zostały włączone wszystkie kwalifikacje pełne i kwalifikacje częściowe. Do ZSK mogą być włączane kwalifikacje uregulowane. Inicjatywa należy do ministra właściwego ds. edukacji, który sprawuje pieczę nad kwalifikacjami należącymi do działu administracji rządowej. Warunkiem włączenia kwalifikacji uregulowanej do ZSK jest spełnienie przez nią wymagań określonych w ustawie. Na podstawie decyzji ministra właściwego w sprawach edukacji mogą być włączane kwalifikacje rynkowe oraz kwalifikacje czeladnika i mistrza nadawane przez izby rzemieślnicze, a także kwalifikacje nadawane przez uczelnie, instytuty naukowe i badawcze po ukończeniu kursów doksztalających i szkoleń oraz innych form kształcenia. Inicjatywa włączenia kwalifikacji rynkowej do systemu należy do zainteresowanego środowiska (organizacji, zrzeszenia, korporacji). Kwalifikacje rzemieślnicze mogą być włączone do ZSK wyłącznie z inicjatywy Związku Rzemiosła Polskiego.

Rys. 5. Sposoby włączania różnych grup kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

Grupy kwalifikacji Sposób włączania kwalifikacji	Kwalifikacje nadawane przez szkoły wyższe, instytuty naukowe PAN i instytuty badawcze	Kwalifikacje nadawane w systemie oświaty	Kwalifikacje uregulowane	Kwalifikacje rynkowe i rzemieślnicze
Włączanie na podstawie przepisów ustawy o ZSK	Tak	Tak	Nie	Nie
Włączanie decyzją ministra właściwego na podstawie wniosku zainteresowanego podmiotu	Tak	Nie	Nie	Tak
Włączanie decyzją ministra właściwego z jego inicjatywy	Nie	Nie	Tak	Nie
Włączanie decyzją uczelni, instytutu naukowego PAN lub instytutu badawczego z ich inicjatywy	Tak	Nie	Nie	Nie

Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych.

Przepisy ustawy o ZSK stanowią, że „kwalifikacje pełne” są nadawane wyłącznie w ramach systemów oświaty i szkolnictwa wyższego po ukończeniu określonych etapów kształcenia (szkoły albo studiów). Do wszystkich kwalifikacje pełnych przypisany jest odpowiedni poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK).

W PRK, podobnie jak w Europejskich Ramach Kwalifikacji (ERK), wyróżnia się osiem poziomów kwalifikacji. Każdy z poziomów PRK został scharakteryzowany za pomocą ogólnych stwierdzeń dotyczących efektów uczenia się. Dla określania poziomu PRK nie ma znaczenia, czy wymagane dla kwalifikacji efekty uczenia się są osiąmane w zorganizowanej edukacji, czy w inny sposób. Charakterystyki poziomów PRK odnoszą się do wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

Działania związane z prowadzeniem Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK) wykonuje instytucja wskazana w ustawie o ZSK. Do ważniejszych zadań ZRK należy dokonywanie wpisów oraz aktualizacja do ZSK, prowadzenie portalu ZSK, gromadzenie danych statystycznych o liczbie wydanych certyfikatów, przechowywanie raportów i sprawozdań z ewaluacji, zapewnianie jakości oraz innych sprawozdań, ułatwianie współdziałania różnych interesariuszy ZSK, organizowanie wymiany doświadczeń w dziedzinie kwalifikacji, upowszechnianie wiedzy o ZSK, w szczególności za pośrednictwem portalu ZSK. Prowadzenie ZRK było pierwotnie zadaniem Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP),

jednak w 2017 roku zdecydowano, że obowiązek ten przejmuje Instytut Badań Edukacyjnych (IBE), który wspiera ministra w wykonywaniu jego zadań<sup>24</sup>.

Nie sposób wymienić wszystkich argumentów, które uzasadniają włączenie kwalifikacji do ZSK. Mogą one zmieniać się w czasie. Doświadczenia zebrane przez Instytut Badań Edukacyjnych w latach 2014–2015 pozwalają stworzyć przykładowy ich katalog; są to np. odpowiedź na rosnące zapotrzebowanie na fachowców w danej dziedzinie, ułatwienie rekrutacji na określone stanowiska pracy, stymulowanie rozwoju zawodowego osób, poprawa jakości usług poprzez utworzenie wymaganej kwalifikacji, powstanie możliwości formalnego potwierdzenia zestawu kompetencji nabytych, przeciwdziałanie długookresowemu bezrobociu i wykluczeniu społecznemu, ułatwienie mobilności zawodowej dzięki zaprojektowaniu kwalifikacji posiadających wspólne zestawy efektów uczenia się, zwiększenie przejrzystości kompetencji osób szukających pracy za granicą<sup>25</sup>.

Zmiany na rynku pracy związane z dynamicznym rozwojem nowych technologii sprawiają, że rosną oczekiwania względem pracowników, w odniesieniu do ich wiedzy i umiejętności. W takich warunkach, by utrzymać się na rynku pracy, człowiek musi być stale gotowy do uczenia się nowych rzeczy i np. zmiany zawodu. Dla niektórych możliwe jest podjęcie nauki np. w ramach studiów podyplomowych lub różnego rodzaju kursów. Wiele kompetencji uzyskuje się, wykonując obowiązki zawodowe i rozwijając własne zainteresowania. Kompetencje uzyskane poza szkołą i uczelnią mogą być wartościowe na rynku pracy, lecz nie są rozpoznawane. Z perspektywy pracownika, jak i pracodawcy taka sytuacja jest niekorzystna. Rośnie znaczenie idei uczenia się przez całe życie, a także formalnego uznawania wartości kompetencji zdobytych poza szkołą i uczelnią. Ważnym zatem krokiem dotyczącym edukacji i rynku pracy stało się przyjęcie zasady, że podstawą nadania kwalifikacji jest wykazanie przez daną osobę, że osiągnęła wymagane dla danej kwalifikacji efekty uczenia się. W systemie kwalifikacji efektami uczenia się nazywamy to, co w wyniku różnych aktywności człowiek wie i rozumie (wiedza), potrafi wykonać (umiejętności), a także nabycie kompetencji społecznych.

Sprawdzanie wiedzy i umiejętności zawsze było elementem edukacji formalnej, ale nie stanowi powszechnej praktyki w wypadku edukacji pozaformalnej. Sformalizowane sprawdzanie wiedzy i umiejętności, a tym bardziej kompetencji społecznych, nie jest powiązane z uczeniem się nieformalnym. Wyjątkiem są przypadki egzaminów w trybie eksternistycznym. Przyjęcie zasady, że podstawą

24 S. Sławiński, *Mała encyklopedia ZSK*, wyd. IBE, Warszawa 2017.

25 G. Ziewiec-Skokowska (red.), *Standard opisu kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Przewodnik*, wyd. IBE, Warszawa 2015.

do nadania kwalifikacji są przede wszystkim uzyskane i sprawdzone efekty uczenia się, a nie sposób, w jaki człowiek je uzyskał, otworzyło nowe możliwości budowy bardziej elastycznego systemu nadawania kwalifikacji<sup>26</sup>. W 2008 roku ukazało się zalecenie w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, w którym rekomenduje się państwom odniesienie krajowych systemów kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji. Polska, podjęła działania w celu zrealizowania tego zalecenia. Zintegrowany System Kwalifikacji ma zapewniać: jakość nadawanych kwalifikacji, możliwość uznawania efektów uczenia się uzyskanych w edukacji pozaformalnej i poprzez uczenie się nieformalne, możliwość etapowego gromadzenia osiągnięć oraz uznawania osiągnięć, dostęp do informacji o kwalifikacjach możliwych do uzyskania na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, możliwość porównania kwalifikacji uzyskanych na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z kwalifikacjami nadawanymi w innych państwach członkowskich Unii Europejskiej.

Wdrożenie ZSK ma ułatwiać wszystkim osobom zdobywanie kwalifikacji w możliwie dogodny sposób. Jednym z warunków jest odpowiednio zaprojektowana walidacja, dająca możliwość potwierdzenia efektów uczenia w trakcie nauki w szkole lub na uczelni, na kursach albo w ramach samodzielnego uczenia się. Ustawa o ZSK określa między innymi zasady walidacji i certyfikowania w odniesieniu do kwalifikacji nadawanych poza systemem edukacji.

Ustawa definiuje walidację jako sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie danej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji. Zgodnie z przytoczoną definicją sprawdzanie i potwierdzanie efektów uczenia się może być niezależne od sposobu ich zdobycia. Tym samym w Polsce zapewniona będzie możliwość uznawania efektów uczenia się uzyskanych w edukacji pozaformalnej.

Certyfikowanie natomiast zostało zdefiniowane w ustawie jako proces, w wyniku którego osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji po uzyskaniu pozytywnego wyniku otrzymuje od uprawnionego podmiotu certyfikującego dokument potwierdzający nadanie określonej kwalifikacji. Certyfikowanie w ZSK zostało wyodrębnione, ponieważ w niektórych przypadkach za walidację i certyfikowanie odpowiadają odrębne instytucje. Uprawnienia do certyfikowania danej kwalifikacji rynkowej funkcjonującej w ZSK nadaje minister właściwy w drodze decyzji administracyjnej. Każda instytucja, która uzyskała uprawnienia do certyfikowania, ma pewien zakres swobody w przeprowadzaniu walidacji

26 I. Gmaj, J. Grzeszczak, A. Leyk, i in., *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*, wyd. IBE, Warszawa 2016.



i certyfikowania. Może wdrażać autorskie rozwiązania w tym obszarze oraz je doskonalić. Bezpośrednia odpowiedzialność za walidację i certyfikowanie spoczywa na instytucjach certyfikujących<sup>27</sup>.

Po zapoznaniu się z opinią specjalistów minister dokonuje oceny kwalifikacji rynkowej, której dotyczy wniosek o włączenie jej do ZSK. Przygotowując swoją ocenę, minister korzysta z uwag zgłoszonych w trakcie konsultacji, jak i z opinii pozyskanych od specjalistów. Ocena merytoryczna dotyczy kilku kwestii. Po pierwsze, czy jest wystarczające uzasadnienie, żeby daną kwalifikację rynkową włączyć do ZSK. Istotne znaczenie ma tu fakt, czy istnieje społeczno-gospodarcze zapotrzebowanie na tę kwalifikację, czy jest ona możliwa do osiągnięcia i nie ma już zbyt podobnej kwalifikacji. Ocena dotyczy tego, czy efekty uczenia się wymagane dla tej kwalifikacji odpowiadają zadaniom, które mają być podejmowane przez osoby posiadające tę kwalifikację. Ocena merytoryczna obejmuje także adekwatność wymagań dotyczących walidacji do efektów uczenia się zawartych w opisie kwalifikacji.

Po dokonaniu oceny minister decyduje o pozytywnym lub negatywnym rozpatrzeniu wniosku o włączenie kwalifikacji rynkowej do ZSK. Jeżeli ocena kwalifikacji jest pozytywna, minister podejmuje następne działania prowadzące do włączenia danej kwalifikacji do ZSK w tym związane z przypisaniem poziomu PRK.

Jeżeli ocena kwalifikacji jest negatywna, minister informuje o tym wnioskodawcę i przedstawia mu uzasadnienie odmowy włączenia danej kwalifikacji. Przekazanie wnioskodawcy tych informacji kończy postępowanie w sprawie włączenia tej kwalifikacji do ZSK, ponieważ na negatywne rozpatrzenie wniosku nie przysługuje skarga do sądu administracyjnego<sup>28</sup>.

### 3. Edukacja nieformalna w Polsce

#### 3.1. Pojęcie edukacji równoległej (nieszkolnej)

W dzisiejszych czasach od systemu oświatowego wymaga się nie tylko nauczania, ale także różnego rodzaju czynności związanych z wychowywaniem czy opieką. Wizerunek szkoły (jako instytucji nauczania) powinien ewoluować w kierunku obrazu placówki zintegrowanej ze środowiskiem, w którym rozwija się dziecko. Takie współdziałanie mogłoby przynieść dzieciom wiele korzyści, m.in. lepsze przygotowanie do dorosłego życia oraz osiągnięcia, które dziecko powinno kształtować w szkolne, właśnie często kształtowane są w czasie pozaszkolnym<sup>29</sup>.

27 Ibidem.

28 S. Sławiński, K. Królik, W. Stęchły, *Włączanie kwalifikacji...*, op. cit.

29 E. Trempała, *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna). Poglądy, doświadczenia, propozycje*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994.

Powszechnie wiadomo, że w procesie wychowania dziecka bierze udział zarówno rodzina, jak i szkoła. Od niedawna jednak rośnie znaczenie systemu edukacji równoległej. Pojęcie edukacji równoległej można rozumieć dwojako: w węższym znaczeniu – jest to kształcenie oraz wychowywanie pozaszkolne, tzn. szereg instytucji, które skupiają się na wychowywaniu poza szkołą, a zakres ich działań dotyczy konkretnej grupy dzieci i młodzieży (np. instytucje wspomagające rozwój); w szerszym znaczeniu jest to ogół oddziaływań mających miejsce w różnych obszarach życia pozaszkolnego, obejmuje on konkretne grupy wiekowe (np. dzieci, dorośli)<sup>30</sup>.

Coraz częściej wychowanie pozaszkolne określa się mianem wychowania równoległego lub paralelnego. Edmund Trempała definiuje je jako „całokształt oddziaływań i wpływów wychowawczych na dzieci, młodzież i dorosłych przez instytucje opiekuńczo-wychowawcze, oświatowo-kulturalne, organizacje społeczne łącznie ze stycznosciami społecznymi i kulturalnymi”. Należy jednak podkreślić, że pojęcie wychowania równoległego nie jest w pełni tożsame z wychowaniem pozaszkolnym. Wychowanie pozaszkolne bowiem to ogół instytucji wychowujących poza szkołą, skupionych na działalności wśród dzieci i młodzieży. Wychowanie równoległe z kolei jest definicją dużo szerszą, dotyczy wszystkich form wychowywania, które oddziałują na dzieci oraz młodzież poza szkołą, ale także na dorosłych. Definicja wychowania równoległego odnosi się zatem do wszystkich rodzajów wychowywania, które mają miejsce w życiu osoby od urodzenia do późnej starości. Pojęcie to można również wyjaśnić jako ogół aktywności oświatowej pozaszkolnej skierowanej do młodego pokolenia oraz nauczycieli<sup>31</sup>.

Edukacja równoległa (jej instytucje) charakteryzuje się właściwościami, dzięki którym stanowi część kształcenia i wychowania: jej aktywność (działalność) jest trwała oraz powszechna, rozszerza swoją aktywność poprzez rozwój techniki, zwiększa intensywność swojej działalności, zwiększa efektywność przekazywanych komunikatów, treści edukacyjnych oraz wzorów wychowawczych<sup>32</sup>.

Centrum Edukacji Nieformalnej i Outdooru<sup>33</sup> nieformalną edukację definiuje jako proces uczenia się, który jest efektem wykazywania codziennych czynności związanych z życiem zawodowym, rodzinnym czy wypoczynkiem. Nie ma on struktury i jego celem nie jest uzyskanie świadectwa. Nieformalna edukacja może wynikać z chęci nauczania się czegoś, lecz na ogół jest mimowolna, incydentalna i przypadkowa.

30 Ibidem.

31 Idem, *Edukacja równoległa – poglądy i poszukiwania*, [w:] Idem (red.), *Edukacja równoległa w polskim systemie oświatowym*. Tom 1., wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1985.

32 Ibidem.

33 <http://www.eoe-network.org> [dostęp: 11.01.2020 r.]



### 3.2. Podstawowe elementy edukacji nieszkolnej

Edukacja nieszkolna ma bardzo szerokie spektrum oddziaływań. Do jej elementów zaliczyć można bowiem:

- ośrodki wychowania naturalnego – są to m.in. rodzina, rówieśnicy, najbliższe otoczenie;
- placówki opieki wychowawczej dla dzieci oraz młodzieży, np. domy dziecka czy zakłady wychowawcze;
- instytucje wspomagające rozwój dzieci i młodzieży – należą do nich domy kultury, place zabaw;
- placówki popularyzujące kulturę i sztukę (np. kino, teatr, muzeum);
- ośrodki masowego przekazu, m.in. telewizja, Internet;
- instytucje społeczne (np. organizacje lub stowarzyszenia);
- placówki uruchamiające aktywność wychowawczą w tle aktywności podstawowej (np. zakłady pracy)<sup>34</sup>.

Według Barbary Fatygi<sup>35</sup> „Edukacja nieformalna winna być rozumiana szeroko jako sposoby uczenia się poza systemem edukacji formalnej”. Najważniejszymi jej cechami wg. B. Fatygi są:

- pozainstytucjonalny i pozasystemowy charakter (może mieć to związek z weryfikacją oficjalnego systemu i stwierdzeniem jego deficytów i niewydolności),
- niesformalizowane, często poziome relacje między uczącymi się wspólnie ludźmi,
- wolny wybór, a nie jak to ma miejsce w szkolnym systemie – przymus i symboliczna pomoc,
- większa dostępność dla tzw. odpadu i odsiewu szkolnego,
- często jedyna albo druga szansa na wyrównanie nierówności w dostępie do edukacji na zdobycie wiedzy, czasami nawet wykształcenia, mimo że zazwyczaj nie jest ono potwierdzone formalnym świadectwem,
- permanentna możliwość jej podejmowania na różnych etapach życia,
- wielość kanałów, którymi się może ona odbywać.

34 E. Trempała, *Szkola a edukacja...*, op. cit.

35 B. Fatyga, *Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne*, [w:] *Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne*, Warszawa 2005, s. 19-24.

W Polsce edukacja nieformalna może łączyć różne zjawiska związane z uczeniem się:

- pionowy, tradycyjny przekaz wiedzy, ale poza oficjalnym systemem edukacji,
- nowe i tradycyjne formy samokształcenia – indywidualne i grupowe,
- nowe formy dydaktyczne istniejące w systemie oficjalnym, jak i poza nim,
- edukacja odbywająca się „mimoходом” dzięki mediom lub celowo przez media, głównie elektroniczne, zapośredniczone,
- problem „ucznia czarnoksiężnika” – faktu, że wiedza jest niebezpieczna oraz problem wiedzy-władzy taki, jakim go przedstawił Michel Foucault,
- quasi-egzaminy i quasi-dyplomy oraz quasi-certyfikaty, które mogą być źródłem osobniczej satysfakcji.

Zdaniem Fatygi edukacja nieformalna powinna zostać domeną radości ze zdobywania wiedzy, a nie być zaliczona do politycznego dyskursu o wyrównywaniu nierówności. Edukacja zdobywana różnymi metodami poza szkolnym systemem, lecz weryfikowana w jakikolwiek sposób mogłaby nosić nazwę edukacji uzupełniającej.

Edukacja nieformalna nie jest w stanie zastąpić formalnej, ponieważ społeczna struktura funkcjonuje w formalnych ramach, gdyż edukacja musi przygotowywać ludzi zdolnych do działania w instytucjach, a nie tylko w wybranych wspólnotach. Zdaniem autorki rozwijająca się edukacja, pochodząca z mass mediów pilnie wymaga „ucywilizowania”, czy wręcz „przywołania do porządku”<sup>36</sup>. Jest to bardzo istotny problem, gdyż oba typy edukacji – oficjalna i nieformalna – muszą pilnie rozwiązać problem, jak ten porządek ma wyglądać. Potrzeba bowiem głębokiej refleksji nad konsekwencjami wyborów określonych wartości.

Fatyga podkreśla także fakt, że modny termin „nauczanie nieformalne” pojawia się często w programach politycznych i edukacyjnych. Efekt jest taki, że różne zajęcia naukowe coraz częściej zabierają czas wolny dzieci i młodzieży. Ten jednokierunkowy wpływ nauki „ze szkoły do domu” powoduje niepokój nauczycieli, którzy zajmują się przeprowadzaniem badań dotyczących nieformalnej edukacji.

Nieformalna edukacja kształtuje szereg cech społecznych, do których można zaliczyć następujące:

- odporność społeczna i osobista,
- zdolność podejmowania inicjatyw w grupie,

---

36 Ibidem.

- umiejętność efektywnego porozumiewania się w grupie,
- gotowość do uczciwości i szanowania zasad obowiązujących w grupie,
- dyscyplina i szacunek dla wartości i poglądów innych osób,
- umiejętność podejmowania decyzji w sprawach mniej i bardziej ważnych,
- potrzeba ustawicznego kształcenia oraz wzbogacanie wiedzy i umiejętności.

### 3.3. Kształtowanie się edukacji nieszkolnej w warunkach transformacji ustrojowej

Rok 1989 był czasem zmian dokonujących się we wszystkich dziedzinach społecznego funkcjonowania. Nie ominęły one także edukacji równoległej. We wspomnianym, przełomowym również roku został wydany raport pt. „Edukacja narodowym priorytetem”, który tłumaczył niezbędność przeprowadzanie reformy oświatowej. Zagadnieniom edukacji równoległej został poświęcony rozdział XII – „Instytucje społeczeństwa wychowującego”. Zostały w nim zdefiniowane nadrzędne reguły działania tych instytucji oraz placówek. Należą do nich: wzbudzanie oddolnych inicjatyw innowacyjnych, posiadanie autonomii oraz zaufania, etapowość, kształtowanie nowatorskich konceptów oraz spójność poglądów. Po kilku latach dodano jeszcze trzy zasady: rzeczywistego zapotrzebowania społecznego, praktyczności pedagogicznej, a także konkurencyjności i rynku pracowniczego<sup>37</sup>.

W odniesieniu do reformy oświatowej, należy zwrócić uwagę na fakt, że pedagodzy muszą wykazać się nienagannym przygotowaniem metodologicznym, metodycznym oraz warsztatowym, który wpisywać się będzie w nowy ustrój. Podczas dokonywania się przemian ustrojowych wyłoniło się bardzo wiele nowych podmiotów – partii, fundacji czy spółek, np. Komitet Helsiński. Prawdopodobnie jest to wyraz zmian, które niemal zawsze powodują wzrost liczby stowarzyszeń czy innych podmiotów<sup>38</sup>.

W ówczesnych latach prowadzono szereg badań ankietowych, które brały pod uwagę problemy młodzieży. Były one rozważane w kontekście zmian dokonujących się w społeczeństwie przy diagnozie stanu oraz potrzeb edukacji równoległej. W 1991 roku Rządowe Centrum Badania Opinii Społecznej zrealizowało ankietę wśród młodzieży uczęszczającej do klasy maturalnej. Z uzyskanych

37 B. Ratuś, *Podmiotowe i instytucjonalne przemiany edukacji nieszkolnej i warunkach transformacji ustrojowej* [w:] E. Trempała (red.), *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994.

38 Ibidem.

wyników można wyciągnąć następujące wnioski: więcej niż połowa młodzieży planowała rozpocząć studia (niestety część z nich nie dostała takiej możliwości – szkołę średnią w tamtych latach ukończyło 260 tys. osób, a na studia przyjęto 80 tys.); 9% młodzieży maturalnej rozmyślała, by wyjechać za granicę, 25% szacowała, że będzie zatrudniona w prywatnej firmie, 22% – w instytucjach państwowych, 13% zamierzało otworzyć prywatny interes, 9% uważało, że będzie na bezrobociu lub nie będzie posiadało zatrudnienia. Niewątpliwie stwarzało to duże wyzwanie dla edukacji równoległej, by znaleźć zatrudnienie dla „bezrobotnej” młodzieży, ponieważ znaczna ich część nie wykazywała wcale zainteresowania czytelnictwem<sup>39</sup>.

Nasuwa się więc wniosek, że edukacja pozaszkolna powinna tworzyć warunki i propagować czytelnictwo prasy. Byłoby to również korzystne zjawisko dla młodzieży, która rozmyśla, by założyć prywatną firmę. Na tym polu można byłoby organizować różnego rodzaju szkolenia z dziedziny przedsiębiorczości, marketingu, informatyki czy konkurencyjności. Warto podkreślić, że w ówczesnych badaniach ankietowych pomyśl, by szukać zatrudnienia w prywatnej firmie lub założyć własną, był zjawiskiem nowym, które wyłoniło się wśród maturzystów w naszym kraju po 1989 roku, a wcześniej nie występowało wcale<sup>40</sup>.

Wyniki badania ankietowego pokazały również, że 82% młodzieży planuje założenie rodziny, natomiast 78%, uważa, że będzie miało rodzinę oraz dzieci. Może być to przesłanka dla edukacji nieszkolnej, jeśli chodzi o tematy, którymi powinna się zajmować<sup>41</sup>.

Z uzyskanych wyników można również wnioskować, że zmiany ustrojowe nie rzutowały na przekonania absolwentów szkół średnich o posiadaniu własnej wiedzy, kompetencji czy wykształcenia w kontekście celów życiowych. Reforma ustroju oddziaływała jednak na zrewidowanie niektórych elementów, które wpływały na osiąganie celów: inteligencja, umiejętności, odwaga, aktywność społeczna, pozycja społeczno-ekonomiczna rodziców, pomoc państwa czy poglądy polityczne<sup>42</sup>.

Jeśli chodzi o preferencje partii politycznej lub organizacji społecznej, to badanie pokazało, że młodzież takiej preferencji nie posiada. Wśród absolwentów bardzo mało rozpowszechnione są stowarzyszenia, a rozwinięty jest indywidualizm. Może być to również przesłanka dla edukacji równoległej, by roz-

---

39 Ibidem.

40 Ibidem.

41 Ibidem.

42 Ibidem.

powszechniać indywidualne formy pracy. Ów indywidualizm jest właściwością charakterystyczną dla nowego ustroju – współczesnego liberalizmu<sup>43</sup>.

Zmiany ustrojowe wpłynęły znacząco na zaangażowanie społeczne oraz poglądy polityczne młodzieży – jako na elementy, które oddziaływały na osiągnięcie osobistych celów życiowych. Po reformie terminy te były wypełnione innymi wartościami. Zrewidowanie tych elementów jest znakiem nowego ustroju oraz właściwością określającą pluralizm polityczny. Wyniki ankiet pokazały, że absolwenci nie mają potrzeby, by uczestniczyć w sprawach społecznych, preferują małe środowiska koleżeńskie lub hobbystyczne. To również może być wskazówką dla edukacji nieszkolnej<sup>44</sup>.

W odniesieniu do edukacji nieszkolnej warto wspomnieć również o wynikach ankiety z 1991 roku przeprowadzonej przez Centrum Badania Opinii Społecznej. Badała ona nastroje wśród absolwentów klas maturalnych. Wyniki pokazały, że 31% maturzystów sądziło, że ma możliwość urzeczywistnić swoje cele oraz dążenia życiowe; 43% absolwentów bardzo bało się, że nie znajdzie pracy. Jeśli chodzi o opinie absolwentów o szkole i nauczycielach, to 87% twierdziło, iż będzie pozytywnie, miło wspominać czasy szkolne oraz wychowawców. Zaledwie 3% sądziło, iż będzie negatywnie wypowiadać się o swoich nauczycielach. Wskazywało to na rosnący prestiż zawodu nauczyciela<sup>45</sup>.

Obszarem do analizy w kontekście działań edukacji nieformalnej mogą być również wyniki badań przeprowadzonych przez Ośrodek Badania Opinii Publicznej w 1993 roku. Wynikało z nich, że widzowie i słuchacze różnorodnych programów telewizyjnych nie rozumieją podstawowych słów, które od wielu lat używane są w języku polityków czy dziennikarzy. Są to np. słowa „koniunktura”, „integracja”, „mediacja”, „prywatyzacja”<sup>46</sup>.

Po analizach badań przeprowadzonych w trakcie zmian ustrojowych warto byłoby wspomnieć o kierunkach, którymi powinna podążać edukacja nieszkolna. Należy również uświadomić sobie zjawisko redukcji obszarów oraz działań edukacji równoległej. Być może redukcja postępuje za sprawą pogarszającego się stanu ekonomii, negacji społecznej lub różnorodnych zagrożeń w skali globalnej, a nie tylko krajowej<sup>47</sup>.

---

43 Ibidem.

44 Ibidem.

45 Ibidem.

46 Ibidem.

47 J. Niemiec, *Edukacja nieszkolna – przemiany – profile działań*, [w:] E. Trempała (red.), *Edukacja nieszkolna...*, op. cit.

Właściwością, która dość wyraźnie wyłania się w różnych krajach na przestrzeni lat, jest dążenie człowieka do poszanowania jego niezależności, autonomii, indywidualności, prawa do rozwoju zgodnego z własnymi przekonaniem i kształtowania własnego „Ja”. Już w tym miejscu można wyodrębnić wskazówkę dla działalności edukacji równoległej. Edukacja szkolna często zawęża pole aktywności jednostki, dlatego powodzeniem będzie cieszyła się taka edukacja nieszkolna, która będzie szanować indywidualność jednostki oraz jej oczekiwania i stawiać na pierwszym miejscu samokształtowanie się dobrowolności i autonomii<sup>48</sup>.

Nową właściwością zmian ustrojowych jest rozszerzająca się równoległość edukacyjna, która obejmuje minimum 3 ówczesnie żyjące pokolenia. Pokolenia te mogą równocześnie doświadczać nowych zjawisk i zdobywać wiedzę niezbędną do życia. Zjawisko „trzech edukujących się pokoleń” to prawdopodobnie następstwo rozległych transformacji w produkcji, technologii oraz życiu społeczeństwa. Występowanie takich zjawisk oraz ich dynamizm będzie rzutował na powstawanie nowych nieszkolnych instytucji, a także różnorodnych aktywności edukacyjnych<sup>49</sup>.

Zjawisko tworzenia się coraz większej ilości instytucji szkolnictwa niepublicznego (społecznego czy prywatnego) motywuje do aktywnej działalności instytucje nieszkolne. Na ten moment nie można wnioskować, jaki stosunek do siebie nawzajem będą miały te dwa rodzaje edukacji szkolnej (czy relacje między nimi będą miały charakter rywalizacyjny czy może współdziałać będą ze sobą na zasadzie partnerstwa, które uzupełnia i uatrakcyjnia ofertę edukacyjną). Prawdopodobnie oświata nieszkolna z czasem przekształci się w niezależną, samorządną, samodzielnie kreującą własne cele jednostkę. Oddziałuje to na kształtowanie się „trójukładu” sił (edukacji szkolnej publicznej, edukacji szkolnej niepublicznej oraz edukacji nieszkolnej – publicznej, a także niepublicznej). W takim układzie edukacja nieszkolna wypełniona jest treściami, których nie uwzględnia edukacja szkolna<sup>50</sup>.

W trakcie dokonujących się przemian w kraju, można zauważyć wyłaniający się nowy nurt – system edukacji przybliży się do biznesu. Stosunki te mają wymiar ofert edukacyjnych (przedmiotowych). Powiązane są z opcją ich opłacenia. W tym miejscu warto zauważyć, że zwiększa się częstotliwość zgłaszania przez podmioty gospodarcze ich potrzeb oraz tego, jaką działalność edukacyjną

---

48 Ibidem.

49 Ibidem.

50 Ibidem.

chęć wspierać. W odniesieniu do tych obustronnych zależności wyróżnić można trzy nurty: opłacanie konkretnych profili kształcenia (zwykle są to krótkookresowe cykle zawodowe), zapewnianie rozwoju osobom szczególnie uzdolnionym, dobroczynna aktywność oświatowa w wymiarze społecznym<sup>51</sup>.

Relacje edukacji z biznesem najwyraźniej można zaobserwować w obustronnych stosunkach ze szkolnictwem, edukowaniem zawodowym oraz z podmiotami edukacji równoległej. Szacuje się, że w przyszłości edukacja nieszkolna będzie finansowana w najmniejszym stopniu z budżetu. To raczej osoby indywidualne oraz instytucje gospodarcze będą przeznaczały pieniądze na edukację równoległą. Wpływ na nią również będą miały zjawiska społeczne o szerokim zakresie, m.in. zagrożenia ekologiczne (które wymagają zwiększenia aktywności na polu ochrony społeczeństwa oraz środowiska), budowanie ośrodków, które przeciwdziałać będą patologiom czy chorobom społecznym, zaangażowanie w aktywność na rzecz ochrony wartości oraz kultury narodowej. W tym miejscu uwidacznia się właściwość, że powiązania wyżej wymienione nie posiadają żadnego schematu czy informacji do nabycia. Są to raczej style bycia lub rodzaje wrażliwości (np. ekologicznej, która dziś jest bardzo istotna). Z związku z tym, co już wcześniej zostało omówione na temat edukacji szkolnej, nie jest ona instytucją, która spełnia społeczne oczekiwania, ponieważ działa na zasadzie sztywnych reguł. Wymienione wyżej pola aktywności są bardziej charakterystyczne dla edukacji równoległej, która jest w większym stopniu elastyczna, mniej sformalizowana, kreuje style życia ludzi, a nie uczy tylko sztywno zaprogramowanych treści<sup>52</sup>.

Kolejnym obszarem, który edukacja równoległa mogłaby wypełnić, jest kształcenie zawodowe. W tym obszarze miałyby do realizacji następujące priorytety: dodatkowe edukowanie młodzieży do określonego zawodu (dzięki kursom, które podnosiłyby kwalifikacje, oraz zwiększeniu ilości specjalności zawodowych, które zapewniłyby młodzieży szeroki wachlarz możliwości wyboru pracy zawodowej oraz przygotowywałyby do ewentualnej zmiany pracy w przyszłości); tworzenie szerokiej oferty kursów i zajęć dla osób bezrobotnych oraz kształcenie i podtrzymywanie wysokiego poziomu technologicznego wśród jednostek, które zatrudnione są w firmach produkcyjnych.

Jeszcze innym obszarem, w który mogłaby się wpisać edukacja równoległa, jest edukacja „trzeciego wieku”. Dzięki takim formom jak kluby, stowarzyszenia, zespoły czy grupy fundatorów można byłoby działać z pożytkiem dla konkretnych grup ludzi<sup>53</sup>.

---

51 Ibidem.

52 Ibidem.

53 Ibidem.



Ważnym aspektem, który należy uwypuklić, jest współdziałanie edukacji równoległej ze szkołami. W wielu krajach edukacja nieszkolna tworzy tzw. „szkoły letnie”. Mogą one być skierowane do uczniów uzdolnionych lub zagrożonych, chorych lub nowych w danej miejscowości, chcących rozwijać swoje hobby. Na tym polu kooperacja edukacji szkolnej oraz nieszkolnej wydaje się być niezbędna. Przykładem takich oddziaływań może być np. zorganizowanie kilkudniowego wyjazdu dla dzieci z dużych, zanieczyszczonych miast na tereny zielone, wiejskie<sup>54</sup>.

### 3.4. Funkcje wychowania równoległego

Wychowanie równoległe posiada wiele znaczących funkcji. Najistotniejsze z nich to: zróżnicowanie oddziaływań o charakterze opiekuńczym, kulturowym oraz wychowawczym, które skierowane będą do dzieci, a także młodzieży na wszystkich etapach edukacyjnych (wiek przedszkolny, szkolny, pozaszkolny, poszkolny); poszerzanie, uzupełnianie, zgłębianie oraz umacnianie nabytej w szkole wiedzy, lecz w alternatywny sposób w stosunku do tego, który stosuje szkoła; kreowanie rzeczywistości, który sprzyja samodzielnemu edukowaniu się oraz wychowaniu; przekazywanie młodemu pokoleniu tych treści, a także wartości wychowawczych, których program szkolny nie obejmuje; tworzenie ochotniczych grup rówieśniczych, które zbierałyby osoby np. o tych samych zainteresowaniach<sup>55</sup>.

Warto również dodać, że oprócz funkcji edukacji nieszkolnej wymienionych w powyższym rozdziale, spełnia ona jeszcze trzy następujące: kompensacyjną, formułującą oraz akceleracyjną. Funkcja kompensacyjna odnosi się do pobudzania rozwoju jednostki, formułująca – kreuje szeroki wachlarz jej postaw, natomiast akceleracyjna sprawia, że człowiek szybciej przystosowuje się do życia w społeczeństwie.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że wymienione funkcje edukacji równoległej są funkcjami zaplanowanymi. W wyniku wszechstronnej aktywności edukacyjnej mogą one ulegać przekształceniom, w ramach których powstają rzeczywiste funkcje wychowania równoległego<sup>56</sup>.

---

54 Ibidem.

55 E. Trempała, *Edukacja równoległa...*, op. cit.

56 Ibidem.



### 3.5. Kierunki i tendencje rozwoju systemu edukacji nieszkolnej

Aktualnie żyjemy w społeczeństwie technicznym, które określane jest też „cywilizacją faktów”. Kreuje to dla edukacji nieszkolnej (paralelnej) wiele obowiązków, które musi zrealizować, m.in. zapewnienie społeczeństwu przygotowania do życia w ciągle zmieniających się okolicznościach. Odnosi się to do zagwarantowania społeczeństwu różnorodnych dróg rozwoju w obszarze społecznym, przy uwzględnieniu możliwości wyboru szansy życiowej oraz czynnej aktywności w procesie edukacji, pracy zawodowej oraz rekreacji<sup>57</sup>.

Wszystkie nauki humanistyczne, łącznie z pedagogiką społeczną, są głęboko zakorzenione w swoich badaniach w realia życia społecznego, w okoliczności społeczno-historyczne rozwoju człowieka oraz w dążenia, priorytety i społeczne funkcje edukacji. Nasuwa się więc wniosek, że pedagogika społeczna ujawnia się w bardzo wielu obszarach życia społecznego, m.in. w oświacie, procesie edukacji, kulturze oraz życiu zawodowym jednostek. Nadrzędnym zagadnieniem, wokół którego skupia się zainteresowanie badań pedagogiki społecznej, jest edukacja nieszkolna, określana też mianem pozaszkolnej lub paralelnej<sup>58</sup>.

Podczas przemian, jakie dokonały się na świecie w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, w Powszechnej deklaracji praw człowieka, zatwierdzonej przez Organizację Narodów Zjednoczonych, zapisano, że człowiek ma prawo dostępu do oświaty, nauki, kultury oraz pracy. W związku z tym w dzisiejszych czasach istotną wartość osiąga edukacja szkolna, a także nieszkolna (szczególnie samoedukacja i samorealizacja). Jak powszechnie wiadomo, jednostka uczy się przez całą swoją egzystencję, tak więc na pedagogice społecznej ciąży wyjątkowy obowiązek, by rozwijać edukację ustawiczną, paralelną. Na początku XXI wieku głównym celem pedagogiki społecznej było zdiagnozowanie oraz określenie przedziału zaspokojenia potrzeb człowieka, szczególnie w sferze społeczno-opiekuńczej, która trwa przez całe życie<sup>59</sup>.

Aby człowiek mógł rozwijać swoją osobowość, konieczna jest realizacja m.in. potrzeb psychicznych, zdrowotnych, materialnych, edukacyjnych, socjalnych, rekreacyjnych oraz wielu innych. Pedagogika społeczna skupia się przede wszystkim wokół tych zagadnień, których społeczeństwo wymaga od jednostki. Są to cztery nadrzędne zasady: reprodukcji, więzi, edukacji i produkcji. Nadrzędnym jej zadaniem jest głęboka interpretacja problematyki życia jednostki

57 H. Gąsior, *Kierunki i tendencje rozwoju systemu edukacji nieszkolnej (paralelnej) w warunkach przemian (propozycje modelowe)*, [w:] E. Trempała (red.), *Edukacja nieszkolna...*, op. cit.

58 Ibidem.

59 Ibidem.

we współczesnym świecie w podejściu humanistycznym, tak by możliwe było zabezpieczenie jej przed różnorodnymi zagrożeniami, wyobcowaniem, a także odebraniem jej właściwości indywidualnych czy dążeń osobistych. Podążając za aktualnymi kierunkami, wszystkie działania o charakterze zabezpieczającym, wyrównawczym, zapobiegającym alienacji określa się mianem „trzeciej rewolucji”. Dotyczy ono zmian, jakie dokonały na się w obszarze ekonomiczno-politycznym oraz technologicznym. Uwidocznił się również trend, aby skoordynować wydajność pracy do zaspokojenia potrzeb jednostki. Miało to na celu zharmonizowanie psychiki człowieka z psychiką zbiorowości. W dobie przemian oraz postępującego rozwoju, jaki był wtedy obecny w Europie, uwypukliły się nowe nurty, którymi pedagogika społeczna mogłaby podążyć. Będą one obejmować kwestie metodologiczne, struktur społecznych na polach wychowawczych, dążeń edukacyjnych i wykwalifikowanych, a także dostosowania potrzeb kulturowych do różnych grup wiekowych<sup>60</sup>.

Analizując historię polskiego systemu wychowania pozaszkolnego (szczególnie placówek aktywności pozaszkolnej dzieci i młodzieży) w latach 1945–1989, widać, że był on kierowany w sposób centralny. Edukacja we wskazanych placówkach miała charakter dyrektywny, tzn. była nieodpłatna i planowana. Główne założenie stanowiło to, że wszystkie dzieci, młodzież, osoby dorosłe muszą obowiązkowo brać czynny udział w aktywnościach pozalekcyjnych. W latach 1948–1951 w Polsce nie istniał jeszcze konkretnie zdefiniowany system wychowania pozaszkolnego. Wszystko opierało się na wzorze radzieckim. Wytykano błędy w systemie, który istniał przed wojną, szczególnie to, że był on odpłatny, nie dla wszystkich dostępny oraz scentralizowany. Również liczba instytucji edukujących była bardzo mała. Praca pozaszkolna traktowana była wtedy jako filantropijna. W największym stopniu skupiała się na opiece nad dzieckiem w czasie wolnym. Na drugim planie było rozwijanie zainteresowań jednostek. Natomiast bardzo aktywnie współdziałały z młodzieżą i dorosłymi m.in. Koła Gospodyń Wiejskich, Kursy Ludowe, Towarzystwo Ochotniczej Straży Pożarnej czy Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych. Wówczas zarządzanie edukacją nieszkolną nie odbywało się w sposób centralny. W latach 1951–1989 dokonało się szereg zmian w sieciach struktur systemu edukacji nieszkolnej. Miały one związek z wprowadzaniem różnorodnych reform edukacji narodowej w naszym kraju po wojnie. W głównej mierze miały one wymiar ideowo-wychowawczy niż demokratyczny. Do 1989 roku w Polsce istniało 35 500 placówek, które zajmowały się edukacją pozaszkolną. Swoimi działaniami obejmowały one 30% populacji w przedziale wiekowym 6–45 lat. W 1990 roku nastąpiło przekształcenie systemu edukacji

---

60 Ibidem.

pozaszkolnej. Powstało wiele prywatnych kursów, studiów, stowarzyszeń zajmujących się dydaktyką pozaszkolną, szczególnie na polu nauki języków obcych, marketingu, obsługi urządzeń elektronicznych czy praktyki zawodowej. W latach 1989–1993 kościoły wykazały się szczególną aktywnością w obrębie edukacji pozaszkolnej. Proponowały szeroką ofertę zajęć, m.in. kursy nauki języków, pieśni chóralnych, plastyki, haftowania, wykonywania koronek, tkania, oraz kół o charakterze edukowania religijnego<sup>61</sup>.

W przedstawionej historii rozwoju edukacji nieszkolnej w naszym kraju można zauważyć, że był on poddany bardzo dynamicznym i dogłębnym reformom. W związku z tym, po wprowadzeniu tych zmian, pojawiła się konieczność, by w oparciu o teorię precyzyjnie zdefiniować zakres działań i rozwoju edukacji pozaszkolnej.

Obydwa pola edukacyjne – szkolny i pozaszkolny – w sposób symultaniczny wpływają na jednostkę, z tą różnicą, że edukacja nieszkolna trwa przez jej całe życie. Ustawiczny, całonocny wpływ na społeczeństwo mają także „mass media”: radio, telewizja, Internet, prasa – one także należą do edukacji pozaszkolnej. Główne założenia światowej edukacji nieszkolnej skupiają się na tym, by przygotować człowieka (niezależnie od grupy wiekowej) do aktywności w samookuciu, a przez to też do samospełnienia<sup>62</sup>.

### **3.6. Wpływ edukacji równoległej na zadaniowe funkcjonowanie dzieci i młodzieży**

Wychowanie jednostki można rozumieć jako cykl przyswajania ról. Podczas wychowania człowiek pełni role w formie, która aprobowana jest w społeczeństwie. Zwykle podczas tego procesu pojawia się konieczność, by podporządkować się oczekiwaniom społecznym, często wbrew sobie. Zjawisko to nazywane jest koncepcją socjalizacji osobowości. Wywodzi się z teorii behawioralnych, które na pierwszym miejscu stawiają system behawioralnych nagród i kar. Łatwo więc zauważyć, że podejście to jest całkowicie rozbieżne z nadrzędnym zadaniem wychowania, które uznaje autonomię człowieka i traktuje go jako podmiot działania. Autonomię rozumie się tu jako umiejętność samoregulacji reakcji. Uwidacznia się ona w tym, w jaki sposób człowiek organizuje swoje życie, co jest koniecznym elementem samodoskonalenia się. Jednostka powinna być świadoma faktu, że jej cała egzystencja polega na wykonywaniu stworzonych przez siebie zadań<sup>63</sup>.

---

61 Ibidem.

62 Ibidem.

63 R. Ossowski, *Znaczenie edukacji równoległej dla kształtowania się zadaniowego funkcjonowania dzieci*

Jeżeli socjalizacja osobowości wypracowana będzie dzięki stosowaniu behawioralnego systemu kar i nagród, może doprowadzić to do tzw. przystosowania obiektywnego. Polega ono na tym, że człowiek dostosowuje się do wymagań społecznych, jednak z własnego punktu widzenia nie doświadcza poczucia satysfakcji, ma mało celów i ambicji, nie prezentuje postawy obywatelskiej. Warto zaznaczyć, że całokształt systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły skupia się wyłącznie na wykonywaniu celów nauczania. Niewątpliwie nie jest to korzystne dla wypracowania samodzielności oraz wewnątrzsterowności człowieka. W tym miejscu uwidacznia się znaczący udział wychowania równoległego w procesie kształcenia – a więc m.in. rodziny, rówieśników, a także ośrodków kultury<sup>64</sup>.

Definicję przebiegu wychowania można rozumieć również w inny sposób – jako aktywność pedagogiczną, która skupia się na personalizowaniu ról. Przy tak pojmowanym pojęciu nadrzędne znaczenie mają umiejętności, pasje i zasoby podopiecznego, a nie wypracowanie celów nauczania. W tej perspektywie proces kształcenia ma wymiar bardziej indywidualny oraz podmiotowy. Kwestią, o której należy pamiętać, jest proces socjalizacji osobowości. Urzeczywistnia się on dzięki realizacji ról, bliskim relacjom interpersonalnym, w których podopieczny ma prawo do sprecyzowania dążeń w swoich działaniach oraz do doświadczenia porażek i sukcesów. Roman Ossowski uważa, że „podczas grania ról jednostka uczy się podporządkowania innym, współdziałania z innymi, przewodzenia innym. Uczy się i internalizuje wymagania społeczne, przywileje, a także etykietę roli. Dzięki graniu ról jednostka przewiduje przebieg przyszłych interakcji, co jest źródłem komfortu psychicznego”<sup>65</sup>. Metoda wychowywania poprzez realizację różnych ról jest techniką efektywną i naturalną. Korzystnie wpływa na podopiecznego, ponieważ zachęca go do aktywnej działalności w świecie. Jest to rodzaj kształcenia za pomocą indywidualnej aktywności. Przyczynia się również do przyspieszenia zjawiska przekształcania wymagań społecznych w zadania osobiste<sup>66</sup>.

Aby pełniej przedstawić problematykę zadaniowego funkcjonowania dzieci i młodzieży, w pierwszej kolejności należałoby odróżnić wymagania społeczne od zadań. Podstawową właściwością rozgraniczającą te dwa pojęcia jest celowość, tzn. „chcę”, „pragnę”, „powinienem”. Definicja zadania określa natomiast, że musi ono mieć skonkretyzowany cel oraz opracowany plan postępowania. Różnicowania wymagań społecznych od zadań osobistych można poszukiwać tak-

---

*i młodzieży*, [w:] E. Trempała (red.), *Edukacja równoległa. Funkcjonowanie i kierunki rozwoju edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1990.

64 Ibidem.

65 Ibidem, s. 84.

66 Ibidem.

że w psychologii motywacji. Według jej założeń jednostka ma dwie możliwości, by brać czynny udział w życiu i świecie – podporządkować się oddziaływaniom społecznym lub działać według potrzeb biologicznych. Aktywność jednostki podporządkowana jest więc różnym mechanizmom: wrodzonym (biologicznym), oczekiwaniom świata lub kierowaniu się ku samorealizacji. Działalność społeczna oscyluje zazwyczaj między dwoma ostatnimi (oczekiwaniami a samorealizacją). Cykl kształcenia powinien więc skupiać się na reorganizacji tych dwóch pól działalności człowieka – z poziomu drugiego na trzeci. W tym całokształcie zjawisk uwidacznia się bowiem meritum procesu rozwoju człowieka, sens niezależności i utożsamianie celów osobistych z wymaganiami społecznymi<sup>67</sup>.

Liczne opracowania dotyczące procesu socjalizacji postulują, że istnieje pięć czynników, które są konieczne, by mógł dokonać się proces przekształcenia wymagań społecznych w zadania osobiste. Czynniki te zostały opisane poniżej.

### 1) Wychowanie w małych grupach

Zwykle są to grupy pierwotne; grupa taka musi posiadać następujące właściwości: mała liczba uczestników, kontakt interpersonalny twarzą w twarz, uwidaczniające się pozytywne uczucia, swobodna relacja między uczestnikami, wpływ społeczny musi cechować naturalność, obustronność i siłą; musi występować poczucie przynależności do grupy. Taką grupą może być np. rodzina. Cechę, która różnicuje grupy pierwotne od wtórnych, stanowi kontakt interpersonalny. W grupach wtórnych kontakt ten ma wymiar bezosobowy, skupiony jest wyłącznie na podziale ról oraz osiągnięciu celów. Grupy pierwotne cechuje bardzo silne oddziaływanie edukacyjne. Dzięki poczuciu przynależności do grupy może istnieć tzw. „wspólnota”. Jako istota ludzka – człowiek ma naturalną potrzebę miłości i przynależności, w związku z tym dąży do aktywnego uczestnictwa we wspólnotie. Osoba, która chce do takiej wspólnoty należeć, zwykle popiera wszystkie poglądy grupy, aby przypodobać się jej uczestnikom. Proces ten nazywany jest identyfikacją z grupą. Ma on za zadanie wzmocnić związek jednostki z grupą, ponieważ relacja ta daje poczucia spełnienia oraz umacnia tożsamość człowieka. Zauważalna jest zależność – im częściej człowiek aktywnie uczestniczy w małych grupach pierwotnych, tym szybciej pozostają przekształcenia wymagań społecznych na zadania osobiste.

---

67 Ibidem.

## 2) Radzenie sobie jednostki w sytuacjach o charakterze problemowo-zadaniowym

Wpływ wychowawczy na człowieka może odbywać się w dwojaki sposób: dyrektywny (zewnątrzsterowny) lub humanistyczny (wewnątrzsterowny). Oddziaływanie wewnątrzsterowne powstało na gruncie psychologii humanistycznej oraz poznawczej, natomiast zewnątrzsterowne wywodzi się z psychologii behawioralnej. Nadrzędnym aspektem w podejściu behawioralnym jest traktowanie zachowania jako odbicia sytuacji, struktury bodźców, które wpływają na jednostkę. Behawioryści postulują, że na ludzkie zachowanie oddziałują wzmocnienia warunkowe nabyte w ciągu egzystencji. W systemie edukacyjnym najczęściej wykorzystywaną formą oddziaływania jest właśnie behawioralna. Opiera się ona głównie na nakazach, zakazach lub poleceniach. Proces przekształcania wymagań społecznych w zadania osobiste odbywa się w szkołach z trudnością. Prawdopodobnie dzieje się tak z powodu nastawienia placówki jedynie na przekazywanie informacji, a nie na ich odkrywanie czy samodzielnią aktywność. Podejście humanistyczne natomiast przeciwstawia się behawioralnemu. Teoria zakłada, że działalność jednostki ukierunkowana jest na rozwiązanie sytuacji (zadania), natomiast skuteczność tego działania można zauważyć po tym, czy człowiek posiada umiejętność, by swoją aktualną sytuację przekształcić w pożądaną. W codziennym życiu w społeczeństwie człowiek pełni wiele ról, na które składają się konkretne wymagania, określane przez grupy społeczne. Pewne z tych wymagań mogą przerodzić się po pewnym czasie w zadania osobiste.

## 3) Funkcjonowanie w bliskości psychicznej i empatyczności

Aby jednostka mogła żyć we właściwy sposób, konieczne jest, by doświadczała emocji. R. Ossowski uważa, że „bez odczuwania rzeczywistości trudno jest włączyć się jednostce do współpracy i współdziałania z innymi ludźmi. Ważne jest zwłaszcza uczuciowe poznanie drugiego człowieka, będące podstawą kontaktu emocjonalnego”<sup>68</sup>. Najistotniejsze znaczenie przy zaspokajaniu potrzeby kontaktu emocjonalnego ma rodzina, a szczególnie matka. W późniejszych okresach życia potrzebę tę realizuje kolejno grupa rówieśnicza, a następnie bliska nam „druga polowa”. Badania pokazują, że relacje interpersonalne oraz empatia są koniecznym warunkiem prawidłowego rozwoju wzorców zachowań, a także zaspokojenia potrzeby przywiązania.

68 Ibidem, s. 91.

#### 4) **Obustronny charakter komunikacji, a także otwartość uczestników relacji na przekonania drugiego człowieka**

W procesie edukacji często pojawiają się nieprawidłowości – najbardziej znaczącą jest brak dialogu pomiędzy dziećmi i młodzieżą a wychowawcami. Dorośli niejednokrotnie traktują swoje postulaty jako absolutne i ostateczne. Edukacja zwykle ma charakter jednokierunkowy, nakazowy. Jak przecież jednak wiadomo, jedną z najistotniejszych potrzeb człowieka jest bliska relacja interpersonalna – to ona umacnia nas, wpływa na równowagę psychiczną i rozwój. Dialog stanowi swoisty rodzaj obustronnego porozumiewania się, gdzie przynajmniej dwoje ludzi za pomocą zwerbalizowanej wypowiedzi chce się wzajemnie zrozumieć. Jest on również wartościową kompetencją, potrzebną do życia w społeczeństwie. To także cel oraz metoda edukacyjna.

#### 5) **Pozytywny bilans sukcesów w stosunku do niepowodzeń podczas społecznej aktywności**

Wartość sukcesów i niepowodzeń w toku egzystencji jednostki analizowana jest w odniesieniu do rozwoju postawy samoakceptacji, systemu nagród (sukcesów) oraz kar (niepowodzeń, porażek), a także wpływu problemowych okoliczności na życie osoby. Jednostka dąży do doświadczenia uczucia zadowolenia z osiągniętego sukcesu, przez co bierze udział w wielu działaniach. Może poprzez to utwierdzić się w przekonaniu o swojej wartości. Jak wiadomo, proces uczenia się nie przebiega tylko na drodze osiągania sukcesów, ale także i przeżywania niepowodzeń. Bywają one nawet swoistego rodzaju motywacją w dążeniu do sukcesu. Należy jednak pamiętać, że zbyt często pojawiające się porażki mogą prowadzić do demotywacji, zmniejszając tym samym ambicje do nabywania nowych zachowań. Aby rozwój jednostki mógł postępować, konieczne jest doświadczenie sukcesów oraz porażek. Dzięki nim człowiek ma możliwość, by przeanalizować oraz wysnuć wnioski z powodów swoich sukcesów lub porażek, poszukując ich wewnątrz siebie oraz w otoczeniu. Jednakże, co istotne, nadrzędną rolę w życiu pełni pozytywny bilans sukcesów w stosunku do niepowodzeń. Zdaniem R. Ossowskiego „istnieją pewne szczególne rodzaje sukcesów i niepowodzeń korzystnie wpływające na rozwój osobowy jednostki. Wiążą się one z funkcjonowaniem człowieka w sytuacjach trudnych. Sytuacje trudne zmuszają człowieka do wyjścia poza zachowania nawykowe, zmuszają do szukania nowych strategii postępowania i zachowań oryginalnych. Szczególne sukcesy są bowiem okupio-



ne wielkim wysiłkiem i dlatego dają poczucie szczególnego zadowolenia. I tu problem nie polega na ochronie człowieka przed sytuacjami trudnymi, lecz na trosce, aby jednostka częściej owe sytuacje trudne rozwiązywała (wychodziła z nich zwycięsko), a nie ponosiła porażki<sup>69</sup>. Jeżeli podczas przebiegu wychowania pojawia się duża ilość sytuacji o charakterze zadaniowym, które powiązane są z owym pozytywnym bilansem, wtedy jednostka ma możliwość zaspokojenia potrzeby poczucia własnej wartości, zbudowania motywacji do działania oraz utożsamienia się z zadaniem. Te wszystkie czynniki odgrywają istotną rolę w toku rozwoju społeczno-emocjonalnego człowieka<sup>70</sup>.

### 3.7. Wpływ edukacji równoległej na kształtowanie się ról społecznych u dzieci i młodzieży

Edukacja równoległa ma znaczące oddziaływanie na kształtowanie się ról społecznych. Aby w pełni opisać jej wpływ, należy przedstawić naturalne zadania, jakie stoją przed następującymi elementami edukacji równoległej: rodziną, grupą rówieśniczą oraz kościołem<sup>71</sup>.

Nadrzędnym organem wychowującym człowieka jest rodzina. Dzięki niej rozwija się m.in. sfera uczuciowa, a także instrumentalno-motywacyjna. W związku z tym twierdzi się, że korzystne byłoby tworzenie mieszkań dla rodzin trójpokoleniowych – spowodowałoby to zmniejszenie się ilości żłobków oraz domów „złotej jesieni życia”. Obecnie na życie rodziny w bardzo dużym stopniu oddziałują środki masowego przekazu. W związku z tym uważa się, że w telewizji powinno być emitowanych więcej audycji poświęconych tradycjom życia rodzinnego, szczególnie związanych z obrzędowością. Warto także zaznaczyć, iż w rodzinie bardzo ważna jest jedność na polu uczuć, myślenia oraz aktywności (wspólne uczestnictwo) – sprzyja ona naturalnemu procesowi uczenia się realizowania ról społecznych: rodzinnych, zawodowych czy partycypacji w kulturze<sup>72</sup>.

Znaczące oddziaływanie w kontekście wychowawczym ma na jednostkę również grupa rówieśnicza. Relacje przyjaźni i koleżeństwa uczą ją przynależności do wspólnoty. Potrzeba zawierania przyjaźni oraz uczestnictwa w grupach ró-

69 Ibidem, s. 95.

70 Ibidem.

71 R. Ossowski, A. Klimontowski, *Wpływ edukacji równoległej na proces kształtowania się ról społecznych dzieci i młodzieży* [w:] E. Trempała (red.), *Edukacja równoległa jako element globalnego systemu kształcenia i wychowania. Diagnoza i prognoza*. wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1988.

72 Ibidem.



wieśniczych staje się szczególnie istotna w okresie dorastania. Relacja przyjacielska cechuje się takimi właściwościami jak: wzajemność, zaufanie, współdziałanie. W związku z tym rodzice, a także opiekunowie powinni być otwarci, pozytywnie nastawieni do wizyt kolegów swoich dzieci. Postuluje się również, by w trakcie nauki szkolnej dzieci były podzielone na małe grupy – jest to korzystne, ponieważ szybciej wtedy mogą pojawić się procesy koleżeńskie, oparte na poszanowaniu i podziwianiu uczestników grupy<sup>73</sup>.

Kościół także ma znaczący udział w procesie wychowania. Spełnia on nie tylko funkcje religijne, ale także głosi prawdy o potrzebie pokoju na świecie czy poszanowaniu duchowieństwa. Instytucja Kościoła może w dwojaki sposób oddziaływać na kształtowanie się ról społecznych: bezpośrednio – dzięki uczęszczaniu dzieci i młodzieży do kościoła oraz na zajęciach religii w szkole, oraz pośrednio – za pomocą rodziny, która w swoim codziennym życiu wykorzystuje wiele prawd głoszonych przez Kościół, np. o obrzędowości<sup>74</sup>.

Bardzo pozytywne oddziaływanie na kształtowanie się ról społecznych u dzieci i młodzieży mają domy kultury. Często jednak dostęp do nich może być znikomy. Placówek tych jest bowiem zbyt mało oraz proponują one bardzo wąską ofertę zajęciową – przyczyn tego stanu rzeczy należy doszukiwać się w słabej sytuacji ekonomicznej państwa. Domy kultury mają korzystny wpływ na rozwój, stymulują działania kreatywne oraz społeczne. Często mogą być pomocne przy obieraniu ścieżki zawodowej. Zauważa się, że domy kultury działające w dużych miastach cechują się bogatszą ofertą zajęciową oraz w większym wymiarze kształtują role społeczne<sup>75</sup>.

Edmund Trempała<sup>76</sup> zwraca uwagę na to, pozaszkolne środowisko edukacyjne tworzy swoistą społeczną bazę kształcenia i wychowania. Podkreśla, że nieformalna edukacja, oprócz walorów wychowawczych i społecznych, pociąga za sobą wiele trudności. Zespół wpływających i oddziałujących na człowieka bodźców nie stanowi systemu całkowicie zorganizowanego, jest niejednorodny i jego składowe elementy nie zawsze są ze sobą spójne. Poza tym obieg informacji i bodźców ze środowiskowego otoczenia jest tak bogaty i tak zróżnicowany w treści i formie, że wprowadza odbiorców w pewien stan niepewności pod względem umysłowym i moralnym. Autor wymienia zagrożenia tkwiące w edukacji nieszkolnej (w pozaszkolnej przestrzeni życia jednostek i grup społecz-

---

73 Ibidem.

74 Ibidem.

75 Ibidem.

76 E. Trempała, *Edukacja formalna...*, op. cit., s. 99-102.

nych). Według niego współcześnie obserwuje się upadek tradycyjnie pojmowanych autorytetów społecznych, takich jak: rodzice, szkoła, nauczyciel, Kościół czy politycy, bez pojawienia się w ich miejscu innych, pozytywnych propozycji wychowawczych. Przewartościowaniu ulega wiele sfer życia społecznego i ekonomicznego, zachodzi także dezorganizacja jednostkowych i zbiorowych sił społecznych w środowisku lokalnym, co powoduje poczucie braku bezpieczeństwa. Pojawiają się obszary biedy, bezdomności, szczególnie wśród osób bezrobotnych, w rodzinach wielodzietnych, zrekonstruowanych czy samotnych matek, co prowadzi do lęku istnienia, agresji i osamotnienia. Występuje rozwarstwienie populacji dzieci i młodzieży. Nieliczną warstwę stanowią osoby pochodzące z zamożnych domów, ale nie wszystkie są wychowane prawidłowo, chociażby z powodu braku czasu nadmiernie pracujących rodziców. Dużą grupę stanowią dzieci i młodzież żyjące w biedzie – są one głodne, źle ubrane i przeżywają kompleksy w kontaktach z rówieśnikami. Najliczniejszą częścią jest młodzież żyjąca w warunkach, które zabezpieczają ich podstawowe potrzeby, ale jest ona skazana na wiele wyrzeczeń materialnych czy kulturowych, pojawia się bowiem niebezpieczeństwo utraty pracy zarobkowej rodziców i niskie wynagrodzenie. Taka sytuacja wywołuje nerwowe napięcie. Ponadto uczniowie w szkole dzielą się na różne grupy, najczęściej według kryterium zamożności, stanowisk pracy ich rodziców, ubioru, posiadania dóbr materialnych, udziału w sporcie czy zajęciach kulturalnych.

Kolejnym zagrożeniem wymienianym przez Trempałą jest fakt, iż pojawiają się obojętne reakcje instytucjonalnych i indywidualnych sił społecznych wobec problemów sieroctwa i samotności, ubóstwa, biedy czy bezdomności. Rodzi to wśród młodzieży brak rozumienia tych zjawisk.

Młodzież żyje w społeczeństwie informatycznym, w którym rozwój technologii tworzy środowisko kulturalne i edukacyjne, umożliwiające im niekontrolowany dostęp do źródeł informacji, wiadomości i wiedzy. Technologie informatyczne z wielokrotności możliwości poszukiwania informacji, natomiast sprzęt interaktywny, multimedia i nowe media udostępniają człowiekowi bogate informacje. Telewizja, radio, zapis audio i wideo, transmisja sygnałów elektronicznych drogą radiową, kablową czy satelitarną oraz Internet osiągnęły wymiar, który nie jest już tylko technologiczny, ale głównie gospodarczy i społeczny. Te wszystkie środki medialne otwierają przed edukacją drogę do uczącego się społeczeństwa. Coraz więcej tych technologii przenika do domów, do życia i korzysta z nich coraz większa liczba osób. Rozwój i popularyzacja środków medialnych stanowi krok w postępie i rozwoju cywilizacji, lecz niesie także negatywne skutki wychowania. Swobodny przepływ myśli i nieograniczony dostęp do informacji wzbogaca ludzkie umysły o nowe elementy myślowe. Z drugiej jednak strony popularyzowane są

tam niemoralne wzorce zachowań, brutalizacja, przemoc, wypaczenie zachowań. Wiele programów koncentruje się na negatywnych stronach życia, co ma negatywny wpływ na odbiorców. Sposób myślenia, ubierania się, bycia ludzi z Internetu są „receptą na życie”. Młodzi odbiorcy chłoną te treści, obrazy grozy i przemocy najczęściej bezrefleksyjnie. Bywają sytuacje, że młody człowiek nie jest w stanie rozgraniczyć dobra od zła, co powoduje zachwianie zasad etycznych.

Należy podkreślić, że młodzież nie jest przygotowana do gromadzenia, selekcjonowania, porządkowania informacji, do samodzielnego zdobywania wiedzy poprzez „samoobdarowywanie się wiedzą”. Nie jest także przygotowana do aktywnego i krytycznego uczestnictwa w edukacji nieformalnej, która ma o wiele rozleglejsze rozmiary od systemu szkolnego.

Badacze wskazują, że uczniowie czerpią duże korzyści z uczestnictwa w zajęciach i naukowych doświadczeniach poza szkołą, od związków harcerskich, ochotniczych straży pożarnych, aż po codzienne kontakty z rówieśnikami i dorosłymi ludźmi. Dzięki temu zyskują wyższe aspiracje, pewność siebie i specjalistyczną wiedzę, zdobywają nowe umiejętności i kompetencje.

Formalna edukacja korzysta także z takiego doświadczenia, ponieważ wiele z tych umiejętności, poczynając od większej odporności na występowanie trudności życiowych, aż po lepsze umiejętności społeczne, może być przekazane w ten sposób.

Uczniowie o niskiej motywacji i niskich wynikach w nauce, mogą je poprawić, ucząc się na wiele sposobów i w różnych miejscach, innych niż szkoła. Ważnym celem jest, żeby włączyć uczniów w proces kształcenia, pozwalając im na korzystanie ze swoich zainteresowań, zachęcać do zdobywania nowej wiedzy we własnym zakresie.

Młodzi ludzie są zaangażowani w różne rodzaje nieformalnego nauczania, od debat z przyjaciółmi i uprawiania sportu, po uczestnictwo w portalach społecznościowych. Warto, aby osoby pracujące z młodzieżą pytały ją o pozaszkolne zajęcia, ale nie kierowały nią – nauka nieformalna powinna pozostać domeną młodego człowieka. Uczniom należy zapewnić możliwość odnoszenia korzyści ze swojej aktywności, jeżeli będą tego pragnęli.

### **3.8. Środowiska edukacji nieformalnej**

Cała przestrzeń życiowa człowieka stanowi swoiste środowisko edukacyjne. Wszelkie wpływy i oddziaływania tego środowiska wywołują zmiany w jego postawach i zachowaniach. Choć rozwój osobowości człowieka zależy od jego predyspozycji, odziedziczonych genów, cech wrodzonych, to jednak wpływ środowiska wyraźnie kształtuje cechy danej jednostki – jej sposób myślenia, uczucia,

relacje z drugą osobą. Formują się zachowania i podejmowane działania. Człowiek nabywa lepsze umiejętności społeczne.

Pierwsze, najważniejsze, naturalne środowisko wychowawcze to rodzina. „Czym skorupka za młodu nasiąknie”... Dziecko uczy się dzięki naśladownictwu, poprzez procesy spontaniczne. Chociażby wiązania butów, wymiany uprzejmości, zachowania przy stole, tradycji obowiązującej w rodzinie od pokoleń, sposobu ubierania się, higieny, dbania o dom, o zwierzęta domowe, odpowiedzialności, pierwszych rachunków i literek. Rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, wujkowie, cio-cie itd. oprócz zaplanowanych działań wychowawczych oddziałują na jednostkę swoją postawą, zachowaniem w konkretnych sytuacjach. Dają wzór, pokazują, jak można żyć. Na przykład przebojowa ciocia jest wesoła i ma dużo energii, ponieważ prowadzi zdrowy tryb życia. Imponuje tym, że uprawia różne sporty i odżywia się zdrowo. Dziadek, znawca historii, opowiada o dawnych wydarzeniach i ukazuje patriotyczną postawę, wzbudza podziw swoim stanowczym, nieugiętym charakterem i ciekawia swoimi opowieściami. Babcia ujmuje pracowitością i wiarą, nadzieją, dobrocią, ciepłem i pogodą ducha. Rodzeństwo, kuzyni to z kolei na ogół pierwsi młodzi, którzy wprowadzają do grupy rówieśniczej. Ukazują zachowania, postawy, inne niż te prezentowane w domu, pod okiem dorosłych. Poza tym wprowadzają w różne ciekawe zabawy, ucząc kreatywności. Dzięki temu dzieci mogą uczyć się poprzez zabawę. Jednak najważniejszy wpływ mają rodzice, którzy są przez długi czas najbliższymi wzorcami. Mogą oni swoim przykładem zaszczerpić wiele użytecznych i wartościowych postaw (które można by nazwać „korzeniami”), na przykład chęć do czytania wartościowych książek, dzięki któremu dziecko zyska wiedzę i wzbogaci swoje słownictwo, rozbudzi wyobraźnię. Dopóki dziecko jeszcze uważa rodziców za główny autorytet, mogą oni w nim głęboko „zakorzenić” zasady postępowania w życiu, wartości, którymi chcą, by się kierowało, ale przede wszystkim mogą, a raczej jak najbardziej powinni, pracować nad pewnością siebie i wzmocnieniem, by ich pociecha mogła samodzielnie poradzić sobie w życiu i uodpornić się na wszelkie niepowodzenia, trudności, jakie w życiu napotka.

Rodzice mają różne pomysły, posługują się różnymi metodami wychowawczymi. Często błędzą, oczekując od swych pociech szczerości i ufności, a jednocześnie krytykując i strofując je, gdy przychodzą ze swoimi problemami, które oni traktują jako niedorzeczne. Takie dziecko czuje się poniżone i odepchnięte, można się spodziewać, że więcej nie przyjdzie po radę. Będzie szukało pomocy w innym środowisku. Natomiast gdy słyszy gotowe recepty, hamuje się jego kreatywność i naturalny rozwój.

Jak zostało już zaznaczone, nadrzędną grupą społeczną jest rodzina. To w niej jednostka rodzi się i przejmując różne jej wpływy. Według Henryka

Pielki „rodzina istnieje jako ukształtowana grupa od początków społeczeństwa ludzkiego, występuje we wszystkich znanych społeczeństwach, od najbardziej prymitywnych do najbardziej złożonych. Stanowi ona grupę społeczną, która powstaje i rozwija się dzięki pełnieniu szeregu funkcji: materialno-ekonomicznej, opiekuńczo-zabezpieczającej, prokreacyjnej, seksualnej, legalizacyjno-kontrolnej, socjalizacyjnej, klasowej, kulturalnej, rekreacyjno-towarzyskiej, emocjonalno-ekspresyjnej”<sup>77</sup>. Rodzina jest miejscem, gdzie jednostka ma możliwość, by nabyć różnego rodzaju doświadczenia życiowe. Towarzyszy mu również w procesie rozwoju, uczy wartości moralnych. Przekonania, postawy i wartości, które nabywamy w dzieciństwie, mają wpływ na nasze dalsze funkcjonowanie w społeczeństwie. Jak więc widać, rodzina jest nieodzownym elementem, który warunkuje prawidłowy rozwój dziecka. Zaspokaja również potrzeby emocjonalne. Rodzina jest również pierwszą grupą społeczną, w której ma miejsce przebieg wychowania ideowego<sup>78</sup>.

To, jak rodzina oddziałuje na wychowanie dziecka, zależy od wielu składowych: stanu zdrowotnego oraz wieku rodziców lub opiekunów, warunków finansowych, atmosfery rodzinnej oraz struktury codziennego funkcjonowania rodziny. Ciągłe postępujące zmiany w społeczeństwie nakładają na rodzinę nowe zadania wychowawcze, m.in. związane z wychowywaniem równoległym, które polega na współdziałaniu rodziny z innymi składnikami systemu wychowawczego, np. szkołą. Skuteczność wpływu wychowawczego szkoły zależy od tego, jak dziecko funkcjonuje w rodzinie, a także jak rodzina integruje się ze szkołą. Ważne jest, by między szkołą a rodziną miał miejsce dialog, m.in. odnośnie używanych środków wychowawczych, a także ich rezultatów. Integracja rodziny ze szkołą powinna spełniać funkcję tworzenia bliskiej relacji między tymi dwoma środowiskami, która wzmacniałaby proces wychowawczy jednostki<sup>79</sup>.

Pielka stwierdza, że „uczestnictwo w życiu społecznym i w kulturze jest procesem ciągłym, a o jakości tego uczestnictwa, jego intensywności, stopniu zaangażowania decyduje w znacznym stopniu rodzina. Wynika stąd szczególna odpowiedzialność rodziny za udział w wychowaniu równoległym, obejmującym szeroki strumień wpływów wychowawczych oddziałujących na człowieka poza szkołą, w ciągu całego jego życia, warunkując niejako permanencję procesu wychowawczego”<sup>80</sup>.

77 H. Pielka, *Miejsce rodziny w wychowaniu równoległym*, [w:] E. Trempała (red.), *Edukacja równoległa: poglądy, doświadczenia, wnioski*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1984, s. 269.

78 Ibidem.

79 Ibidem.

80 Ibidem, s. 276.

Młody człowiek wraz z upływem czasu zmienia swoje wzorce, ponieważ z wiekiem szuka nowych autorytetów poza rodzicami, poza domem rodzinnym. Idąc do przedszkola, dziecko rozstaje się z rodziną i natrafia na pierwszy autorytet osoby dorosłej poza domem w postaci pani przedszkolanki. Nasza pociecha zafascynowana panią wraca do domu i opowiada „tak pani powiedziała!”, a więc pani wie lepiej niż rodzice. Taka postawa z czasem mija. Im dziecko jest starsze, potrafi skonfrontować ze sobą fakty usłyszane od rodziców z tymi usłyszonymi od obcych i dobrać odpowiednie rozwiązania, adekwatne do sytuacji. Kieruje się zasadami wpajanymi przez rodzinę od najmłodszych lat, biorąc pod uwagę opinie innych ludzi, i dobiera odpowiednie postępowanie, zgodne ze swoim sumieniem.

Kościół przyczynia się do wartościowego rozwoju, pogłębiania zasad moralnych, etycznego postępowania, a zatem uczy rozróżniania dobra od zła i postępowania zgodnego z przyjętymi normami.

Środowisko lokalne oferuje wiedzę, naukę poprzez praktykę przydatną do życia w danym regionie. Na przykład życie w małej katolickiej wiosce wymaga od nas, by w Boże Ciało nie sadzić kwiatów przed domem i nie pielęgnować ogródka, ponieważ społeczność wiejska nas wykluczy.

Szkoła – to kolejne środowisko, w którym uczeń poza edukacją formalną zdobywa nowe doświadczenia, uczestnicząc w życiu otoczenia, obserwując zachowania rówieśników próbuje odnaleźć się w nowych sytuacjach. Zyskuje nową wiedzę, chociażby poprzez debatowanie ze znajomymi. Również w świetlicach często obserwuje się, jak pani tworzy ozdoby tematyczne do udekorowania szkoły. Można jej w tym pomagać i uczyć się w ten sposób nowych umiejętności. W czasie wolnym można się bawić, korzystając z gier planszowych itp. Zdobywa się nową wiedzę i rozbudza zainteresowania.

Ciekawym doświadczeniem jest oglądanie/słuchanie – np. właśnie w świetlicy szkolnej – „bajek terapeutycznych”. Koncentrują się one na trudnych tematach. „W żadnym innym miejscu nie znajdziemy takiego nagromadzenia wzorów radzenia sobie z silnymi przeżyciami. Wyjaśnienie emocji, ich nazywanie, nadawanie im znaczenia i co najważniejsze – strategie rozwiązywania trudności – zostały ujęte w formie akceptowanej przez dzieci. Mały słuchacz lub czytelnik, jeśli dziecko potrafi czytać, nie jest edukowany, nie odczuwa rygoru odpowiedniego zachowania lub myślenia. Bohater bajki przeżywa po prostu podobny problem, co stymuluje dziecko do zmiany w patrzeniu na ten kłopot”<sup>2</sup>.

Dzieci podczas edukacji o charakterze systemowym mają również wiele możliwości czerpania wiedzy i doświadczeń o charakterze nieformalnym, edukacji poprzez praktykę. Gdy szkoła organizuje wymianę międzynarodową i uczniowie mają okazję funkcjonować w innym kraju, w innym środowisku, mimowolnie



uczą się nowego języka i kultury; i odwrotnie – pozostając w kraju, mogą czerpać od uczniów, którzy przybyli. Szkoły często angażują się w przeróżne ciekawe akcje, zachęcając do aktywności swoich podopiecznych. Są to na przykład działania charytatywne, takie jak: zbieranie plastikowych nakrętek dla osób chorych, które dzięki temu będą mogły skorzystać z rehabilitacji; własnoręcznie zrobione ozdoby sprzedawane na rzecz osób czekających na operację; „zaopiekowanie się” klasy dzieckiem z Afryki i wysyłanie jemu zebranych w klasie pieniędzy czy zrealizowanie „szlachetnej paczki” dla konkretnej osoby; zbiórki elektrośmieci czy też zbiórki karmy i innych przydatnych rzeczy dla zwierząt z okolicznych schronisk. Są to akcje uczące empatii, kreatywności, pokazujące, że każdy może mieć wpływ na otaczającą nas rzeczywistość.

Młodzież, mieszkając w internacie, pod okiem wychowawców uczy się samodzielności, punktualności, obowiązkowości. Można powiedzieć, że doświadcza początków wkraczania w dorosłość, w samodzielność.

W przebiegu dorastania, jeżeli rodzina nie funkcjonuje prawidłowo, rówieśnicy w szkole i poza nią mają decydujący wpływ na rozwój młodego człowieka. Jeżeli nastolatek nie otrzymał i nadal nie otrzymuje istotnego wzmocnienia w domu rodzinnym, istnieje możliwość popadania w patologie, na wzór znajomych, którzy odnaleźli taki właśnie sposób na radzenie sobie z rzeczywistością. Między innymi papierosy, alkohol, narkotyki czy bójki pokazujące, kto jest silniejszy. Gdy dzieci wychowywały się w trudnych warunkach, wtedy chętniej wzorują się na rówieśnikach niż na dorosłych.

Wspaniale, gdy młody człowiek, niekoniecznie otrzymujący wsparcie najbliższych, wybiera jednak aktywność fizyczną w postaci sportu. Istnieje w tym względzie wiele możliwości – od świetlic osiedlowych, w których można grać w szachy, po kluby piłkarskie, pływalnie, kółka wspinaczkowe, indywidualną jazdę na rowerze czy korzystanie ze skate parku. Młody człowiek w ten sposób uczy się wielu rzeczy, nie tylko dbania o zdrowie, ale i np. nabywania nowych umiejętności; ćwiczy się też w wytrzymałości czy cierpliwości. Poprzez podejmowany wysiłek osiąga zamierzony cel, spełniając się przy tym. Przykładowo jazda konna (a przy tym nauka dbania o konie) pozwala wyćwiczyć utrzymanie równowagi, zniwelować tak często przez nas posiadane różnego rodzaju zaburzenia sensoryczne, jak również jest zbawienna w pokonaniu samotności czy depresji i innych zaburzeń psychicznych, patologii społecznych czy uzależnień.

Zajęcia pozaszkolne, organizowane przez wychowawców w czasie wolnym lub przez koła zainteresowań, stowarzyszenia, kluby, ośrodki kultury itp., w zależności od zapotrzebowania i ciekawych pomysłów, mogą stwarzać wiele nowych możliwości. Nauka śpiewu czy gry na instrumentach, doskonalenie gry

w szachy, w ping ponga, integracja przy karaoke, zdobywanie umiejętności wędkarskich, żeglarskich, fotograficznych, technicznych, malarskich lub doskonalenia umiejętności komputerowych są możliwe dzięki działalności nieformalnej, społecznej, tworzonej przez zwykłych ludzi, otwartych na potrzeby innych, chcących kształtować swoje otoczenie, swoją społeczność, dzielić się doświadczeniem.

### 3.9. Rola poradnictwa w wychowaniu równoległym

Obecny system oświaty gwarantuje wszystkim jednostkom umiejętność trafnego podejmowania decyzji w różnych okolicznościach życiowych, tak by były one optymalne z perspektywy osobistej człowieka, ale również dla społeczeństwa. Na system oświatowo-wychowawczy składają się instytucje, które funkcjonują, by wpływać w sposób pedagogiczny na jednostki ze wszystkich grup wiekowych<sup>81</sup>.

Poradnictwo pedagogiczne powinno współdziałać ze szkołą oraz rodziną. Aby było skuteczne, jego rola powinna opierać się na dopełnianiu, kontynuacji oraz zwiększeniu oddziaływania systemu oświatowego. Idąc tą drogą, placówki z zakresu opieki zdrowotnej powinny rozpowszechniać wiedzę o zdrowiu i higienie poprzez porady dla dzieci, rodziców oraz nauczycieli. Natomiast zadaniem placówek wspomagających rozwój dzieci i młodzieży jest doskonalenie oraz usprawnianie aktywności. Poradnictwo pedagogiczne może więc funkcjonować optymalnie wyłącznie, jeśli wszystkie składniki (rodzina, szkoła) będą ze sobą współpracować oraz się uzupełniać<sup>82</sup>.

Człowiek rozwija się już w okresie prenatalnym, ważne jest więc, by w tym momencie placówki opieki zdrowotnej informowały oraz doradzały przyszłym mamom. W wieku szkolnym natomiast istotne znaczenie ma doradztwo opiekunów, nauczycieli, lekarzy oraz pedagoga szkolnego, gdy ujawniany przez dziecko rytm pracy odbiega od normy. Poradnictwo powinno mieć charakter uświadamiający, doradczy oraz ostrzegający, dzięki czemu rodzina mogłaby funkcjonować w bardziej optymalny sposób. Ważne zadanie stoi także przed poradnictwem skierowanym do dzieci, które funkcjonują poza normą w wymiarze psychicznym lub fizycznym oraz wykazują nieprawidłowości w zachowaniu<sup>83</sup>.

Jak píše Pawłowska: „działania poradnicze nie odnoszą się tylko do dzieci. Ujmują wszystkie czynniki mające wpływ na zachowanie człowieka i dają zarys całego mechanizmu funkcjonowania. Problemy dotyczące dzieci i młodzieży pra-

81 R. Pawłowska, *Rola poradnictwa w wychowaniu równoległym* [w:] E. Trempała (red.), *Edukacja równoległa: poglądy...*, op. cit.

82 Ibidem.

83 Ibidem.



wie zawsze dotyczą oddziaływania ich rodzin. Aby jednak interwencja w określonym przypadku mogła być skuteczna, poradnia musi opierać się na dobrej znajomości całego mechanizmu funkcjonowania człowieka tzn. uwzględniać wszystkie zależności, które wyznaczają przebieg jego działań i określają jego miejsce w świecie. Zatem praca poradni, zgodnie z tym może i powinna stanowić dobre pole do współpracy pedagoga z psychologiem, lekarzem, prawnikiem czy psychiatrą<sup>84</sup>.

### 3.10. Kształcenie korespondencyjne

Kształcenie korespondencyjne to element systemu oświatowego, za pomocą którego możliwe jest zdobycie kwalifikacji (wykształcenia) bez konieczności chodzenia do szkoły stacjonarnej<sup>85</sup>.

W Polsce pierwszą uczelnię korespondencyjną powstała w 1916 roku. Stworzyła ją Polska Macierz Szkolna. Oferta uczelni skierowana była do nauczycieli aktywnych zawodowo. Na przestrzeni lat 1924–1939 na terenie naszego kraju funkcjonowały jeszcze trzy takie placówki: Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny, Kursy Rolnicze im. Staszica oraz Kursy Spółdzielcze „Społem”. Natomiast po 1949 roku działalność kształcenia korespondencyjnego znacząco się zmniejszyła. Prawdopodobnie było to wyrazem upowszechnienia kształcenia zaocznego, którego podstawami są w dużej mierze założenia kształcenia korespondencyjnego<sup>86</sup>.

Należy zauważyć, że kształcenie korespondencyjne ma bardzo wiele zalet. Przede wszystkim taka forma nauczania nie wymaga dużego nakładu finansowego. Bardzo istotną właściwością jest również możliwość dostosowania programu oraz metod pracy do indywidualnych potrzeb. Osoba, która korzysta z tej formy kształcenia ma swobodę co do tego, o której godzinie i w jakich dniach będzie się uczyć, w jakim otoczeniu oraz jakie będzie tempo jej działania. Placówki korespondencyjne wpływają na tok edukacji ich uczestników poprzez następujące oddziaływania: zapewnienie środków dydaktycznych, takich jak podręczniki, kontrola postępów, ocenianie zrealizowanych zadań<sup>87</sup>.

Według Elżbiety Zawackiej proces kształcenia korespondencyjnego odbywa się na czterech etapach: „w etapie pierwszym uczelnia przekazuje uczniowi-korespondentowi określoną porcję materiału programowego w postaci «listu uczebnego», stanowiącego część składową podręcznika danego kursu; etap dru-

84 Ibidem, s. 308.

85 S. Karaś, *Dydaktyka oświaty pozaszkolnej*, wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 1995.

86 Ibidem.

87 Ibidem.

gi to przesłanie poprawionego i zrecenzowanego zadania kontrolnego, jakie respondent wysłał do uczelni po przepracowaniu listu; etapem trzecim są porady i materiały dodatkowe oraz odpowiedzi na pytania respondenta, udzielane mu w miarę potrzeby przez nauczyciela-recenzenta drogą korespondencyjną, telefonicznie lub za pośrednictwem nagrań na taśmę; etap czwarty, następujący po wy-czerpaniu się cykli etapów 1–2 lub 1–3, stanowi egzamin pisemny lub inna forma sprawdzenia wyników kształcenia, przy czym dla przygotowania się do egzaminu wysłała uczelnia materiały dodatkowe, często programowe, pozwalające utrwalić zdobytą wiedzę<sup>88</sup>.

To, czy kształcenie korespondencyjne będzie przynosiło zamierzone efekty, zależy będzie od takich aspektów jak: kompetencje oraz aktywność dydaktyczna nauczyciela, poziom motywacji uczniów do zdobywania wiedzy, dobrze zorganizowane funkcjonowanie placówki, atrakcyjność podręcznika oraz materiałów dydaktycznych<sup>89</sup>.

### 3.11. Współdziałanie edukacji równoległej ze szkołą

Procesem edukacji zajmują się zarówno placówki szkolne, jak i pozaszkolne. Do zadań szkoły należy przede wszystkim realizowanie funkcji dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej. Jej celem powinno być kształtowanie niezależności, kreatywności oraz dążenia do samorozwoju. Instytucje pozaszkolne natomiast, dzięki atrakcyjnej ofercie różnorodnych zajęć, mogą dopełniać wiedzę, którą uczniowie nabyli w szkole, a także ukazywać wiele różnych sposobów rozumienia danego zjawiska, definicji, wydarzenia<sup>90</sup>.

Bardzo ważne dla efektywnego kształcenia jest bowiem współdziałanie tych dwóch instytucji, uzupełnianie się, integrowanie, a nie działanie na zasadzie konkurencyjności. Tylko harmonijny proces współpracy środowisk szkolnych i pozaszkolnych gwarantuje prawidłowy rozwój i efekt wychowawczy. Placówki te powinny przede wszystkim skupić się na znalezieniu wspólnych, zespołowych aktywności edukacyjnych, które by się uzupełniały. Aby stało się to możliwe, konieczne jest wdrożenie następujących oddziaływań ze strony szkoły: zapoznać oraz zachęcić uczniów do uczestnictwa w edukacji równoległej, podczas procesu kształcenia szkolnego korzystać z form pracy oraz informacji, które pojawiały się podczas edukacji równoległej, współpracować z placówkami pozaszkolnymi<sup>91</sup>.

88 J. Półturzycki, *Ucz się sam*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1972.

89 S. Karaś, *Dydaktyka...*, op. cit..

90 Ibidem.

91 Ibidem.

Według S. Karasia „nauczyciel powinien przede wszystkim ustosunkowywać się do tej wiedzy naukowej, praktycznej i potocznej, którą uczeń zdobywa poza szkołą oraz powinien wskazać i podpowiedzieć, gdzie i w jaki sposób młodzież może poza nauczaniem szkolnym wzbogacać swoją osobowość. Ponadto powinien szkolne doświadczenia uczniów nie tylko uwzględniać w swojej pracy, lecz także przygotowywać uczniów do umiejętnego korzystania z nieszkolnych źródeł wiedzy oraz podejmować współdziałanie z całym środowiskiem lokalnym”<sup>92</sup>.

### 3.12. Wyzwania edukacji pozaformalnej

Wyzwania stojące przed edukacją pozaformalną to:

- widoczność działań;
- uznawalność;
- jakość działań;
- przygotowanie ludzi na ten typ edukacji oraz osób;
- finansowanie edukacji pozaformalnej;
- zrozumienie idei i zasad edukacji pozaformalnej.

Tab. 2. Porównanie edukacji formalnej i nieformalnej

Edukacja formalna	Edukacja nieformalna
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficjalna</li> <li>• Sformalizowana ocena wyników</li> <li>• Wyznaczony cel</li> <li>• Certyfikat, dyplom</li> <li>• Działanie zamierzone</li> <li>• Zorganizowana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nieoficjalna</li> <li>• Brak formalnej oceny efektów</li> <li>• Brak wyznaczonych celów</li> <li>• Brak dokumentów potwierdzających</li> <li>• Działania niezamierzone</li> <li>• Niezorganizowana</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

92 Ibidem, s. 42.

Tab. 3. Różnice zachodzące w trzech typach edukacji

	<b>Edukacja formalna</b>	<b>Edukacja pozaformalna</b>	<b>Edukacja nieformalna</b>
Zasady uczestnictwa	Głównie obowiązkowe	Dobrowolne	Brak
Motywacja uczących się	Motywacja zewnętrzna	Motywacja wewnętrzna	Motywacja wewnętrzna
Cel nauki	Określony ogólnie w ramach programu nauczania	Określony przez uczącego się	Nieokreślony, uczenie się ma charakter incydentalny, nieplanowany (a więc bez sformułowanego celu)
Planowanie	Planowana	Planowana	Nieplanowana
Struktura	Stabilna i ustalona ogólnie	Struktura dopasowana do potrzeb uczestników i ustalona razem z nimi	Brak struktury lub uczenie się w ramach struktur już istniejących
Prowadzący zajęcia	Forma raczej dyrektywna, realizuje program nauczania	Podąża za potrzebami uczącego, tworzy środowisko sprzyjające nauce, jest moderatorem procesu	Nie istnieją tu zorganizowane zajęcia; uczyć można się od każdej osoby
Relacja uczący – prowadzący zajęcia	Hierarchia, relacja pionowa między posiadaczem wiedzy (nauczycielem) a uczniami	Partnerstwo relacji, zmienność ról (uczący się może przekazywać innym swoją wiedzę, wchodząc w rolę prowadzącego), wzajemne uczenie się	Nie ma tu prowadzących zajęć
Treść	Głównie ogólna (w przypadku szkoleń zawodowych nastawiona na umiejętności praktyczne), ustalona przez władze edukacyjne	Wybierana przez uczącego; żadnej formuły oprócz nabycia konkretnych doświadczeń	Ze względu na przypadkowy charakter uczenia się nie jest ona ustalana wcześniej
Metodyka	Przekaz jednostronny, tematyka dostosowana do przedmiotu	Głównie oparta na doświadczeniu i refleksji tego doświadczenia („uczenie przez doświadczenie”)	Brak
Grupa	Jednorodna pod względem wieku, grupa jest tłem dla jednostki	Różnorodna, jednostka jest częścią grupy	Brak
Odpowiedzialność za uczenie	Spoczywa na nauczycielu i na uczniu	Leży po stronie uczącego się	Leży po stronie uczącego się
Środowisko nauki	Głównie klasa w szkole, sala wykładowa w trakcie studiów	Bardzo zróżnicowane, w zależności od potrzeb	Każda sytuacja, która jest ucząca

Ocenianie efektów	Ocena zewnętrzna, najczęściej w formie testów, odpytywania; na podstawie istniejącego systemu ocen	Uczący sam ocenia swoje osiągnięcia (z ewentualną informacją zwrotną współtowarzyszy); ocena opisana w formie zdobytych kompetencji	Jeżeli uczenie jest uświadomione, uczący sam ocenia efekty
Potwierdzenie efektów uczenia się	Dyplomy, świadectwa, certyfikaty zwykle wydawane przez instytucje edukacyjne i uzależnione od pozytywnej weryfikacji wiedzy	Potwierdzenie uczestnictwa wraz z opisem zdobytych kompetencji	Brak
Czas trwania	Zwykle: od 6. do 18. roku życia: szkolnictwo podstawowe i średnie. Powyżej 18. r.ż.: 2–5 lat studiów (uniwersytet). Szkolenia zawodowe: 4 lata w czasie szkoły średniej i 2 lub 3 lata po studiach uniwersyteckich)	Całe życie	Całe życie
Kto organizuje	Państwo. W Polsce edukacja formalna podlega dwóm ministerstwom: Ministerstwu Edukacji Narodowej (MEN) i Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW)	Wszelkie podmioty, w tym osoby prywatne, grupy i organizacje	Nie jest organizowana; „dzieje się” spontanicznie, w naturalny, nieplanowany sposób
Przykłady	Szkoła, szkolenia zawodowe, studia	Kluby sportowe, koła zainteresowań, wymiany młodzieżowe, Wolontariat Europejski, firmy organizujące np. szkolenia pracowników	Życie ze wszystkimi sytuacjami, zadaniami, wyzwaniem

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 4. Zalety i wady edukacji nieformalnej

ZALETY	WADY
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szybkie efekty uczenia się, zapamiętujemy szybko i to, co nas ciekawi</li> <li>• Nie boimy się, że będziemy oceniani za nasze porażki</li> <li>• Nie ukrywamy naszej niewiedzy.</li> <li>• Zaangażowanie wypływa z ciekawości i zainteresowania zdobywaniem wiedzy</li> <li>• Nie mamy sztywno narzuconych ram i schematów</li> <li>• Brak rutyny i znudzenia</li> <li>• Wiedza jest długotrwała</li> <li>• Wiedzę zdobywamy samodzielnie (brak presji)</li> <li>• Rozwój poprzez uczestnictwo w zabawie, pracy, w kontaktach z rówieśnikami, w spędzaniu czasu wolnego</li> <li>• Liczne ośrodki uczą lub też utwierdzają młodzież w przekonaniu, że istnieje kilka sposobów rozumienia rzeczy lub zjawisk</li> <li>• Doraźne wpływy pozostawiają trwalszy ślad w osobowości młodzieży</li> <li>• Pozwala na indywidualność i samodzielność wyboru pomiędzy ofertami składanymi przez różnorodne pozaszkolne ośrodki edukacji</li> <li>• Urzeczywistnia edukację osobom reprezentującym wszystkie kręgi społeczeństwa, o różnym stopniu wykształcenia, upodobiach</li> <li>• Tworzy warunki równych szans i przyczynia się do redukcji licznych nierówności i upośledzeń</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brak certyfikatu potwierdzający zdobyte umiejętności</li> <li>• Brak określonego nauczyciela, przewodnika (ukierunkowania nas)</li> <li>• Zdobywanie wiedzy ze źródeł mało ambitnych</li> <li>• Brak poczucia bezpieczeństwa</li> <li>• Pojawiają się obszary biedy, ubóstwa i nędzy oraz bezdomności wśród bezrobotnych, w rodzinach wielodzietnych, matek samotnie wychowujących dzieci, co w konsekwencji rodzi lęk istnienia, agresję i osamotnienie</li> <li>• Upadają tradycyjne autorytety społeczne</li> <li>• Znaczna część młodzieży nie lubi szkoły, a nawet domu rodzinnego</li> <li>• Występują ogromne rozwarstwienia populacji dzieci i młodzieży</li> <li>• Ukazywane przez środki medialne niemoralnych wzorców zachowań, przemocy, brutalizacji</li> <li>• Odbiorcy telewizji chłoną bezrefleksyjnie treści i obrazy grozy, przemocy, przez co nie są w stanie odróżnić dobra od zła</li> <li>• Liczne zjawiska o charakterze dewiacyjnym: alkoholizm, narkomania, wandalizm, przestępczość, nietolerancja, arogancja, zachowania agresywne, napięcia i konflikty, przemoc i gwałt, brak poszanowania dla godności i autonomii jednostki</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

## Podsumowanie

Znaczenie edukacji nieformalnej ma związek z wciąż dokonującym się postępem cywilizacyjnym oraz technologicznym na świecie. Wraz bowiem z gwałtownym rozwojem informatyki zmiany następują tak szybko, że niezbędne jest ciągle uaktualnianie wiedzy dotyczącej świata. Biorąc udział w szeroko rozumianej edukacji nieformalnej, wiedzę tę można uzupełnić najszybciej<sup>93</sup>.

93 M. Gawrońska-Garstka, *Edukacja nieustająca wyzwaniem społeczeństwa informacyjnego*, Poznań 2010, s. 67.

Do zasadniczych zalet edukacji nieformalnej zaliczyć należy brak sztywnych i narzuconych norm postępowania edukacyjnego (z wyjątkiem np. kursów i szkoleń). Proces edukacji nieformalnej ma charakter rozrywki i zabawy, łączy walory edukacyjne z przyjemnością – tym samym jest bardzo popularny.

W poszczególnych okresach rozwojowych człowieka pożądana jest odmienna stymulacja, stosownie do dominującej aktywności. Niezależnie od rodzaju stosowanej stymulacji powinna ona zawsze prowadzić do harmonijnego rozwoju i nie dopuszczać do niebezpiecznych jednostronności. Programowa, zamierzona stymulacja rozwoju dokonuje się przede wszystkim w instytucjach nauczających i wychowujących. Warunkiem jej skuteczności – oprócz dostosowania do właściwości rozwojowych i cech indywidualnych jednostki – jest wszechstronność oddziaływań i ich wzajemna koordynacja.

Ze względu na to, że na jednostkę mogą oddziaływać silne wpływy okazjonalne, pochodzące spoza instytucji nauczających i wychowujących, konieczna jest realizacja postulatu społeczeństwa edukującego się<sup>94</sup>.

Po ukończeniu szkoły jednostka uczy się nadal. Jej uczenie się ukierunkowuje zorganizowane instytucjonalnie kształcenie, które staje się zjawiskiem coraz powszechniejszym. Odpowiada to potrzebom jednostki – dalszemu jej rozwojowi, wymagającemu stymulacji zewnętrznej. Ponadto jedynie kontynuowanie uczenia się umożliwia człowiekowi sprostanie wymaganiom społecznym.

Formy najbardziej rozwinięte zyskało dotychczas dalsze kształcenie zawodowe. Aktualnie szczególnie pilnym zadaniem jest stosowanie oddziaływań związanych z procesami odnowy organizmu i rekreacją oraz z przygotowaniem do zaprzestania działalności zawodowej w okresie późniejszym.

Skutkiem edukacji nieformalnej ma być – zgodnie z założeniami tej koncepcji – intensywniejszy niż dotychczas i bardziej wszechstronny rozwój człowieka. Efektem łatwo obserwowalnym już obecnie jest zmiana pozycji społecznej osoby, która się uczy. Znikła ocena pejoratywna, wywodząca się z tradycji do kształcania się w przypadku braku niezbędnych kwalifikacji i kompetencji. Uczenie się staje się zjawiskiem coraz powszechniejszym, a gdy wiąże się z wyborem, traktowane bywa jako wyróżnienie pozytywne<sup>95</sup>.

W wielu krajach kształcenie nieformalne stworzyło pole do wprowadzenia bardzo interesujących innowacji i wysnucia ciekawych refleksji, jak również do wniosku że jest ono w znacznym stopniu miernikiem i odzwierciedleniem poprzedniego etapu kształcenia. W istocie nauczyciele dorosłych otrzymują bardzo

94 Ibidem, s. 68.

95 Ibidem, s. 113.



konkretny „produkt” systemu kształcenia, są więc w stanie ocenić, co ich uczniowie, poddani swego czasu systemowi kształcenia przez okres 10–15 lat, zachowali z tego okresu. Są oni również sędziami wówczas, gdy podejmują kształcenie dorosłych, którzy odpadli z systemu kształcenia bądź dlatego że nie umieli we właściwy sposób korzystać z nauki, bądź z powodów społecznych czy ekonomicznych, bądź dlatego że nie przystosowali się do metod systemu tradycyjnego. Bardzo więc często nauczyciele dorosłych dochodzą do wniosku, że nie należy ryzykować ponownej „utruty” uczniów i w większości przypadków znajdują metody właściwe, a wówczas osiągają swój cel: udaje im się doprowadzić swych uczniów do najwyższego poziomu kultury.

Kształcenie nieformalne jest jednym z elementów kształcenia ustawicznego: z jednej strony kształcenie dorosłych, przeobrażone całkowicie w swej strukturze i metodach, pozwala w nowy sposób przemyśleć zagadnienia związane z kształceniem młodzieży; lecz z drugiej strony, aby przekształciło się ono w kształcenie ustawiczne i stało rzeczywistością, trzeba na nowo przemyśleć problem kształcenia młodzieży. Koncepcja kształcenia nieformalnego implikuje stałe współdziałanie między wszystkimi fazami i poziomami kształcenia.

Bardzo ważne znaczenie ma kształcenie „rekurencyjne” („nawrotowe”), zapewniające środki umożliwiające wszystkim kształcenie się w pewnych okresach, bez nakładów finansowych, bez niebezpieczeństwa trudności włączenia się na nowo w aktywne życie.

Kształcenie nieformalne powinno być realizowane w sposób bardzo zróżnicowany, w systemie pluralistycznym: powinno ono objąć ludzi tam gdzie się znajdują, uwzględniać ich zainteresowania oraz poziom intelektualny oraz motywację.

Trzeba, aby edukacja nieformalna z „dośrodkowej”, jaką jest dzisiaj, stała się „odśrodkową” i weszła w żywe środowisko i aby od kształcenia indywidualnego, które powinna kontynuować, mogła przejść do kształcenia kolektywnego, opartego na zasadzie przekazywania kolektywowi – w stopniu maksymalnym – decyzji w sprawach treści i metod nauczania<sup>96</sup>.

Rozwój edukacji nieformalnej ma także związek m.in. z samą ewolucją gatunku, przynajmniej w Europie, w tym sensie, że pewne fazy rozwoju, przemiany fizjologiczne, seksualne, psychologiczne, które przed 30 laty zachodziły w wieku 16 lat, obecnie dokonują się w wieku lat 14. Wśród tych przemian jedna, typu psychologicznego, ma zasadnicze znaczenie, a mianowicie: w pewnym momencie młody człowiek przechodzi ze stanu, w którym interesuje się otoczeniem zewnętrznym, do stanu, w którym skupia uwagę na samym sobie i na swych

96 Ibidem, s. 115.

możliwościach oddziaływania na otoczenie. Nie chce odtąd tylko uczyć się, pragnie działać, wybierać. Odczuwa wielką potrzebę zrozumienia, w jaki sposób on sam może oddziaływać na otoczenie, nie godzi się już, aby mu mówiono o nim, chce sam dowiedzieć się, kim jest w tym otoczeniu. Innym skutkiem tej zmiany jest obawa przed przyszłością. O ile nie odczuwa się jej zupełnie w wieku 16 lat, o tyle staje się ona ważna w wieku 18 lat, a niepewność co do znalezienia pracy nabiera wtedy wielkiego znaczenia. Wynika z tego, że przez 4 lata wychowujemy nasze dzieci w trudnej do zniesienia przez nie atmosferze: nudzą się i niepokoją, a to powoduje takie same odczucia u profesorów. Zrozumiałe stają się wówczas wszystkie problemy kontestacji z tym związane.

Należy zaakcentować konieczność głębokiej zmiany w systemie szkolnym. Interesujący kierunek zmian wskazują doświadczenia niektórych państw, np. Niemiec czy Stanów Zjednoczonych. W krajach tych podstawę zmian stanowią zaoferowane możliwości wyboru przez uczestników samych treści i dziedziny wiedzy na okres dwóch trzecich edukacji nieformalnej.

Kształcenie zaczyna się od najmłodszego wieku i ten pierwszy okres edukacji okresy dalsze. Kształcenie elementarne wywiera także znaczny wpływ na kształtowanie dorosłych. Jest to tym bardziej jasne, że ten okres kształcenia warunkuje edukowanie młodzieży. Cechą kształcenia nieformalnego, która wydaje się najważniejsza, jest jego charakter integrujący, to znaczy, że nie może ono istnieć, jeśli z jednej strony nie ma powiązań i ciągłości między kształceniem a środowiskiem społeczno-kulturalnym, a z drugiej – między poszczególnymi okresami edukacji.

Zbyt mało badań naukowych jest poświęconych ternu zagadnieniu, a wymaga ono równocześnie dociekań pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych, szerokiego spojrzenia na bogatą i złożoną problematykę oświaty, zarówno w kręgu szkoły i instytucji oświatowych, jak i w kręgu środowisk pracy, w powiązaniu z zagadnieniami zatrudnienia i czasu wolnego, działalności stowarzyszeń społecznych, zawodowych, politycznych, młodzieżowych i innych. Edukacja nieformalna, jak może żaden inny zespół problemów pedagogicznych, wymaga spojrzenia wielostronnego, działania zintegrowanego i odpowiednio zorganizowanych badań naukowych<sup>97</sup>.

Edukacja nieformalna stanowi i w praktyce, i w teorii oświaty ideę rewolucyjną, wiąże się bowiem z rewolucyjnym społecznie postulatem zaspokojenia, potrzeb oświatowych wszystkich ludzi i to na szeroką skalę pod względem ilościowym i jakościowym.

---

97 Ibidem, s. 99.

Realizacja idei edukacji nieformalnej powinna być dostosowana do specyficznych warunków rozwojowych każdego narodu, jego potrzeb i możliwości. Otóż kiedy mówimy o założeniach koncepcji edukacji nieformalnej w szerszym znaczeniu, staje się oczywiste, że trzeba położyć nacisk na przekształcenie i umocnienie polityki oświatowej, na swobodne zaangażowanie i rozwój osobowości, na fundamentalną modyfikację systemu nauczania i wychowania i rozszerzenie możliwości, zorganizowanego wykorzystywania środków masowego przekazu, na odpowiedzialność kadr oraz między innymi na ukierunkowanie tych dyscyplin naukowych, które zajmują się doskonaleniem różnorodnej działalności w dziedzinie nauczania i wychowania.

Koncepcja edukacji nieformalnej wymaga przede wszystkim demokratyzacji w dziedzinie oświaty, demokratyzacji, która jest podstawowym warunkiem edukacji permanentnej szerokich warstw aktywnej części społeczeństwa. Spełniając ten warunek, powinniśmy respektować zasadę uprzywilejowania tych zawodów, które mają największe znaczenie ze względu na ich wkład w postęp społeczny i ekonomiczny społeczeństwa. Ogólnie mówiąc, jeśli państwo nie zdecyduje się na objęcie oświatą szerokich grup społecznych, nie może być mowy o edukacji nieformalnej w prawdziwym tego słowa znaczeniu. Nie chodzi tu bowiem o edukację nieformalną elity, ale najszerzych warstw społecznych.

Mając na względzie kształtowanie integralnej osobowości – co jest podstawowym i jednym z najważniejszych celów edukacji nieformalnej – koncepcja ta odnosi się do wszystkich ludzi bez względu na różnice rasowe, religijne, polityczne, narodowe i inne.

Rosnąca świadomość nieuchronności zmian w otaczającej nas rzeczywistości powoduje stopniowe przesunięcie ich głównego akcentu na problem rozwoju osobowości ucznia, studenta, ucznia dorosłego. Dąży się coraz bardziej do tego, aby uczeń, student, uczeń dorosły stawali się w jak największym stopniu podmiotami kształcenia. Nie jest to zjawisko, które można by uznać za przypadkowe w obecnej sytuacji w dziedzinie kształcenia. Z jednej strony jest ona wynikiem demokratyzacji społeczeństwa, a z drugiej – dążeń do osiągnięcia lepszych efektów, poprzez bardziej pozytywne zaangażowanie się podmiotów w procesie nauczania<sup>98</sup>.

Rola szkoły i uniwersytetu powinna ulec fundamentalnym zmianom, aby instytucje te mogły sprostać nowym wymaganiom społeczeństwa. W przekształceniu tym szczególnego znaczenia nabiera fakt, że z jednej strony, mając na względzie zdobywanie elementarnej wiedzy i przygotowanie do edukacji nieformalnej, musimy „nauczyć, jak powinno się uczyć”, a z drugiej – powinniśmy odciążyć

98 Ibidem, s. 100.

szkołę od wszystkich zbędnych przedmiotów nauczania. W rzeczywistości trzeba jasno zdawać sobie sprawę, że „ciężar” kształcenia powinien być równomiernie rozłożony na wszystkie lata życia człowieka i że w tym kontekście przy opracowywaniu systemu nauczania i wychowania należy liczyć oczywiście na korzystny, nawracający proces rozwoju możliwości umysłowych człowieka.

Nauczanie podstawowe, o określonym czasie trwania, powinno zapewnić przygotowanie do edukacji nieformalnej, tak aby każdy człowiek mógł znaleźć najlepszą drogę przyswojenia sobie najnowszych zdobyczy postępu naukowego i technicznego, rozwijać zdolności twórcze warunkujące korzystanie z tych zdobyczy. Będzie to możliwe, jeśli zostaną spełnione następujące warunki:

- system oświatowy, pojmowany szeroko jako zespół niesprzecznych poczynań mających na celu wykształcenie człowieka, będzie dostosowany możliwie najlepiej do zaspokajania aktualnych potrzeb społeczeństwa i jednostki, których funkcje we współczesnym społeczeństwie zostały znacznie rozszerzone;
- społeczeństwo zmieni swój stosunek do kształcenia dorosłych, traktując je pod względem prawnym i finansowym tak samo jak kształcenie młodzieży, zwiększając stopień zaangażowania organizacji pracowniczych, zwłaszcza w sprawach dotyczących zagadnień ekonomicznych;
- klimat społeczny i bodźce ekonomiczne zachęcą ludzi do uświadomienia sobie znaczenia i konieczności edukacji permanentnej.

Bez zorganizowanego wykorzystania radia, prasy, a przede wszystkim telewizji edukacja nieformalna nie miałaby przyszłości. Możliwości, jakich dostarczają środki masowego przekazu, doprowadzą niewątpliwie – poprzez stworzenie szerokiego kręgu odbiorców – do modernizacji systemu nauczania i wychowania. Ta nowa jakościowo sytuacja wymaga systematycznych, długofalowych wysiłków dla opracowania odpowiednich programów i przygotowania pracowników tak, aby środki masowego przekazu były mądrze wykorzystywane do celów edukacji nieformalnej<sup>99</sup>.

Zasięg badań, których należałoby dokonać w dziedzinie edukacji nieformalnej, jest szeroki. Stanowi on część ogólnych zadań polegających na znalezieniu optymalnych rozwiązań w zakresie kształcenia ludzi przez całe ich życie, na wszystkich poziomach rozwoju człowieka (w przeciwieństwie do dotychczasowych badań dotyczących głównie okresu dzieciństwa i częściowo młodości).

Aby koncepcja edukacji nieformalnej mogła utorować sobie drogę ku praktyce oraz przynieść możliwe do osiągnięcia i potrzebne wyniki, niezbędne

99 Ibidem, s. 101.

wydaje się szerokie i systematyczne zaangażowanie w badaniach pedagogiki, andragogiki, socjologii, ekonomiki oświaty, cybernetyki i innych dyscyplin naukowych. Pedagogika powinna zintensyfikować podstawowe prace w dziedzinie badań nad młodzieżą i odpowiedzieć, w porozumieniu z psychologią, na wiele pytań dotyczących celów i treści kształcenia, metod, środków nauczania, na pytania w nowy sposób określone przez wymagania edukacji nieformalnej<sup>100</sup>. Andragogika, psychologia dorosłych, socjologia, ergonomia, prawoznawstwo, nauki polityczne, nauki administracyjne i nauka o zarządzaniu powinny dostarczyć nowych wiadomości teoretycznych o warunkach i zakresie zaangażowania dorosłych w edukację nieformalną:

- odkryć prawa mogące znaleźć zastosowanie w kształceniu człowieka współczesnego;
- przyczynić się do wyjaśnienia problemów związanych z motywacją dorosłych w edukacji nieformalnej;
- sformułować kluczowe rozwiązania dotyczące oceny nauczania nieprzebiegającego w sposób klasyczny;
- sygnalizować wyraźnie możliwości i nowe formy kształcenia w powiązaniu z pracą produkcyjną kształcących się, jego użyteczność, szerokie perspektywy rozwojowe itd.

## **4. Rola unii europejskiej w edukacji formalnej i nieformalnej w Polsce**

### **4.1. Europejska przestrzeń edukacyjna**

Szybko zmieniający się, zglobalizowany świat warunkuje przemiany współczesnego społeczeństwa, określa nowe wyzwania i rodzi ryzyko we wszystkich dziedzinach społecznego funkcjonowania – tworzy nową rzeczywistość społeczną. Odnosi się to w pewnej mierze do systemu edukacji. Zmiany społeczne skłaniają do tego, by przyrzeć się strukturze i charakterystycznym właściwościom współczesnej przestrzeni edukacyjnej.

„Przestrzeń edukacyjna” to pojęcie stosowane coraz częściej, niemające jednak precyzyjnego określenia. W najszerszym znaczeniu przestrzeń edukacyjna to każda przestrzeń, w której dokonują się procesy edukacyjne. Ale takie określenie nie odzwierciedla w pełni jej istoty. Przez przestrzeń edukacyjną rozumiemy względnie racjonalną, jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego,

100 Ibidem, s. 102.

działalności społecznej opartej na subiektywno-obiektywnej percepcji rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości. Człowiek to istota przestrzenna – przestrzeń jest właściwością i warunkiem jego istnienia i działania, ma więc znaczenie egzystencjalne. Człowiek ma stosunek aktywny, spontaniczny, ale także świadomy i celowy do przestrzeni. Ma ona wielostronne wymiary<sup>101</sup>.

Elementy przestrzeni edukacyjnej stanowią: infrastruktura edukacyjna, instytucje różnych szczebli zaliczające się do systemu szkolnictwa, systemy edukacyjne, edukacja jako instytucja społeczna, standardy kształcenia, grupy społeczne uczestniczące w działalności edukacyjnej, rynek edukacyjny, w tym także zakres i jakość oferty usług edukacyjnych, wzajemne oddziaływanie elementów przestrzeni itd. Wymienione elementy są wzajemnie uwarunkowane i powiązane na każdym poziomie przestrzeni edukacyjnej, reprezentują jednolity twór. Wewnątrz przestrzeni edukacyjnej tworzą się nowe rodzaje więzi. Równocześnie z realizacją funkcji na różnych poziomach hierarchicznych pojawia się współpraca, charakterystyczna dla tworzenia przestrzeni edukacyjnej w epoce globalizacji i przemian. Przestrzeń edukacyjna jest obszerna, co przejawia się w ogromie usług edukacyjnych, a także w intensywności oddziaływania pomiędzy elementami strukturalnymi przestrzeni. Należy zauważyć, że wraz z zachodzącą w czasie zmianą typu społeczeństwa i systemu stosunków społecznych zmienia się również przestrzeń edukacyjna<sup>102</sup>. Wszystkie oddziaływania w przestrzeni edukacyjnej skupiają się na kształtowaniu i wychowaniu i zachodzą w konkretnym segmencie danej przestrzeni lub między segmentami i zależą od strefy czasowej – wieku, regionu, kultury itp.

Wyodrębnia się dwie strefy czasowe w przestrzeni edukacyjnej:

- wiekowe – odzwierciedlają dany okres przeżytego życia, etap edukacji i odpowiadające im wydarzenia;
- regionalne – określające specyfikę organizacji życia społeczno-kulturowego, oddziaływanie w każdym regionie ma swoje własne granice w przestrzeni i czasie.

Strefy regionalne implikują strefy wiekowe, przy czym mają one różne możliwości i stopnie manipulacji edukacyjnej. Nie wszystkie strefy są dostępne dla każdego, zależą to od wieku, regionu zamieszkania, specyfiki kultury, pozio-

101 M. Michalik, *Przestrzeń jako wartość*, „Prometeusz” 2006, nr 9.

102 <http://www.informika.ru./text/magaz./pedagog/pedagog4/artiel1.html> [dostęp: 15.01.2020 r.].

mu wykształcenia. Na obszarach niedostępnych przemieszczanie jest praktycznie niemożliwe – w przeciwieństwie do regionów dostępnych. Dlatego też wszystkie przemieszczenia zależą od przestrzenno-czasowych czynników.

Można powiedzieć, że wzajemne oddziaływanie w przestrzeni edukacyjnej jest strefowane, a dystans zależy od regionu i wieku. Przestrzeń edukacyjna jest zregionalizowana w granicach systemów społeczno-kulturowych.

Biorąc pod uwagę istotę oraz specyfikę przestrzeni edukacyjnej, można zakładać, że przestrzeń edukacyjna ma następujące właściwości:

- wielowymiarowość,
- niejednorodność,
- temporalność,
- względna ciągłość,
- przeciągłość,
- nasycenie,
- asymetryczność,
- asymilacyjność,
- złożoność,
- otwartość,
- nieliniowość,
- sensytywność,
- konformistyczność edukacyjna,
- niestabilność,
- zintegrowanie,
- wielopoziomowość,
- sterowność.

Można więc stwierdzić, że przestrzeń edukacyjna jest zmienna w czasie, wielowymiarowa i dyferencyjna. Dyferencja odzwierciedla wielokulturowość, różnorodność edukacyjnych form działalności, systemów wartościowo-normatywnych, praktyk społecznych i edukacyjnych. Jedynie pozornie odzwierciedla wielowymiarowość przestrzeni edukacyjnej i ujawnia różnice poziomów edukacji, stylów i poziomów życia, statusu społecznego<sup>3</sup>.

Oczywiście przedstawione podejścia do rozumienia przestrzeni nie wyczerpują wszystkich możliwości i absolutnie nie stanowią kompletnego ich rejestru. Warto wspomnieć o przestrzeni jako funkcji umysłu, przestrzeni aksjolo-



gicznej, przestrzeni antropologicznej, przestrzeni duchowej czy proksemice, jako przestrzeni-wytworze kultury. Kwestią najistotniejszą dla edukacji jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak wykorzystać przestrzeń dla stymulowania rozwoju ucznia? Czy i na ile można ją projektować? Jak ją spożytkować i oswoić dla uczenia się i konstruowania wiedzy przez ucznia<sup>103</sup>?

Polska Strategia Dla Młodzieży przyjęta przez Radę Ministrów w dniu 19 sierpnia 2003 roku, podkreśla wagę edukacji nieformalnej w wyrównywaniu szans. Komisja Europejska i Rada Europy pracują nad rozwiązaniami mającymi zwiększyć uznawalność doświadczeń zdobytych w trakcie edukacji nieformalnej. Również Ministerstwo Edukacji Narodowej przeznacza znaczące środki finansowe na wspieranie edukacji nieformalnej w czasie pozalekcyjnym.

Procesy globalizacji, a także europejskiej integracji wyznaczają granice działalności edukacyjnej, jej możliwości, oczekiwania i wymagania społeczne, co jest określone w tezach procesu bolońskiego oraz deklaracji bolońskiej. Przypomnieć należy, że proces boloński to proces zbliżenia i harmonizacji systemów edukacyjnych krajów europejskich w celu utworzenia wspólnej europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego. Początek procesu można zaobserwować już w połowie lat siedemdziesiątych, kiedy to Rada Ministrów Unii Europejskiej przyjęła rezolucję o pierwszym programie współpracy w dziedzinie szkolnictwa. Za oficjalną datę rozpoczęcia tego procesu przyjmuje się 19 czerwca 1999 roku, kiedy w Bolonii, na specjalnej konferencji ministrowie edukacji 29 państw europejskich przyjęli deklarację o utworzeniu europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, zwaną deklaracją bolońską. Podkreśla się w niej rolę uniwersytetów w rozwoju kultury europejskiej, wzmocnieniu potencjału intelektualnego, kulturowego, społecznego, powstaniu bazy „wiedzy europejskiej”, a także zwrócono uwagę na konieczność utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, który sprzyjałby mobilności i zatrudnieniu obywateli oraz rozwojowi kontynentu<sup>104</sup>.

Zdefiniowano zadania, które miały być zrealizowane do 2010 roku, to:

- utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jako kluczowego kierunku rozwoju mobilności obywateli wraz z możliwością zatrudnienia;

103 I. Surina, *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*, wyd. Impuls, Kraków 2012.

104 T. Klupińska, *Międzynarodowa konferencja naukowa WSSE na temat: „Zmieniająca się Europa – perspektywa zmian generalnych – obecne i przyszłe miejsce w Europie Polski, Ukrainy, Rosji, Niemiec, Czech i Słowacji”*, „Oświata i Wychowanie”, 2003, nr 6, s. 1-11.

- kształtowanie i wzmocnienie potencjału intelektualnego, kulturowego, społecznego i naukowo-technicznego Europy; zwiększenie na świecie prestiżu europejskich szkół wyższych;
- zagwarantowanie konkurencyjności europejskich uczelni wobec innych systemów edukacji w walce o studentów, pieniądze, wpływy; osiągnięcie większego ujednolicenia i porównywalności poziomu kształcenia narodowych systemów szkolnictwa wyższego; podniesienie jakości szkolnictwa;
- zwiększenie centralnej roli uniwersytetów w rozwoju europejskich wartości kulturowych, traktowanie uniwersytetów jako kolebki świadomości europejskiej.

Proces boloński, w ramach którego powstała idea utworzenia Wspólnego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, miał kilka etapów:

- przyjęcie systemu łatwo czytelnych i porównywalnych stopni/ocen, także przez wdrożenie tzw. suplementu do dyplomu, w celu ułatwiania zatrudniania obywateli Europy oraz zapewnienia międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego;
- przyjęcie dwustopniowego systemu nauczania opartego na dwu cyklach kształcenia – pierwszego i drugiego stopnia; dostęp do drugiego poziomu wymaga ukończenia studiów na pierwszym poziomie trwającym co najmniej 3 lata; stopnie nadawane po ukończeniu pierwszego poziomu powinny być uznawane na europejskim rynku pracy za odpowiedni poziom kwalifikacji; drugi cykl kształcenia powinien prowadzić do uzyskania stopnia magistra (master) lub doktoratu;
- wprowadzenie systemu punktów kredytowych, takich jak ECTS (European Credit Transfer System), jako odpowiedniego środka wspierającego mobilność studentów; punkty kredytowe można także uzyskiwać w instytucjach na poziomie wyższym w formach nietradycyjnych (np. w ramach kształcenia ustawicznego), jeśli takie formy są uznawane przez rekrutujący uniwersytet;
- wspieranie mobilności przez pokonywanie utrudnień swobodnego poruszania się, ze zwróceniem szczególnej uwagi na: studentów (dostęp do studiów, szkolenia i stosownych usług), nauczycieli, badaczy i kadrę administracyjną (uznanie i waloryzacja okresów spędzonych w innych krajach Europy na nauczaniu lub badaniach, z uwzględnieniem praw statutowych tych pracowników);

- wspieranie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości kształcenia wyższego z uwzględnieniem przygotowania porównywalnych kryteriów i metodologii;
- wspieranie europejskiego szkolnictwa wyższego w zakresie: przygotowania treści kształcenia, współpracy między instytucjami, form mobilności, zintegrowanych programów studiów, doksztalcenia i badań<sup>105</sup>.

Podmiotami działającymi w europejskiej przestrzeni edukacyjnej są:

- Ministerstwo Edukacji Narodowej;
- konferencje rektorów;
- społeczność akademicka;
- stowarzyszenia studentów;
- narodowe oddziały ENIC-NARIC (sieć narodowych centrów informacji);
- komisje mieszane, grupy robocze.

Bazowa teoretyczna konstrukcja w dużym stopniu pokrywa się więc z praktyczną wizją przestrzeni edukacyjnej – w tym przypadku przyporządkowanej do określonego typu społeczeństwa i do społeczności europejskiej. Należy zauważyć, że inne kraje mogą się przyłączyć do procesu bolońskiego, co znaczy, że granice Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej Szkolnictwa Wyższego są otwarte dla państw spoza Unii Europejskiej. Na przykład Rosja przyłączyła się do procesu bolońskiego we wrześniu 2003 roku, na berlińskim spotkaniu ministrów edukacji krajów europejskich. W 2005 roku w Bergen deklarację bolońską podpisał minister edukacji Ukrainy. W roku 2010 w Budapeszcie podjęto ostateczną decyzję o przyjęciu do deklaracji bolońskiej Kazachstanu (pierwsze państwo środkowo-azjatyckie, które zostało uznane za pełnoprawnego członka europejskiej przestrzeni edukacyjnej). Obecnie proces boloński zrzesza 47 krajów.

Zakładano, że podstawowe założenia Procesu Bolońskiego zadania powinny być zrealizowane do 2010 roku. Inaczej mówiąc: do 2010 r. należy zreformować narodowe systemy edukacji zgodnie z podstawowymi zasadami deklaracji bolońskiej. W Budapeszcie i Wiedniu, na spotkaniu ministrów odpowiadających za szkolnictwo wyższe w krajach uczestniczących w procesie bolońskim 11–12 marca 2010 roku uchwalono deklarację budapeszteńsko-wiedeńską i oficjalnie ogłoszono utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Ministrowie zaproponowali grupie wsparcia procesu bolońskiego opracowanie linii

105 M. Frankowicz, *Kształtowanie się europejskiej przestrzeni edukacyjnej*, <http://www.uj.edu.pl/chemia03/materiały/europejskaprzestrzeńedukacyjnappt> [dostęp: 15.01.2020 r.].

dotatkowych metod pracy, takich jak wzajemne nauczanie, wizyty naukowe i inna działalność w celu rozpowszechniania informacji. Ministrowie są przekonani, że dzięki ciągłemu rozwojowi Europa będzie w stanie z powodzeniem odpowiedzieć na wyzwania, przed którymi stanie w następnym dziesięcioleciu.

Niezależnie od wspólnej europejskiej polityki edukacyjnej poszczególne kraje różnie kształtują swoje rozwiązania, szukają sposobów na wyzwania globalizacji. Dążenie do sformalizowania, a nawet do standaryzacji odrębnych kierunków działalności edukacyjnej w ramach europejskiej przestrzeni edukacyjnej prowadzi do paradoksów, stwarza problemy i pewnego rodzaju niestabilność systemów edukacyjnych odrębnych krajów. Obecnie polski system szkolnictwa wyższego znów przechodzi restrukturyzację – najważniejszy cel reform to podnoszenie jakości systemu szkolnictwa wyższego i wzmocnienie konkurencyjności nauki. W związku z tym planuje się doskonalenie mechanizmów kierowania na wszystkich szczeblach, wyodrębnienie „flagowych”, inaczej mówiąc: elitarnych, uczelni, uproszczenie przebiegu kariery naukowej i zwiększenie mobilności kadr naukowych, dostosowanie standardów nauczania do wymagań rynku i norm europejskich. Polski system szkolnictwa wyższego przystosowuje się do wymogów europejskiej przestrzeni edukacyjnej, znajduje się w fazie poszukiwań własnego miejsca w tej przestrzeni. Dyferencjacja atrakcyjności odrębnych krajów wewnątrz Wspólnej Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej Szkolnictwa Wyższego i, jako skutek, określenie tak zwanych krajów elitarnych i elitarnych uczelni rodzi podobną dyferencjację wewnątrz polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Obecnie system ten znajduje się na marginalnej pozycji, o czym świadczą powstające problemy. Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce i jego perspektywy całkowicie zależą od procesów ekonomicznych, politycznych i społeczno-kulturowych. Planowanie reform świadczy o pragnieniu integracji ze Wspólną Europejską Przestrzenią Edukacyjną, jednakże działalność społeczna koryguje ją na swój sposób. Właśnie dlatego obecnie nie jest możliwe jednoznaczne określenie realnych perspektyw rozwoju systemu szkolnictwa wyższego w Polsce i skutków reform, a co za tym idzie, nie można wskazać, jak będzie wyglądało szkolnictwo wyższe w przyszłości. Dzisiaj można stwierdzić, że utworzenie Wspólnej Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej Szkolnictwa Wyższego daje duże możliwości jej uczestnikom, ale jednocześnie wymaga podolania wyzwaniom i oczekiwaniom współczesnego społeczeństwa.

W Polsce zgodnie z europejskim standardem mamy do czynienia w coraz większym stopniu z kształceniem polskich studentów i nauczycieli akademickich za granicą na poziomie studiów magisterskich, doktoranckich, aż po doktoranckie badania naukowe i wspólne prace badawcze. W krajach Unii Europejskiej stu-

diowanie za granicą choć przez semestr jest standardem, aczkolwiek większość studentów studiuje w swoim kraju. Wiele polskich uczelni wyższych prowadzi ścisłą międzynarodową współpracę naukowo-badawczą i dydaktyczną z zagranicznymi ośrodkami szkolnictwa wyższego i instytucjami naukowymi.

Poziom wykształcenia i posiadane kwalifikacje wyznaczają status danej osoby na rynku pracy. Oczywiście jest, że wyższe wykształcenie daje lepsze możliwości rozwoju, większe szansę na osiągnięcie dobrej pozycji zawodowej i wyższej płacy. Pewne jest, że niebawem bez dyplomu ukończenia wyższych studiów, znajomości języków, przede wszystkim angielskiego, znajomości obsługi komputera, korzystania z Internetu, umiejętności zdobywania informacji, ich selekcji i analizy oraz samodoskonalenia nie możliwe będzie zdobycie interesującej pracy.

Studia na uczelni europejskiej to doskonały test dla młodego człowieka, pozwalający na wszechstronny rozwój oraz pozwalający zrozumieć, jak ważne we współczesnym świecie jest ciągłe dokształcanie się.

## 4.2. Europejskie ramy kwalifikacji

Monitorowaniem zmian zachodzących w Polsce po wprowadzeniu polityki *uczenia się przez całe życie* zajmuje się Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK), które stworzone zostały dla potrzeb społeczeństwa oraz rynku pracy. W modelu KRK deskryptory określają efekty uczenia się poprzez osiem poziomów kwalifikacji. Poziom od pierwszego do czwartego dotyczy edukacji ogólnej, zawodowej, uczenia się przez całe życie (uniwersalne), natomiast poziomy od piątego do ósmego obejmują również edukację zawodową, uczenie się przez całe życie, a także edukację wyższą.

Szanse wprowadzenia polityki LLL oraz Krajowych Ram Kwalifikacji to dłuższa aktywność zawodowa, dobrostan osobisty, wzrost wiarygodności poziomu kształcenia, porównywalność efektów kształcenia w różnych krajach Unii Europejskiej. KRK mogą pomóc ludziom w planowaniu drogi kariery i rozwoju, wspierać pracodawców w procesie rekrutacji.

Istnieją jednak także zagrożenia wyżej wymienionej polityki. Szybkie tempo działań powoduje, iż przekaz założeń programu może być niejasny oraz niezrozumiały dla instytucji. Zawiłość wprowadzonej polityki budzi obawę, iż zmiany pozostaną jedynie na poziomie teoretycznym. Ponadto do zagrożeń tej polityki należą: brak zainteresowania przedsiębiorców, nieznamość zaproponowanych zmian, opozycja środowiska nauczycielskiego posiadającego kwalifikacje zdobyte drogą formalną.

Ramy kwalifikacji są jednymi z podstawowych narzędzi procesu bolońskiego, które wspomagają mobilność studentów oraz usprawniają rozpoznawanie i opisywanie kwalifikacji i dyplomów. Stanowią one próbę rozwiązania problemu potrzeby porównywania dyplomów, a także innych świadectw oraz kompetencji pomiędzy różnymi krajami, zaistniałego w wyniku tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego<sup>106</sup>.

Zgodnie z definicją zawartą w słowniku podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) (ang. *European Qualifications Framework*) – jest to przyjęta w Unii Europejskiej struktura poziomów kwalifikacji stanowiąca układ odniesienia Krajowych Ram Kwalifikacji, umożliwiający porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach. Definicja wyraża podstawową ideę przedstawioną w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z kwietnia 2008 roku, nawiązuje również do definicji podanej przez Cedefop<sup>107</sup> (23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia ERK dla uczenia się przez całe życie). W Europejskiej Ramie Kwalifikacji poziomy kwalifikacji określono za pomocą charakterystyk efektów uczenia (deskryptorów), ujętych w kategoriach wiedzy, umiejętności kompetencji społecznych<sup>108</sup>.

Wyróżniamy trzy systemy ram kwalifikacji, które wzajemnie się wiążą i stanowią swoje uzupełnienie:

- Europejskie Ramy Kwalifikacji – na które składa się osiem poziomów opisujących wszystkie stopnie edukacji, od rozpoczęcia nauki przez dzieci aż po wyższe studia;
- Bolońskie Ramy Kwalifikacji – opracowane jako jedno z narzędzi procesu bolońskiego, na trzech wyróżnionych poziomach opisują następujące po sobie stopnie szkolnictwa wyższego;
- Krajowe Ramy Kwalifikacji – opracowane przez każdy z krajów biorących udział w procesie bolońskim; ich zadaniem jest oddanie charakteru systemu szkolnictwa w danym kraju oraz „przetłumaczenie” i odniesienie jego kolejnych etapów do Europejskich Ram Kwalifikacji<sup>109</sup>.

106 [http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=74&Itemid=76](http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=76) [dostęp: 15.01.2020 r.].

107 Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego

108 S. Sławiński (red.), *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Warszawa 2013, s. 41.

109 [http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=74&Itemid=76](http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=76) [dostęp: 15.01.2020 r.].

Opracowywanie Europejskich Ram Kwalifikacji rozpoczęto w 2004 roku w odpowiedzi na żądania stworzenia wspólnego punktu odniesienia służącego zwiększeniu przejrzystości kwalifikacji, wysuwane przez państwa członkowskie, partnerów społecznych i inne zainteresowane strony. Komisja, przy wsparciu Grupy Ekspertckiej ds. ERK, opracowała plan proponujący 8-poziomowy system ramowy oparty na efektach uczenia się, mający za cel zwiększenie przejrzystości i możliwości przenoszenia kwalifikacji, jak również wsparcie dla uczenia się przez całe życie. Już w drugiej połowie 2005 roku Komisja opublikowała ten plan do celów konsultacji w całej Europie<sup>110</sup>.

W odpowiedziach w czasie konsultacji okazywano ogromne wsparcie dla propozycji Komisji ze strony zainteresowanych osób w Europie, proszono również o wyjaśnienia i uproszczenia. Komisja uzupełniła propozycję, wykorzystując wkład ekspertów pochodzących ze wszystkich 32 państw udzielających się w projekcie oraz europejskich partnerów społecznych. Następnie poprawiony tekst został przyjęty przez Komisję jako wniosek 6 września 2006 roku. W roku 2007 Parlament Europejski wraz z Radą z powodzeniem przeprowadziły negocjacje dotyczące tego wniosku, co skutkowało formalnym przyjęciem ERK w lutym 2008 roku<sup>111</sup>.

W procesie wdrażania Europejskich Ram Kwalifikacji zapewnianie jakości, konieczne do zagwarantowania odpowiedzialności i doskonalenia szkolnictwa wyższego, jak również kształcenia i szkolenia zawodowego, powinno być realizowane zgodnie z następującymi zasadami:

- polityka i procedury zapewniania jakości powinny być podstawą dla wszystkich poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji;
- zapewnianie jakości powinno być spójną częścią wewnętrznego zarządzania instytucjami kształcenia i szkolenia;
- zapewnianie jakości powinno obejmować systematyczną ocenę instytucji lub programów przez organy lub agencje monitorowania zewnętrznego;
- organy lub agencje monitorowania zewnętrznego zapewniające jakość powinny być regularnie nadzorowane;
- zapewnianie jakości powinno obejmować następujące wymiary: kontekst, wkład, proces i informacje wyjściowe, należy przy tym zwracać uwagę na rezultaty i efekty uczenia się.

110 [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_pl.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_pl.pdf) [dostęp: 15.01.2020 r.].

111 Ibidem.



Systemy zapewniania jakości powinny obejmować następujące elementy:

- przejrzyste i mierzalne cele oraz standardy;
- wskazówki dotyczące wdrażania, w tym zaangażowanie zainteresowanej strony;
- wystarczające zasoby;
- spójne metody oceny, wiążące ocenę wewnętrzną z oceną zewnętrzną;
- mechanizmy informacji zwrotnej i procedury służące poprawie;
- wyniki oceny z szerokim dostępem.

Inicjatywy zapewniania jakości na poziomie międzynarodowym, krajowym i regionalnym powinny być koordynowane, co gwarantować ma przegląd spójności, synergii i analizy całego systemu. Zapewnianie jakości powinno być efektem współpracy na wszystkich poziomach i we wszystkich systemach kształcenia i szkolenia, angażującej istotne zainteresowane strony w państwach członkowskich oraz w całej Wspólnocie.

Wytyczne dotyczące zapewniania jakości na poziomie wspólnotowym mogą określać punkty odniesienia dla oceny i wzajemnego uczenia się<sup>112</sup>.

Państwa członkowskie opracowały/opracowują Krajowe Ramy Kwalifikacji, oparte na efektach uczenia się, i odnoszą je do Europejskich Ram Kwalifikacji przez proces „odnoszenia”. Charakterystyki poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji i efektów uczenia się wpływają na większą przejrzystość i porównywalność kwalifikacji pomiędzy różnymi systemami krajowymi. Przyczyniają się także do ogólnego przesunięcia akcentu w ramach kształcenia i szkolenia na efekty uczenia się. Odnoszenie do Europejskich Ram Kwalifikacji powinno odbywać się poprzez Krajowe Ramy Kwalifikacji lub, w sytuacji, kiedy takie ramy nie istnieją, krajowe systemy kwalifikacji<sup>113</sup>.

Zgodnie z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady zadania krajowych struktur koordynacyjnych powinny obejmować:

- odnoszenie poziomów kwalifikacji w ramach krajowych systemów kwalifikacji do poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji;
- zapewnianie stosowania czytelnej metodyki ustalania odniesień między krajowymi poziomami kwalifikacji a Europejskimi Ramami Kwalifikacji,

112 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE C 111/7 z 6.5.2008 r.

113 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE C189/15 z 15.6.2017 r.

w celu ułatwienia porównań między nimi, jak również dla zapewnienia publikacji wynikających z niej decyzji;

- zagwarantowanie zainteresowanym stronom dostępu do informacji oraz wytycznych w zakresie tego, w jaki sposób kwalifikacje krajowe odnoszą się do Europejskich Ram Kwalifikacji poprzez krajowe systemy kwalifikacji;
- wspieranie uczestnictwa wszystkich odpowiednich zaangażowanych stron, w tym – zgodnie z krajowym ustawodawstwem i praktyką – instytucji szkolnictwa wyższego oraz kształcenia i szkolenia zawodowego, partnerów społecznych, sektorów i ekspertów w zakresie porównywania i wykorzystania kwalifikacji na poziomie europejskim<sup>114</sup>.

Tab. 5. Deskryptory definiujące poziomy Europejskich Ram Kwalifikacji

	<b>Wiedza</b>	<b>Umiejętności</b>	<b>Kompetencje</b>
	W odniesieniu do ERK wiedza jest opisywana jako teoretyczna i/lub praktyczna (rzeczowa).	W odniesieniu do ERK umiejętności określa się jako poznawcze (z zastosowaniem myślenia logicznego, intuicyjnego i kreatywnego) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów).	W odniesieniu do ERK kompetencję określa się w kategoriach odpowiedzialności oraz autonomii.
<b>Wyniki uczenia się odpowiadające 8 poziomowi ERK</b>	Wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie w danej dziedzinie pracy lub nauki oraz na styku różnych dziedzin.	Najbardziej zaawansowane i wyspecjalizowane umiejętności i techniki, w tym synteza i ocena, potrzebne do rozwiązywania krytycznych problemów w badaniach i/lub działalności innowacyjnej oraz do poszerzania i ponownego definiowania istniejącej wiedzy czy też praktyki zawodowej.	Wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w kluczowych kontekstach pracy lub nauki, w tym również badań.

114 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE C 111/7 z 6.5.2008.

<p><b>Wyniki uczenia się odpowiadające 7 poziomowi ERK</b></p>	<p>Bardzo wyspecjalizowana wiedza, której część znajduje się na czele wiedzy w danej dziedzinie pracy lub nauki, będąca podstawą oryginalnego myślenia i/lub badań; krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz na styku różnych dziedzin.</p>	<p>Specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań i/lub innowacji w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z rozmaitych dziedzin.</p>	<p>Zarządzanie i przekształcanie kontekstów pracy lub nauki, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych rozwiązań strategicznych; przyczynianie się do szerzenia wiedzy zawodowej i/lub za sprawdzanie strategicznych wyników zespołów.</p>
<p><b>Wyniki uczenia się odpowiadające 6 poziomowi ERK</b></p>	<p>Zaawansowana wiedza w dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii oraz zasad.</p>	<p>Zaawansowane umiejętności, wykazywanie się biegłością i innowacyjnością, potrzebnymi do rozwiązania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki.</p>	<p>Zarządzanie skomplikowanymi technicznymi bądź zawodowymi działaniami lub projektami, bycie odpowiedzialnym za podejmowanie decyzji w nieprzewidywalnych kontekstach pracy zawodowej lub naukowej oraz za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup.</p>
<p><b>Wyniki uczenia się odpowiadające 5 poziomowi ERK</b></p>	<p>Szeroka, specjalistyczna, rzeczowa i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granic tej wiedzy.</p>	<p>Rozległy zakres umiejętności poznawczych i praktycznych potrzebnych do opracowania kreatywnych rozwiązań abstrakcyjnych problemów.</p>	<p>Zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki czynności polegających na przewidywalnym zmianom, analizowanie i rozwijanie pracy innych i własnej.</p>
<p><b>Wyniki uczenia się odpowiadające 4 poziomowi ERK</b></p>	<p>Faktograficzna i teoretyczna wiedza w szerszym kontekście w danej dziedzinie pracy lub nauki.</p>	<p>Zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych wymaganych do generowania rozwiązań określonych problemów w danej dziedzinie pracy lub nauki.</p>	<p>Samokierowanie w ramach wytycznych w kontekstach pracy lub nauki, które są przewidywalne, ale są tematem zmian; nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ewaluację i ulepszanie działań pracy lub nauki.</p>
<p><b>Wyniki uczenia się odpowiadające 3 poziomowi ERK</b></p>	<p>Znajomość faktów, zasad, procesów i pojęć ogólnych w danej dziedzinie pracy lub nauki.</p>	<p>Zestaw umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do realizowania zadań i rozwiązywania problemów poprzez wybieranie i stosowanie podstawowych metod, narzędzi, materiałów oraz informacji.</p>	<p>Ponoszenie odpowiedzialności za wykonanie zadań w pracy lub nauce; dostosowanie własnego zachowania do okoliczności w rozwiązywaniu problemów.</p>

<b>Wyniki uczenia się odpowiadające 2 poziomowi ERK</b>	Podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki.	Podstawowe umiejętności poznawcze i praktyczne wymagane do korzystania z istotnych informacji w celu realizacji zadań i rozwiązania codziennych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi.	Praca lub nauka pod nadzorem o pewnym stopniu autonomii.
<b>Wyniki uczenia się odpowiadające 1 poziomowi ERK</b>	Podstawowa wiedza ogólna.	Podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań.	Praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście.

Źródło: opracowanie własne na podstawie:

*Model walidacji kompetencji dla pracowników MMŚP wielkopolskiego sektora komunalnego.*

*Edukacja i walidacja w Europie.*

<http://www.walidacja.kig.pl/index.php/pl/walidacja-w-europie/europejskie-ramy-kwalifikacji/74-europejskie-ramy-kwalifikacji> [dostęp: 15.01.2020 r.].

W Europejskich Ramach Kwalifikacji efekt uczenia się jest obrazowany przez określenie tego, jaką uczący się posiada wiedzę, co rozumie i potrafi zrobić po zakończeniu procesu uczenia się. Dlatego Europejskie Ramy Kwalifikacji przykładają wagę raczej do rezultatów uczenia się niż do nakładu – na przykład długości trwania nauki. Efekty uczenia się są wyodrębnione w trzech kategoriach – jako wiedza, umiejętności i kompetencje. Wskazuje to na fakt, że kwalifikacje – w różnych kombinacjach – obejmują rozległy zakres efektów uczenia się, razem z wiedzą teoretyczną, umiejętnościami praktycznymi i technicznymi, jak również kompetencjami społecznymi, gdzie rozstrzygająca jest zdolność do pracy z innymi<sup>115</sup>.

Europejskie Ramy Kwalifikacji stosują 8 poziomów odniesienia w oparciu o efekty uczenia się (zdefiniowane pod względem wiedzy, umiejętności i kompetencji). Przesuwają one nacisk z wkładu (długość doświadczenia edukacyjnego, typ instytucji) na to, co osoba posiadająca dane kwalifikacje rzeczywiście wie i potrafi zrobić. Przesunięcie nacisku na efekty uczenia się:

- wspiera lepsze dopasowanie pomiędzy zapotrzebowaniem rynku pracy (pod względem wiedzy, umiejętności i kompetencji) a zapewnianym kształceniem oraz szkoleniem;
- ułatwia przetestowanie kształcenia się pozaformalnego i nieformalnego;

<sup>115</sup> [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_pl.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_pl.pdf) [dostęp: 15.01.2020 r.].

- ułatwia wprowadzanie i stosowanie kwalifikacji w różnych krajach oraz systemach edukacyjnych i szkoleniowych. System ramowy stanowi także, że systemy edukacyjne w Europie są tak różne, iż porównania oparte na wkładzie, dajmy na to czasie trwania studiów, są niewykonalne<sup>116</sup>.

Kwalifikacje są przydatne do realizacji wielu celów. Ukazują one pracodawcom, co dana osoba zasadniczo wie i co umie wykonać („efekty uczenia się”). Mogą stanowić priorytet wstępny uzyskania dostępu do licznych zawodów regulowanych. Są pomocne organom do spraw kształcenia i szkolenia, jak również organizatorom kształcenia i szkolenia określić poziom i zakres uczenia się zrealizowanego przez daną osobę. Istotne są także dla osób indywidualnych jako obraz ich osobistych osiągnięć. Odgrywają one, jak widać, istotną rolę w zwiększaniu szansy zatrudnienia oraz ułatwianiu mobilności i dostępu do dalszej edukacji<sup>117</sup>.

Kwalifikacje są formalnym rezultatem procesu oceny i walidacji prowadzonego przez właściwy organ i zwykle przyjmują formę dokumentów – świadectw lub dyplomów. Stwierdzają one, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami. Wspomniane efekty uczenia się można zdobyć na różne sposoby, m.in. poprzez edukację formalną, pozaformalną lub uczenie się nieformalne, w kontekście krajowym bądź międzynarodowym. Informacje na temat efektów uczenia się powinny być szeroko dostępne i przejrzyste<sup>118</sup>.

Zgodnie z Zaleceniem Rady z dnia 22 maja 2017 roku Europejskie Ramy Kwalifikacji i krajowe ramy lub systemy kwalifikacji, poprzez zastosowanie podejścia ukierunkowanego na efekty uczenia się, powinny zapewnić lepsze wsparcie osobom, które przemieszczają się między różnymi poziomami kształcenia i szkolenia w obrębie sektorów kształcenia i szkolenia i między tymi sektorami, między kształceniem i szkoleniem a rynkiem pracy oraz w kraju i za granicą. Bez uszczerbku dla krajowych decyzji o wykorzystaniu systemów punktów i osiągnięć i odniesieniu ich do krajowych ram lub systemów kwalifikacji różne systemy punktów i osiągnięć powinny w stosownych przypadkach współgrać z krajowymi ramami lub systemami kwalifikacji, w celu wspierania przemieszczania się oraz ułatwiania osiągania postępów. W tymże celu systemy punktów i osiągnięć związane, w odpowiednich przypadkach, z krajowymi ramami lub systemami kwalifikacji powinny być zgodne z poniższymi zasadami:

---

116 Ibidem.

117 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE C189/15 z 15.6.2017.

118 Ibidem.

- systemy punktów i osiągnięć powinny dążyć do wspierania elastycznych ścieżek uczenia się, przynoszących korzyść osobom uczącym się;
- przy opracowywaniu i rozwijaniu kwalifikacji powinno się systematycznie stosować podejście ukierunkowane na efekty uczenia się w celu ułatwienia przenoszenia (części) kwalifikacji i osiągania postępów w uczeniu się;
- systemy punktów i osiągnięć powinny ułatwiać przenoszenie efektów uczenia się i postępy osób uczących się ponad granicami instytucjonalnymi oraz krajowymi;
- systemy punktów i osiągnięć powinny bazować na wyraźnym i przejrzystym zapewnianiu jakości;
- punkt albo osiągnięcie uzyskane przez daną osobę powinno być udokumentowane, przy czym należy podać osiągnięte efekty uczenia się, nazwę odpowiedniej instytucji przyznającej punkty lub osiągnięcia, jak również w stosownych przypadkach, odpowiednią wartość punktu lub osiągnięcia;
- systemy przenoszenia i gromadzenia punktów i osiągnięć powinny dążyć do synergii z rozwiązaniami odnośnie walidacji wcześniejszego uczenia się, współpracując w celu ułatwiania i propagowania przenoszenia i postępów;
- systemy punktów i osiągnięć powinny być tworzone i udoskonalane w drodze współpracy między zainteresowanymi stronami na odpowiednim szczeblu krajowym i unijnym<sup>119</sup>.

Przechodząc do korzyści płynących z Europejskich Ram Kwalifikacji, należy podkreślić, że są one wspólnym systemem odniesienia łączącym krajowe systemy oraz ramy kwalifikacji rozmaitych państw. Coraz większa ilość państw trzecich zmierza do ściślejszego powiązania swoich ram kwalifikacji z ERK. Pomagają one uczącym się i pracownikom z zamiarem przemieszczania się pomiędzy krajami lub zmiany pracy, lub też z zamiarem zmiany instytucji edukacyjnej w swoim kraju<sup>120</sup>.

Europejskie ramy kwalifikacji mają pozytywny wpływ na rozwój kształcenia i ujednolicenie systemów szkolnictwa. Bardzo dobrym zjawiskiem jest szukanie wspólnych rozwiązań między państwami, aby ułatwić system uczenia się, jak również rozróżniania sprawiedliwej oceny poziomów kształcenia w sposób jasny i czytelny.

119 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE C189/26 załącznik V z 15.6.2017.

120 [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_pl.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_pl.pdf) [dostęp: 15.01.2020 r.].

### 4.3. Programy Unii Europejskiej na rzecz edukacji formalnej i nieformalnej

W Unii Europejskiej realizowane były dwa wielkie programy, które dotyczą edukacji nieformalnej: Program „Młodzież w działaniu” oraz Program „Uczenie się przez całe życie”, które kształtują tzw. europejską przestrzeń edukacyjną. Pierwszy z wymienionych omówiony został szerzej poniżej. Z kolei celem drugiego było wspieranie realizacji różnorodnych działań edukacyjnych, rozszerzanie współpracy europejskiej i wymiany w dziedzinie edukacji. Program zawierał kilka komponentów i obejmuje różne grupy osób uczących się przez całe życie – od przedszkoli po uniwersytety trzeciego wieku. Poza tymi działaniami, realizowanych było cały szereg innych działań w ramach projektów unijnych na rzecz wspierania, propagowania i rozwoju edukacji formalnej i nieformalnej w Polsce, z których wybrane zostały pokrótce przedstawione poniżej.

W 2000 roku stworzono program promujący edukację ustawiczną o nazwie „Lifelong Learning”, obejmujący swoim zasięgiem wszystkie kraje Unii Europejskiej i Turcję. Natomiast w roku 2006 Parlament Europejski uchwalił ustawę dotyczącą promowania tej edukacji. Zwrócono tam uwagę m.in. na poprawę jakości, dostępności ofert w zakresie LLL, aktywizację grup zagrożonych wykluczeniem społecznym i wspieranie tworzenia innowacyjnych treści, usług i praktyk w zakresie LLL.

W 2007 roku stworzono w ramach programu „Lifelong Learning” nowe projekty przewidziane do realizacji na lata 2007–2013: program „Grundtvig”, program „Leonardo da Vinci”, program „Jean Monnet”, program „Comenius” i program „Erasmus”. Te trzy ostatnie skierowane były głównie do osób i instytucji związanych z oświatą, natomiast do programów „Leonardo da Vinci” i „Grundtvig” mogły zgłaszać się również osoby bezrobotne bądź zupełnie niezwiązane ze środowiskiem naukowym.

**Program „Leonardo da Vinci”** miał na celu wdrażanie nowatorskich rozwiązań edukacyjnych w celu podnoszenia kwalifikacji zawodowych w obrębie krajów europejskich. Skupiono się na tym, by systemy kształcenia odpowiadały potrzebom europejskiego rynku pracy. Oprócz tego promowano takie postawy jak otwartość, wrażliwość międzykulturowa, nauka języków obcych i umiejętność adaptacji w różnych krajach UE. W projekcie mógł wziąć udział każdy, kto znajdował się na rynku pracy lub kształcił się zawodowo, czyli uczestnikami mogli być uczniowie szkół zawodowych, ich absolwenci, pracownicy różnych branż, bezrobotni i osoby chcące się przekwalifikować. Według statystyk w latach 2007–2013 wzięło w nim udział ponad 43 tysiące uczestników. Założenia programu realizowane były poprzez wymiany, staże oraz tzw. projekty wielostronne, do których należały projekty mobilności, projekty partnerskie i projekty transferu innowacji.



- 1) Projekty mobilności – zajmowały się łączeniem teorii z praktyką i polegały na organizowaniu wyjazdów zagranicznych dla uczniów, pracowników, szkoleniowców i osób bezrobotnych. Celem takich wyjazdów było zdobywanie doświadczenia zawodowego (w formie praktyk i stażów) lub poznanie innowacyjnych metod w zakresie szkolenia zawodowego (wymiana doświadczeń). W taki sposób chciano połączyć świat edukacji i pracy.

Przykładem takiego projektu mobilności był projekt *Nowe rynki pracy – nowe możliwości zawodowe dla personelu pielęgniarstwa*. Nadrzędnym celem projektu było poszerzenie wiedzy i umiejętności uczestników w zakresie organizacji długoterminowej opieki nad starszymi pacjentami. Uczestnicy zostali zapoznani z modelami opieki, sposobem oceny potrzeb i sprawności pacjentów, pielęgnacją chorych ze specjalnymi potrzebami. Staż został zaplanowany w ośrodku opiekuńczo-leczniczym w Austrii, dlatego pielęgniarki przeszły specjalistyczny kurs niemieckiego języka medycznego w formie e-learningu, po którego przejściu otrzymały certyfikaty. Na podstawie doświadczeń uczestników powstał skrypt do nauki tego języka pt. *Niemiecki język medyczny* oraz poradnik *Przewodnik dla personelu pielęgniarstwa – praktyczne informacje dla wyjeżdżających do pracy w Niemczech i Austrii*.

- 2) Projekty partnerskie – wspierały budowanie relacji i współpracy między państwami członkowskimi. Umożliwiały spotkania partnerów, wymianę doświadczeń oraz nawiązanie współpracy. Efektem tej współpracy miał być wspólnie wypracowany projekt końcowy w wybranej przez siebie formie, np. jako konferencja, publikacja książkowa, kurs szkoleniowy czy film, ale za efekt nadrzędny uważano współpracę i uczenie się od siebie nawzajem, czyli tzw. *peer learning*.

W latach 2009–2013 w ramach współpracy partnerskiej realizowano projekt *Metoda projektu jako kreatywna metoda w nauczaniu zawodowym*. Celem było pokazanie metody projektu jako kreatywnej metody w nauczaniu zawodowym oraz przygotowaniu nauczycieli, trenerów i instruktorów do korzystania z tej metody podczas lekcji i szkoleń zawodowych. Szkolenia przeprowadzono we wszystkich krajach partnerskich. Uczestnicy zostali zapoznani z metodą projektu i sposobem jej zastosowania. Później ich zadaniem było samodzielne przygotowanie scenariusza zajęć, który mogliby wykorzystać w swej pracy zawodowej.

- 3) Projekty transferu innowacji – polegały na współpracy i przenoszeniu na nowy grunt innowacyjnych rozwiązań, aby podnieść jakość kształce-

nia zawodowego. Przedmiotem działań w tym projekcie mogły być np. programy nauczania, moduły szkoleniowe, materiały do nauki języków, narzędzia do oceny i badań. Priorytetami tego projektu było ulepszenie systemów kształcenia, zachęcanie do współpracy między sektorami i rozwój strategii mobilności.

Projekt transferowy *Rozwiązania e-learningowe jako narzędzie transferu wiedzy i podnoszenia umiejętności zawodowych w sektorze ochrony i zarządzania dziedzictwem archeologicznym* został przeprowadzony w latach 2007–2009. Dotyczył transferu innowacji i wymiany wiedzy oraz doświadczeń w sektorze ochrony i zarządzania europejskim dziedzictwem archeologicznym. Działania polegały na przygotowaniu materiałów dydaktycznych w zakresie tematu projektu. Podjęte działania doprowadziły do opracowania kompleksowej metodyki wytwarzania i prowadzenia kursów e-learningowych z tej dziedziny. Kursy te zostały później przeprowadzone na terenie wszystkich krajów partnerskich dla grup profesjonalistów w sektorze ochrony i zarządzania dziedzictwem archeologicznym oraz dla studentów.

Drugim z projektów stworzonych w ramach programu „Lifelong Learning” był **program „Grundtvig”**, skierowany wyłącznie do osób dorosłych. W czasie jego trwania wzięło w nim udział prawie 70 tysięcy osób. Główne cele stanowiły odpowiadanie na wyzwania edukacyjne związane ze starzejącym się społeczeństwem europejskim oraz udzielanie pomocy osobom dorosłym w poprawie ich wiedzy i umiejętności. Za cele operacyjne obrano zwiększenie dostępności do edukacji dorosłych, poprawę metod dydaktycznych stosowanych w tym rodzaju edukacji oraz zapewnienie alternatywnych możliwości dostępu do edukacji dla osób dorosłych, które wymagają szczególnego wsparcia, czyli należą do grupy osób w wieku poprodukcyjnym, są niepełnosprawne, należą do grup etnicznych lub zaniechały kształcenia i przez to nie zdobyły żadnych kwalifikacji. Podjętymi działaniami było wspieranie mobilności uczestników poprzez organizowanie szkoleń, wizyt, stażów, praktyk i wymian dla wspomnianych uczestników, ale także dla kadry zajmującej się kształceniem dorosłych.

- Jednym z przykładowych projektów był projekt pt. *Przekraczając most*. Jego grupę docelową stanowiły osoby dorosłe o obniżonych szansach życiowych ze względu na niepełnosprawność intelektualną i przez to zagrożone wykluczeniem społecznym. Celami projektu było: poprawienie niskiego poziomu uczestnictwa w życiu społecznym przez osoby z niepełnosprawnościami i zapoznanie uczestników z ideą uczenia się przez

całe życie oraz przeanalizowania barier, które przeszkadzają w ponownej integracji ze społeczeństwem. Wiele podjętych działań postawiło przed uczestnikami nowe zadania, z którymi do tej pory nigdy się nie zetknęli, np. zakupiono cyfrowy aparat fotograficzny i kamerę cyfrową, żeby uczestnicy mogli nabyć umiejętności posługiwania się tego rodzaju sprzętem i tworzyć z wykonanych zdjęć i filmów sposób komunikowania się z innymi uczestnikami. Przy pomocy profesjonalnego kamerzysty mieli okazję stworzyć krótki film przedstawiający dzień z ich życia. W projekcie wziął również udział lektor języka angielskiego, który nauczył uczestników podstawowych zwrotów grzecznościowych po angielsku.

Kolejnym ze stworzonych projektów był realizowany w latach 2006–2009 projekt *Europejskie Kobiety w Kwiecie Wieku* – zgodnie z nazwą jego beneficjentami były kobiety powyżej 45. roku życia. Założeniem było wykorzystanie potencjału tkwiącego w kobietach. Spotkania uczestniczek z różnych krajów (z Niemiec, Łotwy i Polski), wykłady i warsztaty umożliwiły wymianę doświadczeń, poznanie kultur i tradycji partnerów, pogłębienie wiedzy i poszerzenie oferty kształcenia. Efektem współpracy stały się wizje przyszłości oraz scenariusze rozwoju kompetencji dla osób, które wkroczyły w środkowy okres życia. Podczas części projektu realizowanej w Niemczech i Łotwie organizowano wykłady dotyczące sztuki, zdrowia, pozycji kobiet w społeczeństwie, rodzinie oraz pracy i marketingu. Wśród słuchaczek zaobserwowano podniesienie się znajomości języka angielskiego i umiejętność korzystania z Internetu.

W ramach programu „Lifelong Learning” stworzono także **program „Erasmus”**, przeznaczony dla studentów i pracowników uczelni. Program ten miał na celu wspieranie międzynarodowej współpracy szkół wyższych i umożliwianie studentom wyjazdów za granicę na praktykę i odbycie części studiów. Oprócz tego promowano mobilność pracowników uczelni, a samym uczelniom stwarzano możliwość brania udziału w projektach z międzynarodowymi partnerami.

Studenci mogli wyjechać na okres od 3 do 12 miesięcy w obrębie jednego roku akademickiego. Przy rekrutacji odbywającej się w poprzedzającym roku akademickim brane pod uwagę były oceny kandydata i jego poziom znajomości języka obcego, aby mógł brać aktywny udział w życiu uczelni, na którą chce się dostać, i by mógł tam zdawać egzaminy.

Program „Erasmus” uruchomiła Komisja Europejska już w 1987 roku. Jego sukces sprawił, że został włączany do kolejnych programów edukacyjnych stwarzanych przez Unię Europejską. Polska uczestniczy w „Erasmusie” od roku 1998 i łącznie w latach 1998–2012 wzięło w nim udział 123 356 uczestników.

Do osób i instytucji działających w obszarze edukacji szkolnej skierowano **program „Comenius”**. W szczególności dotyczył on uczniów do momentu uzyskania wykształcenia średniego, nauczycieli i personelu szkolnego, ośrodków badawczych i podmiotów zajmujących się kwestiami uczenia się przez całe życie. Chciano rozwijać wśród młodzieży i kadry nauczycielskiej wiedzę o różnorodności kultur i języków europejskich oraz zrozumienie jej wartości. Działania obejmowały wymianę uczniów i kadry, staże dla kadry nauczycielskiej, szkolenia, tworzenie partnerstw między szkołami.

Unia Europejska, poprzez wprowadzenie wyżej opisanych programów, zaczęła realizować wizję, w której oprócz form dotychczasowych (uniwersytetów) dostrzeżono potrzebę organizowania staży, wyjazdów i nauki pod okiem specjalistów. Bez wątpienia ta wizja nadal będzie realizowana, ponieważ Komisja Europejska stworzyła program „Erasmus+”, czyli kontynuację dotychczasowych projektów, przewidzianą na lata 2014–2020. W jego budowaniu znowu postawiono na kształcenie ustawiczne. Program „Erasmus+” został opracowany tak, aby wspierać starania krajów uczestniczących w programie na rzecz efektywnego wykorzystywania potencjału umiejętności ludzkich i kapitału społecznego Europy, potwierdzając jednocześnie zasadę uczenia się przez całe życie przez powiązanie wsparcia na rzecz uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego w dziedzinach kształcenia, szkolenia i sportu.

#### 4.4. Program „Młodzież w działaniu”

„Młodzież w działaniu” był to projekt, który wspierał pomysły na działania edukacyjne w czasie wolnym od nauki. Występował jako program Unii Europejskiej w latach 2007–2013 i pozwalał uzyskać dofinansowanie na jego realizację. Adresowany był do osób w wieku 13–30 lat. Dzięki niemu młodzież mogła rozwijać swoje pasje oraz zdobywać nowe doświadczenia. Program skierowany był również do osób pracujących z młodymi ludźmi oraz organizacji działających na rzecz młodzieży, które chciały podnieść swoje kwalifikacje, rozwinąć działalność czy nawiązać współpracę międzynarodową, np. nieformalne grupy, organizacje, kluby młodzieżowe czy młodzi ludzie zainteresowani wolontariatem. Za realizację projektu w Polsce odpowiadała Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”, której rolę pełniła Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Główne cele projektu dotyczyły pomocy w przezwyciężaniu barier i słabości młodych ludzi oraz promowania aktywności obywatelskiej. W celu wzmocnienia spójności społecznej w Unii Europejskiej program rozwijał solidarność i poczucie tolerancji wśród młodzieży. Uczył współpracy i wzajemnego zrozu-

mienia między osobami z różnych krajów, co przyczyniało się do rozwiązywania problemów w zakresie działań młodzieżowych.

Program „Młodzież w działaniu” poprzez cele dzielił się również na priorytety stałe i roczne. Pierwszym priorytetem było obywatelstwo europejskie. Polegało to na uświadomieniu młodym ludziom, że są obywatelami Europy i skłaniało do refleksji na temat kształtującego się społeczeństwa europejskiego i jego wartości, to że mają wpływ na budowanie teraźniejszej i przyszłej Europy. Projekt dawał możliwość młodzieży zauważenia wspólnych wartości wraz z innymi młodymi ludźmi z różnych krajów, pomimo różnic kulturowych i językowych między nimi.

Kolejnym ważnym priorytetem programu było uczestnictwo młodzieży w życiu codziennym – miało ono trzy wymiary, ustalone w uchwale Rady w sprawie młodzieży:

- „zwiększenie udziału młodzieży w życiu obywatelskim jej społeczności;
- zwiększenie udziału młodzieży w systemie demokracji przedstawicielskiej;
- większe wsparcie dla różnych form rozwijania umiejętności uczestnictwa<sup>121</sup>”.

Aktywne uczestnictwo umożliwiało interakcje między uczestnikami projektu oraz szanowanie wiedzy i indywidualnych umiejętności. Szczególny nacisk kładziono na zasady zachowania i – między innymi – następujące reguły:

- „odwrócenie tradycyjnych ról ekspertów zewnętrznych (zmiana kierunku w procesie uczenia się – od wydobywania informacji do aktywizacji);
- ułatwienie młodzieży przeprowadzania samodzielnej analizy (przekazywanie pałeczki);
- samokrytyczne podejście osób ułatwiających proces uczenia się (tzw. mediatorów uczenia się) do własnych działań;
- wymiana koncepcji i informacji<sup>122</sup>.

Bardzo ważną rolę odgrywało również nastawienie i postawa uczestnika w projekcie, bowiem miała pozytywny wpływ na ogół społeczności.

Następnym priorytetem programu „Młodzież w działaniu” była różnorodność kulturowa. Poprzez łączenie ludzi z różnych środowisk religijnych, etnicznych i kulturowych był zwalczany rasizm czy ksenofobia. Umożliwiło to również poszerzenie zakresu uczenia się, gdyż młodzież, aby pracować na tych

121 Uchwała Rady (2003/C295/04) z dnia 25.11.2003r, Dz.U.C 295 z 5.12.2003, s. 6-8.

122 M. Jeżowski, *Efekty uczenia się w programie Młodzież w działaniu*, wyd. FRSE, Warszawa 2014, s. 9.

samych zasadach, musiała, unikając nieporozumień czy dyskryminacji członków projektu, dobrać takie metody pracy, by były one zrozumiałe dla każdego uczestnika.

Ostatnim priorytetem stałym było włączanie młodzieży z mniejszymi szansami. Są to osoby, które znajdują się w gorszej sytuacji od pozostałych rówieśników. Mogą to być różne przeszkody, np. zdrowotne, niepełnosprawność, sytuacja materialna rodziny, pochodzenie etniczne, religia, orientacja seksualna, młodzież osiągająca niskie wyniki w nauce i mająca problemy z uczeniem się. Często też osoby pochodzące z odrębnych miejscowości czy obszarów wiejskich, mające trudności z usługami i transportem również zaliczane są do osób o mniejszych szansach. Projekt „Młodzież w działaniu” był skierowany do wszystkich, jednak ze szczególnie starano się, by osoby ze specjalnymi potrzebami dołączyły do niego, gdyż miało to przyczynić się do zwiększenia integracji społecznej.

Oprócz wymienionych priorytetów stałych były też roczne, które publikowano co roku na stronach internetowych Komisji, Agencji Wykonawczej i narodowych agencji. Tego rodzaju projekty wpływały na kreatywność i przedsiębiorczość młodych ludzi.

Program „Młodzież w działaniu” dofinansowywał działania w ramach poszczególnych pięciu akcji:

- „Młodzież dla Europy”,
- „Wolontariat europejski”,
- „Młodzież w świecie”,
- „Szkolenie i tworzenie sieci”,
- „Spotkania młodzieży i osób odpowiedzialnych za politykę młodzieżową”.

Pierwsza z akcji podzielona była na trzy czynniki: wymianę młodzieży, inicjatywy młodzieżowe i młodzież w demokracji. Wymiana polegała na spotkaniu się dwóch grup rówieśników z różnych krajów w wieku 13–25 lat w celu wzajemnego poznania, znalezieniu wspólnych zainteresowań i realizacji działań, które zaplanowano. Inicjatywy wspierały projekty przygotowane przez grupę młodych ludzi w wieku 18–30 lat poprzez działanie na rzecz wspólnej społeczności lokalnej, w której żyją. Ostatnia dotycząca młodzieży w demokracji miała na celu zwiększenie udziału młodych ludzi w życiu obywatelskim swojej miejscowości czy kraju. Akcja ta zachęcała do poczucia odpowiedzialności za środowisko wśród młodzieży.

„Wolontariat europejski” umożliwiał chętnym podjęcie pracy na rzecz społeczeństwa w innych krajach programu, aby uczyć się od siebie nawzajem poprzez doświadczenia życiowe. Projekty tej akcji mogły być realizowane indywidualnie lub grupowo przez młodzież w wieku 18–30 lat.

Akcja „Młodzież w świecie” wspierała współpracę między młodzieżą z krajów dotyczących programu, jak i krajów partnerskich Unii Europejskiej, poprzez promowanie i dofinansowanie. Wymiana młodzieżowa umożliwiała młodym ludziom poznanie zwyczajów oraz kultury innych krajów oraz wymianę doświadczeń między rówieśnikami.

„Szkolenie i tworzenie sieci” to akcja, w której pomagano wszystkim zaangażowanym w działalność młodzieżową w ramach projektu. Dofinansowywała ona szkolenia, seminaria i staże dla młodych pracowników w organizacjach młodzieżowych, by mogli zdobywać nowe kompetencje niezbędne do pracy z nastolatkami.

Piąta akcja – „Spotkania młodzieży i osób odpowiedzialnych za politykę młodzieżową” – wspierała dialog młodych ludzi z osobami odpowiedzialnymi za tworzenie polityki młodzieżowej w Europie. Umożliwiała m.in. organizację krajowych i międzynarodowych spotkań dotyczących współpracy, zaangażowania i wszystkiego, co dotyczy tej dziedziny.

Ostatni rok realizacji programu „Młodzież w działaniu” był pod wieloma względami rekordowy. Dofinansowano wtedy największą liczbę projektów w ramach wyżej wymienionych akcji. Łączne dofinansowanie dla wszystkich akcji osiągnęło najwyższy poziom w historii, którego wartość wyniosła ponad 56 mln euro. Liczba uczestników akcji: „Inicjatywy Młodzieżowe” przekroczyła 1600, lecz największa była liczba uczestników z Polski i zagranicy, którzy wzięli udział w wymianach w latach 2007–2013, wynosiła bowiem 39 185 osób. Są to dane potwierdzone przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

Mimo że program „Młodzież w działaniu” odbywał się poza szkołą i w czasie wolnym od nauki, nie zabrakło osób chętnych. Był on organizowany przez ludzi młodych, którzy zechcieli wziąć w nim udział, uzupełniając swoją naukę w szkole. Program stanowił przecież rodzaj edukacji – poprzez praktykę i doświadczenie.

Podsumowując, stwierdzić można, iż projekt był wsparciem młodzieży, miał wielki wpływ na rozwój ich kompetencji społecznych. Działania w grupie umożliwiły naukę pracy w grupie i znalezienie wspólnych rozwiązań, mimo odmienności zdań. Opcja ta również dawała szansę zbudowania relacji między uczestnikami, poczucia przynależności i akceptacji drugiego człowieka. Taka otwarta dyskusja uczyła pewności siebie, poprzez umiejętność przedstawienia własnej opinii czy poglądu na dany temat. Udział w projekcie pokazywał umiejętności techniczne przez przygotowanie prezentacji, różnego rodzaju wystąpień i akceptację konstruktywnej krytyki. „Młodzież w działaniu” ściśle również związana była z wymianą międzynarodową, co wpływało na poprawienie umie-



jętności języków obcych i komunikowania się w nich. Sam fakt stawiania młodych ludzi lub ich opiekunów przed problemami bądź w sytuacjach ryzykownych uczyło nowego spojrzenia na samego siebie. Przyczyniać się to mogło do odnalezienia się w nietypowych, trudnych, zmieniających się dynamicznie momentach w przyszłości.

## 5. Samokształcenie

Człowiek rozwija się przez całe życie. Na przestrzeni wszystkich swoich lat staje się bogatszy o nowe mądrości życiowe, płynące z doświadczania codzienności, oraz o wszelkie wiadomości, które czerpie z różnych źródeł. Współczesne czasy niosą ze sobą konieczność nadążania za wiedzą, której wciąż przybywa oraz za nowinkami technologicznymi. Stale zmieniająca się rzeczywistość ekonomiczno-polityczna i społeczna, zmiany na rynku pracy wymuszają ciągłe dostosowywanie się do nowych warunków. Człowiek uczy się również dlatego, że coś go interesuje, fascynuje i jest po prostu ciekawy świata.

Na początku swojego życia dana jednostka uczy się wszelkich umiejętności oraz poznaje świat dzięki najbliższym opiekunom, którymi zazwyczaj są rodzice. Następnie to zadanie jest realizowane dzięki placówkom oświatowym, takim jak przedszkole, szkoła, uczelnia. Człowiek, aby utrwalić i przyswoić wiadomości, których dostarczają mu inni oraz które zawarte są w różnych źródłach, uczy się również sam. Dzięki samokształceniu rozwija się oraz kształtuje swą osobowość.

### 5.1. Definicje samokształcenia

Istnieje wiele definicji samokształcenia stworzonych przez różnych autorów. Józef Półturzycki uważa, iż samokształcenie należy rozumieć jako „(...) proces uczenia się, prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się. Najbardziej widocznym celem samokształcenia jest zdobywanie wiedzy w zakresie wyraźnie określonym. Zadanie to może się rozwijać i dynamizować, a jego rezultaty mogą doprowadzić także do zmian w osobowości, rozumianej jako zespół stałych właściwości i procesów psychicznych jednostki odróżniających ją od innych osób i określających jej zachowanie. Proces samokształcenia o przewadze celów i treści wychowawczych w zakresie cech charakteru, postaw, uznawanych wartości i ideałów określony jest także jako samowychowanie. Samodzielne zdobywanie wiedzy w zakresie podstawowym oraz prostych umiejętności zawodowych nazywane jest samouctwem”<sup>123</sup>.

123 J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 159.

Franciszek Urbańczyk w swoich książkach określał samokształcenie jako „pewną szczególną formę uczenia się zamierzonego”, która jest charakteryzowana przez trzy cechy, takie jak: samodzielność, kontrola samego siebie i świadomość celu, co pozwala na lepsze zarządzanie rozpoczętą pracą<sup>124</sup> oraz jako „realizowane w sobie mniej lub bardziej uświadomionego wzoru osobowości”<sup>125</sup>.

Czesław Maziarz uważa, iż „samokształcenie jest zespołem celowych wysiłków i czynności mających doprowadzić do uzyskania zmian osobowości kształtującego się własnym wysiłkiem podmiotu”<sup>126</sup>.

Józef Pieter natomiast sądzi, że samokształcenie jest „kierowaną z zewnątrz pracą nad własną osobowością, a szczególnie nad rozwojem własnej wiedzy, własnych umiejętności, własnych poglądów i przekonań, własnego charakteru”<sup>127</sup>. Opisuje on również samokształcenie jako „tok długofalowych poczynań, których celem jest częściowo samodzielne zdobywanie wiedzy lub pogłębianie wiedzy już posiadanej, bądź urabianie lub poprawianie cech własnego charakteru”<sup>128</sup>.

Wincenty Okoń wskazał na to, że dydaktyka, będąca ogólną teorią kształcenia, dzieli się na: ogólną teorię nauczania i związanego z nim uczenia się oraz ogólną teorię samokształcenia<sup>129</sup>. W *Słowniku pedagogicznym* zdefiniował określenie, że samokształcenie to „(...) osiągnięcie wykształcenia poprzez działalność, której treść, cele, warunki i środki ustala sam podmiot. W procesie samokształcenia jego cele się dynamizują, osiągnąwszy wyższy stopień świadomości uczący się dokonuje często ich przewartościowania i udoskonalenia. Samokształcenie osiąga optymalny poziom wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowi oparcie dla kształcenia ustawicznego”<sup>130</sup>.

Stanisław Karaś uważa, że „(...) samokształcenie jest to samodzielne, świadome, celowe i poddane własnej kontroli zdobywanie i modernizowanie wiedzy ogólnej bądź kwalifikacji zawodowych. Istotą samokształcenia jest zatem samodzielne uczenie się i samowychowanie. Samokształcenie jest więc przedłużeniem niejako kształcenia i wychowania szkolnego. Tyle tylko, że jest ono realizowane nie pod kierunkiem nauczyciela, lecz pod własnym kierunkiem. Jego efektów nie sprawdza nauczyciel bądź wychowawca, lecz samokształtający się. Stopni

124 F. Urbańczyk, *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 15.

125 Idem, *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1973, s. 451.

126 Cz. Maziarz, *Proces samokształcenia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 13.

127 J. Pieter, *Psychologiczne problemy samokształcenia*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1963, s. 3.

128 Idem, *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1981, s. 267.

129 W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.

130 Idem, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981, s. 269.

za osiągnięte postępy nie stawia nauczyciel, lecz wystawia je życie, współtowarzysze pracy, bliższa i dalsza rodzina”<sup>131</sup>.

## 5.2. Samokształcenie właściwe i samokształcenie kierowane

Maziarz dokonał wyraźnego rozróżnienia między samokształceniem właściwym i kierowanym. Według niego samokształcenie właściwe cechuje całkowita samodzielność, własna koncepcja realizacyjna oraz autokontrola. Samodzielność rozumie on jako brak korzystania z obcej pomocy i polegania jedynie na swoich siłach, a także na samodzielnym rozwiązywaniu problemów praktycznych i teoretycznych<sup>132</sup>. Wincenty Okoń dostrzegł spełnienie się samodzielności zawsze wtedy, kiedy uczestnik pracy oświatowej samodzielnie planuje działania, dobiera metody i formy oraz kontroluje jego przebieg, oceniając przy tym rezultaty<sup>133</sup>. Józef Półturzycki wyklucza z procesu samokształcenia działania niesamodzielne, które są wykonywane pod czymś kierunkiem bądź opierają się na naśladownictwie<sup>134</sup>. Jankowski uważa, że tak naprawdę osoba samokształcąca się jest samodzielna dzięki temu, że ustala i realizuje swój własny, a nie cudzy „program osobowościowotwórczy” oraz to wszystko, co mu ułatwia i wspomaga, można umieścić w kategoriach samodzielności<sup>135</sup>.

Samokształcenie kierowane, według Maziarza, związane jest z narzucaniem w pewnym stopniu osobie uczącej się celów i kontrolowanie z zewnątrz wyników oraz udzielanie pomocy w uczeniu się. Autor ten wyjaśnia, iż „system kierowanego samokształcenia polega na indywidualnym uczeniu się, tj. przyswajaniu wiedzy, umiejętności i nawyków, głównie własnym wysiłkiem uczącego się i przy pomocy nauczycielskiej, przystosowanej do celów i warunków tego uczenia się”<sup>136</sup>. Próbkę wyjaśnienia samokształcenia kierowanego podjął także Ludwiczak, który pisze: „o samokształceniu kierowanym możemy mówić, gdy:

- pełny proces doskonalenia osobowości tworzą organizatorzy kierujący i uczestnicy samokształcenia pod kierunkiem,
- treść i cel doskonalenia osobowości wytycza organizator i kierujący wspólnie z kierowanymi,

131 S. Karaś, *Sztuka samokształcenia*, Wydawnictwo Sorus s.c., Poznań 1994, s. 10.

132 Cz. Maziarz, *Proces...*, op. cit.

133 W. Okoń, *Zarys...*, op. cit.

134 J. Półturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.

135 D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

136 Cz. Maziarz, *Proces...*, op. cit., s. 416.

- realizacja zadań zależy głównie od aktywności samokształceniowej kierowanych,
- wyniki kontroluje i ocenia kierujący przy jednoczesnej samokontroli i samoocenie uczestników samokształcenia kierowanego<sup>137</sup>.

Według niego samokształcenie kierowane pojawia się na styku kształcenia (zorganizowanego zewnętrznie, np. przez szkołę) i samokształcenia („własnego”). Samokształcenie kierowane stanowi więc formę pośredniczącą w przejściu od kształcenia szkolnego do samokształcenia sensu stricto. Te rozważania nie mają jednak uzasadnienia w badaniach. Systematyzacja oddziaływań edukacyjnych ujętych w układzie linearno-fazowym typu: kształcenie – samokształcenie kierowane – samokształcenie (własne) jest pozbawiona podstaw. Te procesy mogą: wystąpić równolegle, być komplementarne bądź wzajemnie się zaburzać. To wszystko może również aktualizować się w odniesieniu do różnych zakresów osobowości, wydarzeń, działań oraz w różnych etapach życia i rozwoju, w zależności od zadań, które jednostka podejmuje, oraz od aspiracji i możliwości<sup>138</sup>.

Według J. Półturzyckiego są trzy podstawowe warunki powodzenia w procesie samokształcenia.

- 1) samodzielność jako „forma pracy oparta na samodzielnym zaplanowaniu, wykonaniu i skontrolowaniu własnej działalności”;
- 2) świadomość w dążeniu do realizacji wyznaczonego celu;
- 3) opanowanie podstawowego zasobu wiedzy poprzez edukację, poczynwszy od szkoły podstawowej i dalej.

Samokształcenie jest umiejętnością i – jak każda umiejętność – może być doskonalona. Nie ma osób zupełnie niezdolnych do samokształcenia. Natomiast na ową zdolność uczenia się wpływ będą miały takie czynniki jak:

- inteligencja,
- kreatywność,
- motywacja,
- wiek,
- pochodzenie społeczne,
- pamięć,
- czynniki rozwojowe.

137 S. Ludwiczak, *Proces samokształcenia kierowanego*, wyd. WSiP, Warszawa 1983, s. 12.

138 D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

### 5.3. Ogólne i szczegółowe cele samokształcenia

Można rozróżnić dwojakiego rodzaju cele samokształcenia: cele ogólne i cele szczegółowe. Samokształcenie jako proces oświatowy określane jest przez pierwsze z wymienionych, czyli cele ogólne, zwane inaczej nadrzędnymi. Są one rozmaicie opisywane przez autorów, którzy wyprowadzają je z ogólnych celów wychowania i kształcenia lub z konkretnych celów operacyjnych, które są właściwe dla działań samokształceniowych w ściśle określonym zakresie. Wychowanie każdego człowieka składa się z wielu elementów, wartości i cech. Tworzą one cztery zakresy, które są celami działalności oświatowej, a więc tym samym celami samokształcenia<sup>139</sup>.

Pierwszym z nich jest stałe dążenie do rozwijania, wzbogacania, doskonalenia osobowości jednostki w kierunku uznawanych powszechnie wartości, takich jak: rozwijanie uczuć i postaw patriotycznych, znajomości miejsca i roli swego kraju i narodu w historii i współczesności. Samokształcenie odnosi się także do doskonalenia znajomości języka ojczystego, literatury, kultury i sztuki narodowej, znajomości kraju wraz z jego potencjałem gospodarczym, tradycją i pięknem natury. Oprócz postaw patriotycznych i wiedzy na temat kraju i narodu niezbędne jest kształtowanie postawy otwartej na świat oraz poznawanie dorobku i tradycji innych narodów, ludzi i nauki w dziejach współczesnego świata.

Drugim, obok rozwoju osobowości, celem samokształcenia powinno być przygotowanie do wykonywania pracy i zawodu. Każdy człowiek musi być w pewien sposób niezależny od placówek doskonalących przygotowanie zawodowe i sam powinien rozwijać i podnosić swoje kwalifikacje zawodowe, aby w zmieniającym się świecie nadążyć za rozwojem techniki i nauki. Nie tylko kwalifikacje formalne są ważne. Niezwykle istotne są cechy osobowościowe w wybranym zawodzie oraz poznawanie jego nowych zadań i specyfiki.

Trzecim nadrzędnym celem samokształcenia jest aktywny udział w dorobku kultury narodowej, kształtowaniu jej oblicza, cech i wartości. Istotne znaczenie ma poznawanie jej dziedzictwa, osiągnięć i tradycji. Ułatwić aktywne uczestnictwo mogą różnego rodzaju instytucje kulturalne i oświatowe. Każdy powinien czynnie angażować się w życie kulturalne swego narodu, a nie być tylko biernym obserwatorem bądź konsumentem.

Czwartym ogólnym celem samokształcenia jest kierowanie rozwojem własnej indywidualności oraz stawianie sobie ambitnych celów oświatowych i ich realizowanie, zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami. Warto dodać, że każdy człowiek jest za to odpowiedzialny i jeśli nie będzie świadomego udziału

139 J. Półturzycki, *Dydaktyka...*, op. cit.

jednostki w samokształceniu, wówczas ten cel nie zostanie zrealizowany. Praca szkoły bądź uczelni nie jest tutaj wystarczająca, gdyż każdy sam wie, co go interesuje, jakie ma aspiracje i co jest dla niego najlepsze<sup>140</sup>.

Indywidualne cele z kolei mówią o wartościach, które dana jednostka zamierza osiągnąć przez samokształcenie. Informują także, dlaczego ludzie podejmują trud samokształcenia. Poznanie celów samokształceniowych możliwe jest dzięki analizie podstaw motywacyjnych tego procesu, a także przez powiązanie samokształcenia z potrzebami osób uczących się.

Termin „potrzeba” dotyczy wielu wartości, które są niezbędne i pożądane dla prawidłowego funkcjonowania człowieka jako istoty społecznej oraz jako organizmu<sup>141</sup>. Wincenty Okoń definiuje potrzebę jako „stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku, np. zapewnienia sobie warunków życia, utrzymania gatunku, osiągnięcia pozycji społecznej i innych”<sup>142</sup>. Najczęściej wyróżnia się potrzeby biologiczne, których zaspokojenie jest niezbędne dla życia człowieka jako żywego organizmu, oraz kulturalno-społeczne, które podkreślają jego zależność od innych<sup>143</sup>. Nowacki wyróżnia następujące rodzaje potrzeb: organiczne albo biologiczne, poznawcze lub intelektualne, etyczne, społeczne. Wymienione potrzeby wzbudzają u człowieka stan napięcia wewnętrznego oraz wyznaczają ścieżki poszukiwania i zdobywania określonych przedmiotów bądź wartości. Człowiek, chcąc zaspokoić potrzeby, podejmuje działalność, która jest ukierunkowana i uświadamiana przez niego jako dążenie do określonego celu<sup>144</sup>.

Podsumowując powyższe, można stwierdzić, iż samokształcenie jest działaniem mającym pomóc w realizacji określonych celów, które są odpowiednikami indywidualnych i społecznych potrzeb osób uczących się. Różni ludzie stawiają przed sobą różne, specyficzne dla siebie cele samokształcenia, wynikające z ich potrzeb, których chęć zaspokojenia jest bezpośrednim motywem podjęcia i realizacji pracy samokształceniowej<sup>145</sup>.

---

140 Ibidem.

141 S. Karaś, *Sztuka...*, op. cit.

142 W. Okoń, *Słownik...*, op. cit., s. 225.

143 S. Karaś, *Sztuka...*, op. cit.

144 T. Nowacki, *Elementy psychologii*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1973.

145 S. Karaś, *Sztuka...*, op. cit.

#### 5.4. Rola motywacji, pamięci i uwagi w samokształceniu

Cele informują nas, co jednostka zamierza osiągnąć dzięki procesowi samokształcenia. Poznanie przyczyn podjęcia pracy samokształceniowej jest możliwe dzięki analizie motywacyjnych podstaw tego procesu.

Najpierw należałoby udzielić odpowiedzi na pytanie: czym jest motyw? W literaturze przedmiotu nie określono jednoznacznie tego pojęcia, wielu autorów podjęło jednak próby utworzenia własnej definicji.

We wszystkich tych definicjach można odnaleźć wspólną cechę. Motyw jest tutaj przyczyną podejmowania pewnych czynności, które pomogą w osiągnięciu celu. Motywacja z kolei jest jednym z czynników, od którego zależy efekt pracy, pojęciem ogólnym, które dotyczy takich zjawisk jak: życzenie, intencja, pragnienie, chęć, zainteresowanie czymś bądź obawa przed czymś. Jeśli dane zjawisko będzie miało miejsce, wówczas w jednostce występuje tak zwana tendencja kierunkowa, czyli gotowość do zmierzania ku konkretnemu celowi. Taka tendencja to motyw, a ogół motywów – to właśnie motywacja. Z kolei motywacja to proces psychicznej regulacji, od którego zależy kierunek ludzkich czynności i ilość energii, jaką na realizację danego kierunku człowiek gotów jest poświęcić.

Motywacja odgrywa bardzo ważną rolę w samokształceniu. Pobudza do niego i warunkuje jego trwałość. Przykładowe motywy podjęcia samokształcenia to: chęć podniesienia kwalifikacji zawodowych, korzyści materialne, chęć poszerzenia wiedzy ogólnej, zainteresowania, ambicje, dążenie do doskonalenia siebie bądź też nacisk zakładu pracy<sup>146</sup>.

Równie ważną rolę w samokształceniu odgrywa pamięć. Należy mieć świadomość, iż nie ma wyłącznie jednego jej rodzaju. Bodźce (w postaci obrazów) oddziałujące na nas trafiają najpierw do pamięci ikonicznej. Jeśli nie zostaną zauważone, wówczas taka informacja będzie utracona i zapomniana. Jeżeli jednak zostaną „wyłapane”, wówczas przekazywane są do pamięci krótkotrwałej, gdzie mogą zostać powtarzane i utrzymywane przez kilka minut. O ile ta sama informacja zostanie poddana głębszemu przetwarzaniu, może trafić do pamięci długotrwałej, gdzie może być przechowywana przez długie lata<sup>147</sup>. Według Włodarskiego trwałość przechowywania materiału w pamięci zależy od tego, „(...) co osobnik robił przed zapamiętaniem, czego się uczył poprzednio, w jakim stosunku wzajemnym pozostają materiały przyswajane kolejno po sobie. Korzystna jest taka sytuacja, w której uczący się spotykał się już wcześniej z identycznym lub podobnym materiałem i wykonywał na nim czynności zbliżone do tych, jakie

<sup>146</sup> Ibidem.

<sup>147</sup> Ibidem.



przychodzi mu wykonywać później. Jest to sytuacja, w której właściwie mamy do czynienia z wielokrotnym uczeniem się tych samych lub podobnych treści i z tego względu uzyskane rezultaty są wyższe”<sup>148</sup>.

Sposób uczenia się materiału ma również duży wpływ na trwałość jego pamiętania. Ważne, aby uczyć się, rozkładając treści odpowiednio w czasie. W przypadku uczenia się skondensowanego materiału ulega szybkiemu zapomnieniu. Jeśli więc człowiek uczy się czegoś w krótkim czasie, wówczas istnieją niewielkie szanse, że materiał zostanie zachowany na dłużej w pamięci. Stopień wyuczenia jest także istotny dla trwałości pamiętania. Jeśli treści zostały zakodowane całkowicie, najlepiej powtarzać materiał nadal. Szczególnie ważne są pierwsze powtórzenia po całkowitym zapamiętaniu materiału. Nie należy przerywać nauki od razu po zapamiętaniu treści, ale warto powtórzyć je jeszcze kilka razy. Należy to robić w sposób aktywny, głośno opowiadając daną partię materiału. Trzy czwarte czasu należy poświęcić na powtarzanie aktywne, pozostałą część na powtarzanie bierne. Pomaga to również w lepszym zrozumieniu materiału. Na efektywne zakodowanie materiału ma wpływ również zainteresowanie daną dziedziną.

Odwrotnym do procesu zapamiętywania jest zapominanie. Tak naprawdę (pomijając przypadki patologiczne) nigdy nie zapomina się nauczonego wcześniej materiału w całości, nawet gdy się tak wydaje. Ponowne uczenie się go trwa o wiele krócej niż za pierwszym razem. Aby utrwalić zapamiętany materiał i przeciwdziałać zapomnieniu, należy zadbać o kilka kwestii. Przede wszystkim – o właściwy sen. Po ośmiu godzinach nocnego odpoczynku pamięta się trzykrotnie więcej niż po ośmiu godzinach czuwania. Sen musi następować bezpośrednio po uczeniu się. Kolejną ważną rzeczą jest nierozpoczynanie nauki nowego materiału (z innego przedmiotu) zaraz po opanowaniu poprzedniego. Wyuczony materiał należy często powtarzać, szczególnie gdy się go jeszcze pamięta, choć już powoli zaczyna ulegać zapomnieniu.

Ważna jest ponadto umiejętność sprawnego przypominania wyuczonych treści. Badania wykazują, że zależy to przede wszystkim od odpowiedniego nastawienia i chęci. Istotne jest także zainteresowanie wynikiem oraz świeżość skojarzeń. Poczucie bezpieczeństwa sprzyja przypominaniu, w przeciwieństwie do nerwowej atmosfery. Łatwość przypominania np. na egzaminie poprawia stopniowanie trudności pytań i wprowadzanie do tematu. Usprawnianie przypominania daje w krótszym czasie efekt zbliżony do tego, jaki charakteryzuje dłuższe uczenie się. Jest to korzystne w przypadku samokształcenia, szczególnie w dzisiejszych czasach, gdy człowieka absorbuje wiele obowiązków.

148 Z. Włodarski, *Co i dlaczego pamiętamy*, wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1977, s. 92.

Trzeci bardzo ważny element w samokształceniu to uwaga. Jest ona procesem, w którym świadomość musi być skierowana na konkretne zjawisko bądź przedmiot. Można rozróżnić uwagę świadomą i nieświadomą, podzieloną i skoncentrowaną, ukierunkowaną i płynną itp. Każdy samouk musi mieć wypracowaną umiejętność korzystania z uwagi skoncentrowanej. Potrzebna mu jest wtedy, gdy np. musi zrozumieć sens jakiegoś twierdzenia lub musi skoncentrować się na jakimś ściśle określonym zagadnieniu.

Jedną z cech uwagi stanowi trwałość, czyli zdolność koncentrowania się na czymś bez przerwy w ciągu dłuższego czasu. Wraz z trwałością powinna występować podzielność uwagi – czyli zdolność do jednoczesnego obserwowania kilku przedmiotów bądź wykonywania kilku czynności, np. słuchanie wykładu i robienie z niego w tym samym czasie notatek.

Czynniki, które sprzyjają koncentracji uwagi, to: odpowiednie nastawienie psychiczne do pracy, spokój w miejscu pracy, wyciąganie wniosków z efektów swojej pracy, robienie przerw podczas pracy, dostrzeganie korzyści z samokształcenia w pracy zawodowej i w życiu. Do zwiększenia koncentracji przyczyniają się również: wygodna pozycja, odpowiednie oświetlenie, możliwość zrozumienia czytanego tekstu oraz dobre samopoczucie.

Aby poprawić koncentrację uwagi, należy przede wszystkim ograniczyć bodźce zakłócające. Należy więc znaleźć odizolowane miejsce do nauki oraz usunąć z otoczenia przedmioty, które mogłyby rozpraszać. W zachowaniu bądź przywróceniu koncentracji uwagi pomaga wykonywanie ćwiczeń fizycznych i oddechowych<sup>149</sup>.

Te trzy elementy – motywacja, pamięć i koncentracja uwagi – niewątpliwie odgrywają bardzo dużą rolę w procesie samokształcenia. Należy zatem: być świadomym, dlaczego naukę chcemy podjąć, ćwiczyć zapamiętywanie i skupianie się.

## 5.5. Wdrażanie do samokształcenia

Wdrażanie do samokształcenia jest nowoczesnym układem struktury elementów kształcenia. Uczeń staje się niezależną od nauczyciela, aktywną i samodzielnie nabywającą wiedzę jednostką. Nauczyciel przyjmuje rolę doradcy, opiekuna, instruktora i kierownika samokształcenia i przestaje być wyłącznie osobą posiadającą i przekazującą wiedzę.

U podstaw wdrażania do samokształcenia leży głównie przygotowanie do organizacji samodzielnej pracy, a także wdrażanie do rozumienia i świadomego korzystania z metod nauczania oraz do rozumienia prawidłowości procesu ucze-

149 S. Karaś, *Sztuka...*, op. cit.

nia się i samokształcenia. Opanowanie techniki uczenia się to początek wdrożenia do samokształcenia. Na nią składa się umiejętność obserwacji, korzystania z wykładu, prowadzenia dyskusji, rozumienia wypowiedzi oraz korzystania z podręczników i komentarzy. Ważna jest także umiejętność świadomego i celowego wyboru źródeł, z których samouk będzie mógł czerpać wiedzę.

Niezbędne jest nabycie umiejętności sporządzania notatek, opracowywania materiału w formie streszczeń, planów, tabel, schematów, wykresów, sporządzania tez. Warto także umieć korzystać z pozatekstowych źródeł informacji, takich jak plansze, tabele, mapy, wykresy.

Niewątpliwie bardzo ważne jest prawidłowe rozumienie poznawanego materiału, co wiąże się z uświadomieniem sobie istoty procesu uczenia się oraz jego właściwości. Samouk musi znać różnice pomiędzy poszczególnymi właściwościami treści przedmiotowych. Częstym błędem uczniów jest taki sam sposób nauki wszystkich treści przedmiotowych i brak różnicowania metod uczenia się zależnie od właściwości treściowych i struktury przedmiotu.

Należy rozwijać nie tylko umiejętność samego uczenia się, ale i korzystania z tej zdolności oraz jej wyrażania. Można to robić poprzez pisanie wypracowań, wygłaszanie referatów, odpowiadanie na pytania, rozwiązywanie zadań, uczestnictwo w dyskusjach. Osoby przystępujące do procesu samokształcenia powinny również umieć korzystać ze sprzętów technicznych.

Niezwykle istotne jest rozbudzenie zainteresowań – razem z nimi pojawia się u uczących się motywacja do dalszego procesu samokształcenia oraz szacunek do wiedzy i nauki. Dzięki temu może rozwijać się praca samokształceniowa, która przekracza obszar programowego kształcenia. Uczniowie zaczynają wówczas korzystać z różnych źródeł wiedzy, takich jak na przykład film, radio, telewizja, kino, teatr, wystawy czy muzea. Niezbędna jest tutaj pomoc uczniom w rozróżnieniu elementów informacyjnych, rozrywkowych i oświatowych w źródłach samokształcenia.

Kolejny zakres wdrażania do samokształcenia to przygotowanie do samodzielnej korzystania z wiedzy i rozrywki, do aktywnego udziału w życiu kulturalno-oświatowym, w którym uczniowie będą mogli znaleźć swoje miejsce. Dzięki temu samokształcenie spełnia bardzo ważną funkcję: ochrania przed zapomnieniem zdobytej wiedzy i umiejętności, ponieważ zapewnia dalszą aktywność umysłową oraz przyczynia się do rozwoju osobowości<sup>150</sup>.

Kwestią wartą zaznaczenia jest wiek, w którym jednostka powinna przystąpić do samokształcenia. Wielu autorów pomija tę sprawę, niektórzy wspominają przy tym temacie wyłącznie o osobach dorosłych. Pojawiają się jednak i głosy, według których samokształcenie powinno rozpoczynać się już w szkole podsta-

150 J. Półturzycki, *Dydaktyka...*, op. cit.

wowej i obejmować młodszy wiek szkolny. Anna Brzezińska uważa, że konieczne jest przygotowywanie do samokształcenia już od najwcześniejszych lat pobytu w szkole<sup>151</sup>. Franciszek Urbańczyk twierdzi, że „samokształcenie powinno być naturalnym przedłużeniem szkolnego procesu wychowania i kształcenia, dlatego rzeczą konieczną jest wdrażanie do niego dzieci i młodzieży w trakcie nauki w szkole”<sup>152</sup>. Leon Wytyczak z kolei sądzi, iż już młodszy wiek szkolny jest odpowiedni, aby wdrażać uczniów do „umiejętności racjonalnego i samodzielnego uczenia się, aby byli przygotowani do podjęcia kształcenia na wyższym poziomie”. Twierdzi, że „nauka uczenia się od klasy pierwszej to zarazem jeden z niezbędnych warunków intensyfikacji i racjonalizacji procesu studiowania w szkole wyższej”<sup>153</sup>.

Literatura przedmiotu oraz zalecenia oświatowe mówią o tym, że wdrażanie uczniów do samokształcenia, czyli do samodzielnego uczenia się, jest jednym z celów realizowanych przez nauczyciela edukacji elementarnej. Umiejętność samodzielnego nabywania wiedzy ułatwi dziecku osiągnięcie sukcesu szkolnego oraz pomoże mu poradzić sobie w życiu<sup>154</sup>.

Jolanta Flanz podaje propozycje dla nauczycieli, jak mają przygotować siebie do procesu wdrażania do samokształcenia uczniów. Uważa ona, że nauczyciele powinni kształcić się i podnosić swe kwalifikacje w sposób permanentny, ustawiczny – oczywiście dla dobra uczącego się, a nie dla awansu zawodowego. Powinni być również świadomi zadań edukacyjnych, które mają realizować. Szczególnie ważna jest celowość wdrażania uczniów klas początkowych do samokształcenia, w sposób nieprzymuszony i rzetelny. Nauczyciele muszą zdobywać wiedzę o tym, jak wdrażać dzieci do samokształcenia. Dokładna znajomość publikacji dotyczących problematyki samokształceniowej w tym przypadku jest niezbędna. Nauczyciele, którzy będą wiedzieli, skąd czerpać potrzebne wiadomości, wskazówki dla efektywnej pracy i wzorce postępowania, będą potrafili wybrać i stosować te z nich, które przyniosą największe korzyści i najskuteczniej pozwolą wdrażać uczniów do samodzielnego uczenia się. Systematyczne korzystanie z wielu źródeł informacji na zajęciach i odpowiedni ich dobór pomaga realizować proces nauczania: kształtować pożądane postawy poznawcze, stymulować aktywność wszelkiego rodzaju, w tym także aktywność samokształceniową. Ważne jest,

151 A. Brzezińska, *Przygotowanie uczniów do samokształcenia w procesie nauczania*, „Życie szkoły” 1976, 2, 12.

152 F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, [w:] S. Karaś, *Dydaktyka oświaty pozaszkolnej*, wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 1973, s. 456.

153 L. Wytyczak, *Z problematyki wdrażania uczniów do samokształcenia w procesie nauczania*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Rzeszów 1977, s. 11-15.

154 J. Flanz, *Wdrażanie dzieci do samokształcenia-aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” s.c., Toruń 2008.

aby nauczyciele często stwarzali na zajęciach sytuacje zachęcające dzieci do samodzielnego uczenia się. Powinni to robić po to, aby wytworzyć u ucznia potrzebę korzystania ze znanych źródeł informacji. Dziecko nabierze wówczas przekonania, że umiejętne ich wykorzystanie przyniesie efekty w postaci przyswojenia wiedzy. Dzięki temu uczeń sam chętniej podejmie próby samokształceniowe i będzie przekonany o celowości ich stosowania<sup>155</sup>.

Wspomniana autorka opisała również propozycje wdrażania uczniów do samokształcenia skierowane dla ich rodziców. Z literatury pedagogicznej wynika bowiem, iż sytuacja i atmosfera rodzinna, warunki materialne, kulturalne i społeczne, w jakich dziecko dorasta, mają wpływ na jego powodzenie w edukacji szkolnej. Rodzice i opiekunowie w trosce o dobre przygotowanie swojego dziecka do samokształcenia powinni poświęcać swojemu dziecku jak najwięcej czasu, efektywnie poświęcając go zaspokajaniu potrzeb poznawczych dziecka. Dzięki temu mogą być obserwatorami rozwoju umysłowego młodego człowieka i pomagać mu w rozbudzaniu zainteresowań. Powinni mieć również świadomość celowości przygotowania dziecka do samokształcenia. Rodzice rozumiejący istotę samokształcenia, znający korzyści, jakie przyniesie umiejętność samodzielnej pracy, będą do niej zachęcać dziecko i nagradzać je. Przygotowanie do samokształcenia stanie się dla nich wartością. Rodzice powinni również wyposażać dom w rozmaite źródła informacji i nauczyć swoją pociechę z nich korzystać, gdyż pomaga to uświadomieniu sobie przez dziecko faktu, że istnieje wiele ścieżek docierania do potrzebnych informacji. Znajdujące się w otoczeniu albumy, książki, programy komputerowe, filmy sprzyjają stymulowaniu zainteresowań poznawczych u uczniów w młodszym wieku szkolnym, a w konsekwencji wzmacniają chęci samodzielnego zdobywania wiadomości i wiedzy.

Każdy rodzic powinien udzielać mądrej pomocy podczas podejmowania przez dziecko prób samokształceniowych. Nie może ona polegać na podaniu dziecku gotowego rozwiązania zadania. Rodzice powinni wskazać dziecku źródło, z którego może ono czerpać informacje, zachęcać je do samodzielnej pracy, uczyć sposobów zdobywania wiedzy, a także zapewnić mu własne miejsce do pracy w domu, co pozwoli na właściwą organizację procesu samokształcenia. W takim miejscu do nauki powinno gromadzić się podstawowe pomoce naukowe. Warto zaznaczyć, że w dobie Internetu i programów komputerowych komputer nie powinien być jedynym wyposażeniem miejsca pracy dziecka. Jednostka, która ma własne zacisze urządzone według własnych upodobań będzie chętnie w nim przebywała i przypuszczalnie wcześniej rozwinie swój proces samokształceniowy<sup>156</sup>.

---

155 Ibidem.

156 Ibidem.

## 5.6. Stadialny model rozwoju samokształcenia

Samokształcenie jest umiejętnością, którą cechuje wysoki stopień złożoności, wymagającą od uczniów wysiłku i determinacji w jej opanowaniu i stosowaniu. Może ją przyswoić każdy. Jednakże opanowanie tej umiejętności jest zróżnicowane, na co wskazuje stadialny model rozwoju samokształcenia SSDL.

Tab. 6. Stadialny model rozwoju samokształcenia

Stadium	Uczący się	Nauczający	Przykład
<b>Stadium 1</b>	Zależny	Autorytet, trener	Szkolenie z natychmiastową informacją zwrotną; ćwiczenia, wykład informacyjny; przezwyciężanie oporu, niechęci i niedostatków uczących się
<b>Stadium 2</b>	Zainteresowany	Motywuujący, przewodnik	Szkolenie z natychmiastową informacją zwrotną; ćwiczenia, wykład informacyjny; przezwyciężanie oporu, niechęci i niedostatków uczących się
<b>Stadium 3</b>	Zaangażowany	Facylitator	Dyskusja wywołana przez nauczyciela, który uczestniczy w niej na prawach równorzędnego uczestnika; seminarium; projekty grupowe
<b>Stadium 4</b>	Samokształcący się	Konsultant, wskazujący (możliwości)	Praktyki, dysertacje, praca indywidualna bądź samokształcenie grupowe

Źródło: G. Grow, *Teaching Learners to be Self-Directed*,  
<http://www.longleaf.net/ggrowse/SSDL/Model.html#Figure1> [dostęp: 02.01.2020 r.].

W stadium pierwszym uczący się potrzebują autorytetu, który udziela im wskazówek. Traktują nauczyciela jako eksperta. U każdego ucznia istnieje różny stopień zależności od nauczyciela, jednak na tym etapie uczniowie nie mają wystarczającej wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Nauczyciel wchodzi tutaj w rolę trenera i eksperta w danej dziedzinie, który musi stanowić autorytet i zdobyć zaufanie. Uczniowie najlepiej czują się, kiedy środowisko nauki jest dobrze zorganizowane, a samo nauczanie ma przejrzystą strukturę, jasno określone cele i odpowiednie sposoby ich osiągania. To nauczyciel musi je ustanowić i nauczyć swoich uczniów specyficznych umiejętności, które są precyzyjnie zdefiniowane. W tym stadium stosuje się wiele metod i technik behawioralnych, które często nazywane jest „przelewaniem” wiedzy w uczniów. Dla wielu nauczycieli może to stanowić trudność i być ograniczające. Nie należy jednak tego krytykować, jeśli jest dla uczniów odpowiednie i pomaga im się uczyć oraz uniknąć stałej zależności od nauczyciela. Stoi to również w opozycji do podejścia bardziej progresywnego, humanistycznego, które jest stosowane w przypadku edukacji dorosłych. Nauczyciel tutaj musi jednak starać się przygotować uczniów do wejścia na wyższy poziom samokształcenia.



W stadium drugim uczniowie wykazują zainteresowanie nauką, są chętni do wykonywania zadań oraz dostrzegają cel swoich działań. Nauczyciel przekonuje, motywuje, wspiera. Uczniowie dają się prowadzić dzięki temu, że rozumieją wskazówki nauczyciela lub ze względu na sympatię do niego. Nauczyciel wskazuje konkretne rezultaty i korzyści umiejętności, które uczniowie powinni nabyć. Powinien używać pochwał, aby dać motywację zarówno zewnętrzną, jak i wewnętrzną. Jego zadaniem jest także przygotowanie do większej umiejętności samokształcenia. Robi to poprzez ćwiczenie z uczniami samodzielnego stawiania celów, rozpoznawanie stylów uczenia się, motywowanie, stawianie wysokich standardów. Na tym etapie nauczanie jest dość dyrektywne, ale potrzebne, gdyż uczniowie mają styczność z nowym i trudnym jeszcze dla nich materiałem.

W stadium trzecim uczący się mają już wiedzę i umiejętności oraz twierdzą, że odnoszą korzyści z własnej edukacji. Często sami sięgają do różnych źródeł i pogłębiają swoją wiedzę, jednak mogą potrzebować jeszcze wsparcia w zakresie poczucia własnej skuteczności i wiary w siebie. Na tym etapie powinni nabyć również większą zdolność do współpracy i uczenia się od innych. Ważna jest dla nich wiedza o tym, jakich strategii uczenia się używają, oraz metapoznanie. Mogą uczyć się, jak czerpać korzyści z doświadczeń życiowych własnych i innych ludzi. Rozwijają krytyczne myślenie i inicjatywę. Na każdym etapie mogą uczyć się wspólnie z innymi, jednak jeśli będą robić to w tym momencie, wówczas uzyskają największe korzyści niż na innych etapach. Uczniowie coraz bardziej angażują się w samodzielne podejmowanie decyzji. Nauczyciel w tym stadium jest w pewnym sensie jednym z uczestników procesu uczenia się. Odpowiada za dbanie o komunikację w grupie i wykorzystywanie przez uczniów umiejętności, które nabyli. Przedstawia tematy, które są już znane, ale zachęca jednocześnie do rozważania kwestii spornych i kontrowersyjnych. Dostarcza różnych technik i metod, które umożliwiają większe zagłębianie się w temat. Dzieli się również własnymi doświadczeniami. Musi pomagać uczniom stawać się coraz bardziej niezależnymi. Nie ustala samodzielnie standardów edukacyjnych, tylko negocjuje i ustala je razem z uczniami na podstawie wymagań programowych. Na tym etapie należy stosować projekty, które dają dużą swobodę wykonania. Powinno to być jednak poprzedzone spisaniem kontraktu edukacyjnego, kryterium oceny, list zadaniowych, które pomogą śledzić postępy w realizacji projektu. Zdobycie przez uczniów większych zdolności w zakresie stawiania celów i organizowania tempa pracy pozwoli na rozwiązywanie bardziej skomplikowanych zadań oraz na większą swobodę. Najważniejsze na tym etapie jest, aby uczniowie wiedzieli, jakich treści mają się uczyć i w jaki sposób mają to robić.

W stadium czwartym uczniowie sami ustanawiają cele oraz korzystają z pomocy różnych źródeł, ekspertów, instytucji, aby je osiągnąć. Wielu uczniów



pomimo tego, że są niezależni, potrzebuje towarzystwa innych osób, dlatego często tworzą oni grupy samokształceniowe. Są zdolni do kierowania własnym procesem uczenia się oraz do osiągania efektów. Doskonają swe umiejętności w zakresie zarządzania czasem, zdobywania oraz selekcji informacji, samoewaluacji. Na tym etapie część uczących się może czerpać wiedzę od nauczyciela, jednak większość najlepiej uczy się warunkach autonomii. Nauczyciel stosuje w tym stadium podejście skoncentrowane na uczniu. Głównym celem tego etapu jest uczynić z ucznia dojrzałego twórcę oraz mistrza w wykonywaniu określonej praktycznej umiejętności. Nauczyciel musi uważać, aby nie zdominować ucznia, który na tym etapie jest najbardziej skupiony na zadaniu, codziennym życiu i kontakcie z innymi uczącymi się. Nauczyciel monitoruje postępy uczniów, jednak z czasem stara się, aby weszli oni na wyższy poziom samokształcenia i nauczyli się sami obserwować oraz kontrolować efekty swojej pracy. W przypadku kształcenia instytucjonalnego takie pełne kształcenie nie jest wymagane. Główny cel tego etapu stanowi uniezależnienie się uczniów od nauczyciela i sprawienie, że sami będą chcieli i starali się zdobywać wiedzę<sup>157</sup>.

### 5.7. Warunki powodzenia w samokształceniu

Józef Półturzycki wyróżnił trzy warunki powodzenia w pracy samokształceniowej. Pierwszym istotnym warunkiem jest samodzielność. Występuje ona wtedy, gdy osoba samokształcąca się samodzielnie wykonuje pracę i dobiera do jej realizacji odpowiednie formy i metody, kontroluje przebieg i ocenia rezultaty. Następnie autor wyróżnia świadome dążenie do realizacji wytyczonego, konkretnego celu. Osoba podejmująca samokształcenie pragnie uzyskać wiedzę z poziomu szkoły podstawowej, średniej i wyższej, staje się to dla niej celem, który chce osiągnąć. Specyfiką samokształcenia jest jednak jego dynamizm i stopniowy rozwój w trakcie realizacji, tak więc osoba, której początkowym celem było skończenie szkoły średniej, może zapragnąć iść na studia. Trzecim warunkiem jest opanowanie (w szkole podstawowej i w pierwszych latach na kolejnym poziomie edukacji) podstawowego zakresu wiedzy, rozwinięcie zainteresowań i pasji oraz wdrożenie do pracy umysłowej. Są to podstawy do rozwijania samokształcenia<sup>158</sup>.

Ważne jest, aby istotę procesu samokształcenia opierać na naukowej organizacji procesu kształcenia, stosując przy tym techniczne środki dydaktyczne. Samouk powinien najpierw skorzystać z oferty placówki oświatowej bądź uczelni, które proponują gotowy program kształcenia, organizację i metody jego realizacji.

157 A. Frąckowiak, *Ustawiczne samokształcenie*, „E-mentor”, 2005, 5, 12, s. 65-69.

158 J. Półturzycki, *Ucz się...*, op. cit.

Dzięki temu warunek samodzielności łączy się ze świadomą pomocą oświatową. Jest to bardzo korzystne dla powodzenia w samokształceniu. Także różnorodny zestaw środków masowego przekazu i środków dydaktycznych pomaga w skutecznym samokształceniu, niezależnie od pomocy placówek oświatowych.

Na powodzenie w pracy samokształceniowej mają również wpływ takie czynniki jak: odpowiednia organizacja pracy samokształceniowej w domu, dobór odpowiednich środków do osiągnięcia celu, dobór źródeł i metod samokształcenia. Powodzenie w tym obszarze zależy także od stanu zdrowia osoby uczącej się, kondycji psychicznej i materialnej, samokrytycyzmu i samokontroli, umiejętności koncentracji, poprawnego rozumowania oraz planowania pracy samokształceniowej<sup>159</sup>.

## 5.8. Warunki pracy samokształceniowej

Istotnym warunkiem w pracy samokształceniowej jest jej poprawna organizacja i realne planowanie. Organizowanie takiego procesu należy rozpocząć od przeanalizowania dotychczasowego sposobu uczenia się. Plan pracy samokształceniowej powinien być natomiast celowy, wykonalny, operatywny, elastyczny oraz szczegółowy.

Samokształcenie w domu jest efektywniejsze, jeśli występuje tu możliwość korzystania z oddzielnego pokoju bądź części pokoju we wspólnym pomieszczeniu. Niezależnie jednak od warunków panujących w domu, musi obowiązywać zasada stałego miejsca nauki. Warsztat pracy powinien być zorganizowany tak, aby sprzyjał procesowi samokształcenia. Nie ma tu jednak konkretnych wytycznych, ze względu na różne warunki mieszkaniowe osób uczących się. Miejsce to jednak musi być wygodne i wyposażone w biurko (stół), krzesło (fotel), szafę, półkę bądź regał na książki. Biurko bądź stół muszą być odpowiednio oświetlone, a światło powinno padać z lewej strony. Optymalna temperatura w pomieszczeniu powinna wynosić 18-20°C. Wyższa powoduje znużenie, a niższa wpływa niekorzystnie na system nerwowy. Pomieszczenie powinno być wywietrzone. Korzystne są jasne, pastelowe kolory ścian, takie jak zielony groszek, perłowy, jasny żółty. Ważne jest, aby zadbać o ograniczenie hałasu, ponieważ zwiększa on liczbę błędów i powoduje zmęczenie, ból głowy, a także zmniejsza koncentrację uwagi. Niektórym ludziom słuchanie cichej muzyki pomaga w zapamiętywaniu. Jest to kwestia indywidualna. Włączony telewizor może jednak dekoncentrować przy nauce, głównie poprzez zmiany natężenia światła oraz prowokuje do społędowania w ekran.

---

159 S. Karaś, *Sztuka...*, op. cit.

Higiena samokształcenia ma istotne znaczenie. Wskazuje na zagrożenia towarzyszące tej pracy, jeśli jest ona realizowana w nieodpowiednich warunkach, wbrew normom i regułom oraz według błędnie skonstruowanego planu. Każda praca, jeśli jest wykonywana w sposób nieodpowiedni, bez liczenia się z własnymi możliwościami psychicznymi, fizycznymi i materialnymi, może stać się szkodliwa.

Pracę samokształceniową może zakłócić lub uniemożliwić stan zdrowia samouka. Stany psychofizyczne takie jak zmęczenie, znużenie, osłabienie oraz stan napięcia mięśniowego mogą wpłynąć na ograniczenie zdolności do skutecznego uczenia się. Jeśli nauka trwa zbyt długo, wówczas obciążenie umysłu jest możliwe tylko do pewnych granic, których przekroczenie powoduje reakcję samoobrony organizmu w postaci zmęczenia. Czas jego pojawienia jest różny. Zależy to przede wszystkim od układu nerwowego i podatności danej jednostki oraz od warunków otoczenia. Pierwsze objawy zmęczenia to zwykle zaburzenia koncentracji, uwagi i sprawności psychomotorycznej. Często pojawia się także zmęczenie fizyczne. Nie należy ich lekceważyć, ponieważ w konsekwencji mogą prowadzić do wystąpienia poważniejszych objawów, takich jak: upośledzenie funkcjonowania różnych narządów (głównie układu nerwowego), zmniejszenie sprawności koordynacji i precyzji ruchów, ból i sztywność mięśni.

Istnieje podział źródeł zmęczenia na te o charakterze powszechnym oraz o charakterze indywidualnym, właściwe dla konkretnych osób. Do pierwszej grupy można zaliczyć ograniczoną odporność systemu nerwowego na bodźce. Jeśli pracy umysłowej towarzyszą nieodpowiednie warunki higieny, wówczas objawy zmęczenia pojawiają się bardzo wcześnie. W przypadku indywidualnych źródeł zmęczenia, główną przyczyną ograniczającą możliwości intelektualne jest nadwyrężanie systemu nerwowego poprzez nieprzestrzeganie zasad racjonalnego gospodarowania własnymi siłami i możliwościami. Źródłem zmęczenia może być także brak odpowiedniego przygotowania do samodzielnego uczenia się, który może przejawiać się na przykład poprzez nieodpowiednie nastawienie wewnętrzne, poziom wykształcenia, nieumiejętność samodzielnego uczenia się, słuchania i czytania ze zrozumieniem, notowania. Przyczyną może być także brak zainteresowania określoną tematyką, przedmiotem. System nerwowy uruchamia sygnalizację obronną, następuje niechęć do myślenia i pragnienie odpoczynku.

Przemęczenie występuje wówczas, gdy uczucie zmęczenia jest przewlekłe i nie mija nawet po odpoczynku. Stanowi konsekwencję zapracowania i wyczerpania. Chroniczne przemęczenie jest chorobą, którą trzeba leczyć. Stan ten charakteryzuje się zazwyczaj uciskiem głowy, niemożnością skupienia uwagi i ociężałością myślenia. Człowiek przemęczony może łatwo się irytować, co ujawnia się w częstym podnoszeniu głosu, gestykulacji, drżeniu rąk, nieprawidłowym odde-

chu i tzw. „nerwowym ziewaniu”. U osób przemęczonych osłabiona jest również odporność. Uczenie się w takim stanie jest bezcelowe.

Znużenie z kolei to szczególny rodzaj zmęczenia, który charakteryzuje się brakiem gotowości lub chęci do wysiłku. Ten stan może występować bez wyraźnej przyczyny. Jego przebieg jest bardziej przewlekły niż zmęczenia i nie można się go pozbyć poprzez wypoczynek. Przyczyną pojawienia się znużenia najczęściej jest jednak nieprzestrzeganie zasad racjonalnej organizacji pracy i wypoczynku, nauka w nieprzewietrzonym pomieszczeniu, wdychanie dymu tytoniowego, praca umysłowa w hałasie. Pojawienie się objawów znużenia powinno skłonić daną jednostkę do rewizji przyjętego rozkładu dnia pracy. Konsekwencją powinno być zwiększenie czasu na wypoczynek, a zmniejszenie czasu pracy umysłowej.

Zapobieganie zmęczeniu, przemęczeniu i znużeniu jest możliwe przede wszystkim wtedy, gdy tryb życia ma charakter unormowany i regularny. Należy więc odpowiednio rozporządzać czasem na pracę, rozrywkę, sen i odpoczynek, prawidłowo się odżywiać oraz umiejętnie radzić sobie z nieprzyjemnymi emocjami.

Zmęczeniu można zapobiec prostymi środkami naturalnymi, bez włączania środków farmakologicznych. Wydajność umysłową przez długi czas pomagają zachować kąpiel, sport, głębokie oddychanie na świeżym powietrzu. Przy pojawieniu się pierwszych objawów zmęczenia należy przerwać naukę, gdyż w przeciwną sytuację będzie się tracić czas i siły na próżno. Podczas nauki ważne jest robienie krótkich przerw, które uwalniają organizm od otoczenia, w którym się uczy, a zarazem nie wytrącają go z usystematyzowanej pracy. Według lekarzy z każdej godziny pracy umysłowej należy przeznaczyć od 5 do 15 minut na przerwę, w trakcie której trzeba przewietrzyć pomieszczenie. Zaleca się także wykonanie kilku ćwiczeń gimnastycznych. Dużo daje już sama zmiana pozycji na inną niż ta, w której wykonywana jest praca. Najskuteczniej i najszybciej jednak odpoczywa się, wdychając głęboko przez kilka minut świeże powietrze. Ważne jest, aby praca i przerwy następowały po sobie rytmicznie, wówczas daje to najlepsze efekty.

W przypadku przemęczenia i znużenia należy bezwzględnie przerwać pracę umysłową na czas wskazany przez lekarza. Konieczna jest także zmiana bodźców. Ciekawa muzyka, wycieczka, książka, rozmowa lub film pomagają wyrwać się ze stanu przemęczenia i znużenia. Szczególnie wskazane jest w tym przypadku wykonywanie ćwiczeń sportowych. To wszystko po pewnym czasie pozwoli na powrót do dobrej formy umysłowej.

Wypoczynek jest niezbędnym, aby praca umysłowa była efektywna. Może on występować w formie biernej lub czynnej. Wypoczynek bierny to na przykład sen, oglądanie telewizji, czytanie książki bądź słuchanie radia. Wypoczynek czynny polega przede wszystkim na czasowej zmianie zainteresowań. Dobrze,

jeśli wiąże się on z aktywnością fizyczną, szczególnie na świeżym powietrzu. Bardzo dobrym odpoczynkiem może być wykonywanie pracy fizycznej, takiej jak na przykład praca w ogrodzie czy też sprzątanie.

Sen to podstawa prawidłowego funkcjonowania organizmu. Pozbawienie snu, nawet w sytuacji kiedy zachowuje się zdrowe i pełnowartościowe odżywianie, sprawia, że po 10–15 dniach jest się mocno wyczerpanym nerwowo. Potrzebna ilość snu zmienia się wraz z wiekiem. Do 15. roku życia człowiek powinien przesypiać 9–11 godzin, do 50. roku życia 7–8, a po 50. roku życia wystarczy 5–6 godzin snu. Ludzi dorosłych obowiązuje reguła: kto śpi 5–6 godzin na dobę zamiast 8, ten następnego dnia zużyje około 25% więcej energii, aby wykonać to, co mógłby zrobić po 8 godzinach snu.

Chroniczne niedosypianie skutkuje zaburzeniami w sferze emocjonalnej oraz zwiększa podatność na działanie stresorów. Skutki długotrwałego niedoboru snu i chronicznego zmęczenia są niebezpieczne dla zdrowia oraz prowadzą do zaburzeń w funkcjonowaniu wielu narządów kontrolowanych przez układ nerwowy. Mogą przyczyniać się w znacznym stopniu do zaburzeń o podłożu nerwicowym, nadmiernego wydzielania soków trawiennych, do choroby wrzodowej żołądka lub dwunastnicy, do stanów spastycznych dróg żółciowych i jelit, do częstych bólów brzucha, które po dłuższym odpoczynku mijają. Mogą prowadzić także do zaburzeń w funkcjonowaniu układu sercowo-naczyniowego.

Sposób odżywiania ma duże znaczenie dla funkcjonowania mózgu. Pokarm może nas pobudzić do pracy bądź wywołać senność, poprawić bądź pogorszyć nastrój. Ważne jest, aby śniadanie zawierało mało tłuszczów i węglowodanów. Cukry proste i skrobia podnoszą w mózgu poziom serotoniny, która może mieć działanie uspokajające, a więc można w ten sposób obniżyć normalny poranny szczyt energii. Można wypić filiżankę kawy bądź herbaty, gdyż zawierają kofeinę, która wpływa pozytywnie na myślenie, procesy pamięciowe oraz zwiększa zdolność do pracy. Nie należy jednak przesadzać z jej ilością. W porze obiadowej najlepiej unikać pokarmów bogatych w węglowodany – mogą one powodować senność, apatię, trudności w skupieniu się i myśleniu. Warto sięgać po produkty zawierające dużą ilość białka. Białko zwierzęce i roślinne, owoce, warzywa to najlepsze składniki dań obiadowych. Korzystnie wpływają na pamięć i zdolność uczenia się. Jeśli energia w nocy nie jest nam potrzebna do uczenia się, należy przy kolacji unikać pokarmów białkowych. Tutaj wskazane jest przyrządzanie potraw zawierających węglowodany.

Ogólnie należy zrezygnować z jedzenia dużej ilości tłuszczów zwierzęcych, nie przesalać, nie objadać się, stosować ziołowe przyprawy, jeść łyżkę oliwy lub oleju dziennie, kawę lub herbatę pić gorzką, wybierać pieczywo razowe z ziarnami soi lub słonecznika, unikać dań zawierających cholesterol, pić przego-

towane mleko i jeść mleczne przetwory oraz wybierać dania niskokaloryczne, ale o dużej wartości energetycznej. Ważne jest, aby jedzenie było różnorodne.

Biorytmy również mają wpływ na proces samokształcenia. Największa skuteczność uczenia się występuje w godzinach od 10:00 do 11:00. Najwyższy poziom wydajności umysłowej występuje w środę, od czwartku stopniowo obniża się, a nieco podwyższa się w sobotę; najniższy występuje w poniedziałek i w piątek. Również pogoda może znacząco wpływać na wydajność – wiek oraz indywidualna czułość na bodźce przyczyniają się do tego, w jakim stopniu aura wpłynie na jednostkę. Poziom wydajności umysłowej jest najwyższy w wieku 18–28 lat<sup>160</sup>.

Wiedza na temat tego, w jakich warunkach powinno się uczyć, jak odżywiać się zdrowo oraz jaki wpływ mają biorytmy na skuteczność procesu samokształcenia, jest niewątpliwie przydatna. Stosowanie się do wszelkich zaleceń może wpłynąć na efektywność nauki.

## 5.9. Metapoznanie w samokształceniu

U ludzi występują różnice pod względem oceny poziomu opanowania przez siebie materiału w czasie uczenia się. Flavell przeprowadził eksperymenty, które wskazały, że to, na ile dana osoba ocenia rezultaty własnego uczenia się, zależy od stopnia, w jakim uświadamia sobie procesy poznawcze w trakcie opanowywania nowej wiedzy i umiejętności. Wyżej wymieniony autor wiedzę odnoszącą się do zjawisk poznawczych określił jako metapoznanie. Wyróżnił on trzy jej komponenty: wiedzę o procesach poznawczych, cele i strategię stosowane, by usprawnić ich przebieg, oraz doświadczenie związane z tymi procesami. Do wiedzy metapoznawczej prócz wiedzy o procesach poznawczych zalicza się również wiedzę o zadaniu, które jest do wykonania, wiedzę o wymaganiach, jakie trzeba spełnić, aby je wykonać, oraz wiedzę o strategiach, które pozwolą na realizację określonych celów w tego typu zadaniach. Doświadczenie metapoznawcze to „świadome doświadczenia poznawcze lub afektywne, które towarzyszą przedsięwzięciom intelektualnym i ich dotyczą”<sup>161</sup>. Cele i zadania wyznaczają efekty przedsięwzięć poznawczych. Strategie to działania podejmowane, aby te cele osiągnąć. W modelu Flavella najważniejsze są doświadczenia poznawcze. Pełnią one bowiem rolę czynnika kształtującego wiedzę osoby o sobie jako o uczniu i wpływają na stawianie sobie przez nią celów i wybieranie sposobu ich realizacji<sup>162</sup>.

---

160 Ibidem.

161 A. Studenska, *Cechy indywidualne i czynniki środowiskowe a autonomia uczenia się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 906.

162 Ibidem.



Badania M. Ledzińskiej pokazały, że wykorzystanie strategii metapoznawczych jest związane z inteligencją ogólną. Poziom wyboru strategii pamięciowych i poznawczych, kontrola działania i dokonywanie zmian, jeśli dane strategie nie przynoszą spodziewanych efektów, był wyższy u uczniów o wysokim poziomie inteligencji ogólniej niż u uczniów, których dany poziom był niski<sup>163</sup>.

Metauczenie się to wiedza, proces i postawa. Wiedza o sobie jako o uczniu i wymogach związanych z zadaniem oraz o strategiach postępowania. Do strategii zalicza się tutaj: skupianie uwagi, planowanie, monitorowanie przebiegu uczenia się, wprowadzanie zmian i ocena efektów<sup>164</sup>.

### 5.10. Wybrane metody samokształcenia

Wincenty Okoń określa metodę jako „(...) systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do założonego wyniku. Na dany sposób postępowania składają się czynności myślowe i praktyczne odpowiednio dobrane i realizowane w ustalonej kolejności”<sup>165</sup>. Sprawności i umiejętności powstają w toku działania. Należy się ich stale i wytrwale uczyć, stopniowo dochodzić do biegłości w stosowaniu określonych metod uczenia się, a przez to do dającego określone rezultaty, wydajnego samokształcenia. Główne metody, dzięki którym można wpłynąć na pozytywne efekty samokształcenia, to racjonalne i szybkie czytanie, umiejętne słuchanie, prawidłowe notowanie i korzystanie z konsultacji oraz dyskusji.

Badania naukowe wykazały, że szybsze czytanie daje, oprócz oszczędności czasu, również lepsze rezultaty w rozumieniu czytanego tekstu. Nawyk szybkiego czytania można opanować dzięki odpowiedniemu treningowi. Czytając książkę, powinno się stopniowo powiększać liczbę ogarnianych naraz wyrazów – zaczynając od dwóch do pięciu. Na przykład: zdanie zawierające dwadzieścia słów należy podzielić na dziesięć dwusłowych elementów, później na pięć i ostatecznie na cztery elementy składające się z pięciu słów. Na takie ćwiczenie poświęca się od kilkudziesięciu do kilkunastu minut dziennie. Po kilku miesiącach tempo czytania powinno zwiększyć się o 30–50% przy jednoczesnym lepszym rozumieniu czytanego materiału. Przy takim treningu należy zwrócić uwagę na pewne znaczące kwestie. Po pierwsze nie należy wracać podczas czytania do tekstu już przeczytanego. Ważne jest, aby nie wymawiać bezdźwięcznie wyrazów ruchami

163 M. Ledzińska, *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.

164 A. Studenska, *Cechy indywidualne...*, op. cit.

165 W. Okoń, *Słownik...*, op. cit., s. 176.



warg. Po przeczytaniu szybko jakiejś partii tekstu, warto zrobić w pamięci krótki przegląd najważniejszych myśli z tekstu. Psychologowie, którzy zajmują się daną tematyką, zalecają, aby lekturę rozpoczynać od tekstów łatwych i krótkich. Proces nabywania zdolności dynamicznego czytania tekstów trudnych jest stopniowy. Nie powinno się czytać szybko, gdy jest się zmęczonym, powinno się też systematycznie przyspieszać tempo czytania.

Oprócz racjonalnego i szybkiego czytania w uzyskiwaniu zadowalających efektów samokształcenia pomaga efektywne słuchanie. Główny warunek dobrego i aktywnego słuchania stanowi skupienie uwagi. Pomocne jest tutaj przygotowanie się do wykładu na dany temat oraz selekcja tego, czego się słucha. Im lepsze przygotowanie do tematu, tym większe zainteresowanie nim oraz własne przemyślenia na dany temat. Łatwiej wówczas pobudzić aktywność myślową i włączyć się do dyskusji. Bardzo ważną rolę pełni również odpowiednie nastawienie psychiczne, polegające na chęci wychwycenia tego, co mówca pragnie powiedzieć i przekazać. Słuchając w umiejętny sposób, można się wiele nauczyć.

Ważna jest również umiejętność notowania, gdyż odpowiednie notowanie rozwija percepcję i pozwala na korygowanie sądów. Notatki służą utrwaleniu treści oraz ich zadaniem jest odciążenie pamięci od nadmiaru informacji, które nie od razu trzeba przyswoić. Należy notować myśli zasadnicze, terminy i definicje, wskazówki dotyczące metod opracowania i tego, skąd należy czerpać informacje uzupełniające, oraz wszelkie własne uwagi. Zaleca się notowanie skrótami, najlepiej składającymi się z pierwszej i końcowej litery, łącznie z końcówką gramatyczną. Każdy powinien mieć swój własny, zrozumiały dla niego system skrótów.

W procesie samokształcenia dużo osób korzysta z wykładów. Można różnić trzy zapisy treści wykładu: notowanie planowe, тезowe i stenograficzne. Notowanie planowe polega na tym, że notuje się temat wykładu i nazwy zasadniczych jego części. Ten typ poleca się osobom, które znają problematykę wykładu, natomiast odradza się osobom początkującym, gdyż często dana problematyka jest dla nich nowa – lepsza w tym wypadku będzie тезowa forma notowania, która polega na tym, że obok tematu wyróżnia się podzagadnienia i uzupełnia się je definicjami, wzorami i własnymi uwagami. Ten sposób daje możliwość świadomego odbioru informacji oraz ich klasyfikacje i selekcję. Zostawia się tutaj również miejsce dla samodzielnej pracy, szukania powiązań i uzupełnień. Ostatnia wyróżniona forma notowania, czyli stenograficzna, polega na próbie całościowego zapisu ogółu słyszanych i widzianych informacji. Sprzyja to bezmyślnemu notowaniu, a w następstwie bezmyślnemu uczeniu się. Słuchacze często starają się zanotować wszystko, zazwyczaj gubiąc przy tym najważniejsze partie materiału.

Kolejną metodą pomagającą w samokształceniu jest konsultacja. Wyraz ten oznacza „nradę” bądź „pytanie”. Konsultację odbywa się u specjalisty z danej dziedziny. Należy przybyć na nią z odpowiednim nastawieniem psychicznym, zainteresowaniem, czynną uwagą i skupieniem. W jej trakcie należy prowadzić notatki, w których zapisuje się myśli zasadnicze, nowe terminy, podstawowe fakty, ważne informacje i polecenia, jakie otrzymuje się od prowadzącego. Konsultacje pełnią w samokształceniu ważne funkcje, takie jak: porządkowanie, pogłębianie i systematyzowanie materiału, tworzenie logicznych całości, ułatwianie recepcji trudniejszych treści, pojęć, zwiększanie operatywności wiedzy i systematyczne sprawdzanie jej stanu.

Dyskusja również jest dobrą metodą samokształcenia. Należy w niej przestrzegać jednak ważnych reguł. Po pierwsze: przestrzegać kolejności zabierania głosu, nie przerywać innym mówiącym oraz nie przeszkadzać mimiką. Przed zabranieniem głosu powinno się starannie przemyśleć treść wypowiedzi oraz używać trafnych argumentów. Nie należy również oceniać drugiej osoby i wypowiadać się jedynie na dany problem, nie powinno się podkreślać własnych osiągnięć i statusu. Podczas dyskusji należy skupić uwagę na temacie, przygotować się do niego oraz umiejętnie notować. Notatki z dyskusji mają być czynnością dodatkową i mają pomóc samoukowi w dalszym procesie<sup>166</sup>.

### 5.11. Trudności i błędy w samokształceniu

Trudności w samokształceniu są „stanem psychicznym człowieka, w którym odbijają się określone sytuacje zewnętrzne, zatrzymując go w realizacji jego dążeń”<sup>167</sup>. Wyróżnia się trudności obiektywne i subiektywne. Obiektywne występują wtedy, „gdy człowiek zdolny do wykonywania normalnych zadań w normalnych warunkach staje wobec zadań lub warunków, które przekraczają te normę”, subiektywne natomiast wtedy, „gdy w sytuacji normalnej człowiek nie może sprostać jej wymaganiom, gdy nie może wykonać normalnych zadań w normalnych warunkach”<sup>168</sup>.

Tadeusz Tomaszewski wskazuje na cztery typy sytuacji trudnych: deprywacje, przeciążenia, zagrożenia i utrudnienia. Deprywacje pojawiają się wówczas, gdy w otoczeniu jednostki nie ma niezbędnych elementów, które są potrzebne do prawidłowego funkcjonowania lub samopoczucia. Przeciążenie występuje wtedy, kiedy jednostka otrzymuje zadania, które są ponad jego siły i możliwości psy-

166 S. Karaś, *Sztuka...*, op. cit.

167 L. Bandura, *O procesie uczenia się*, wyd. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1972, s. 127.

168 T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973, s. 237.

chiczne bądź fizyczne. Zagrożenia mają miejsce wtedy, gdy wykonanie zadania może naruszyć stan zdrowia, opinię, pozycję społeczną bądź wartości jednostki. W przypadku utrudnień Tomaszewski wyróżnia zadania złożone, przeszkody, sytuacje konfliktowe oraz naciski<sup>169</sup>.

W wyniku trudności ludzie poszukują nowych rozwiązań lub powstrzymują się od wykonania czynności. Trudność da się przezwyciężyć metodą prób i błędów bądź można wysunąć problem, co motywuje do działania i intensyfikuje procesy intelektualne. Jeśli jednak nie można jej przezwyciężyć, pomimo wielokrotnych prób osiągnięcia pozytywnego wyniku, wówczas może dojść do „hipermobilizacji”, która nie jest korzystna przy rozwiązywaniu trudności, bądź do frustracji, prowadzącej do zaniechania wykonania zadania, ucieczki, apatii i zniechęcenia<sup>170</sup>.

Trudności subiektywne są spowodowane przez czynniki wewnętrzne, czyli są związane z samą osobą uczącą się. Można do nich zaliczyć niektóre właściwości układu nerwowego, osobowości i zdrowia. Upośledzenie zmysłów bądź wyższego układu nerwowego może prowadzić do błędnych spostrzeżeń, małej liczby skojarzeń i kłopotów w zapamiętywaniu. Niektóre trudności są spowodowane odmiennością temperamentów, zmęczeniem, znużeniem oraz brakiem w wiadomościach podstawowych samouków. Powodem subiektywnych trudności może być także brak bodźców pobudzających motywację do nauki. Przykładem braku bodźców pobudzających motywację do nauki mogą być problemy w środowisku rodzinnym, napięta atmosfera w kraju, powodująca brak możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb materialnych i psychicznych oraz nadmierne zaabsorbowanie innymi zainteresowaniami.

Trudności w procesie samokształcenia można również podzielić ze względu na różne sposoby uczenia się z uwzględnieniem analizy procesu poznania. Można tutaj wyróżnić trudności w zdobywaniu wiedzy, które mogą być spowodowane lukami w wiedzy podstawowej, złym stanem zdrowia, niewłaściwym rozumieniem słów i pojęć. Kolejny rodzaj w tej klasyfikacji to trudności w opanowywaniu umiejętności, wywołane np. niezdolnością do naśladowania danej czynności oraz trudnościami z modyfikacją już poznanych czynności. Źródła mogą tkwić również w osobie uczącej się. Może ona wykazywać brak zainteresowania opanowaniem danej umiejętności oraz lęk przed nowymi zadaniami. Może ją również cechować brak predyspozycji fizycznych do wykonywania konkretnego ćwiczenia bądź posiadanie uprzednio wytworzonych nawyków, które mają hamujący wpływ na naukę. Osoba samokształcąca się może mieć także trudności

169 Ibidem.

170 S. Karaś, *Sztuka...*, op. cit.

w odczuwaniu wartości, a więc musi oceniać treści poznawcze. Musi nauczyć się także odróżniać informacje istotne od mniej istotnych. Nierzadko ten wybór jest połączony z konfliktem, co może utrudniać proces samokształcenia. Częstymi trudnościami są również te, które wiążą się z praktycznym stosowaniem wiedzy oraz werbalizacją pojęć. Ważne jest, aby poznawać rzeczywistość, która odpowiada danemu pojęciu.

W procesie samokształcenia, oprócz trudności obiektywnych czy subiektywnych, występują również błędy. Można je traktować jako „odejście od prawidłowej drogi zdobywania nowych wiadomości i umiejętności”<sup>171</sup>. Do błędów w samokształceniu zalicza się uczenie niedbałe i powierzchowne. Polega ono na szybkim i powierzchownym analizowaniu materiału oraz zbyt dużym zaufaniu do własnej pamięci – przyczyną tego może być brak czasu na naukę, zbyt trudny program bądź po prostu lenistwo samouka. Kolejnym błędem jest uczenie się bez prawidłowego rozumienia opanowywanych treści. Wiedza przez to jest często fragmentaryczna i nie ma spójności logicznej – może to być skutkiem słabego zdrowia bądź niekorzystnych cech charakteru, takich jak brak wytrwałości czy stałości we własnym postępowaniu. Błędem jest też dość powszechne uczenie się „na termin”. Taka nauka sprawia, że wiedza zostaje przetrzymana w pamięci bardzo krótko i szybko ulega zapomnieniu. Uczenie się werbalne również nie jest korzystne w procesie samokształcenia. Polega ono na nastawieniu samouka na opanowanie reguł, definicji, dowodów i zasad, bez wychwycenia istoty głównego problemu. Kolejnym błędem jest uczenie się książkowe, czyli uczenie się treści, które nie mają przełożenia w żadnym stopniu na potrzeby życia i pracę zawodową bądź zainteresowania. Jeśli wiedza nie ma przydatności praktycznej, wówczas często ulega szybkiemu zapomnieniu.

Tak naprawdę niewiele ludzi opanowało do perfekcji sztukę samokształcenia. Większość popełnia jakieś błędy. Najważniejsze jednak jest to, aby poznać przyczyny, zrozumieć istotę i mechanizmy powstawania trudności i błędów. Pozwoli to na ich przezwyciężenie i uporanie się z nimi. Samokształcenie nie może być powiązane z nadmiernym wysiłkiem i stratą czasu, które nie przynoszą efektów. Ważne jest, aby dobór materiału nie przekraczał możliwości osoby uczącej się. Trudności w nauce są nieuniknione. Każdy zmagą się z nimi w mniejszym bądź większym stopniu. Trzeba wyęźać swój umysł, aby pokonywać te trudności i usuwać błędy, a wtedy praca będzie przynosiła zadowalające efekty<sup>172</sup>.

---

171 Ibidem, s. 126.

172 Ibidem.

## Podsumowanie

Samokształcenie może być realizacją jakiegoś własnego ideału osobowości i niechby tak się działo, lecz wcale nią być nie musi. Samokształcenie jest natomiast zawsze nabywaniem bądź kultury ogólnej, a w jej obrębie jakiejś wiedzy i jakichś formach działania, bądź kultury fachowej, w zależności od rodzaju zawodu wykonywanego przez jednostkę lub oczekiwanego.

Duży nacisk winien być kładziony na rozwój samodzielności i odpowiednich postaw w początkowych etapach edukacji. Gdyż to na tym etapie kształtuje się osobowość, charakter, rozwija sfera intelektualna, co na dalszym szczeblu rozwoju wpływa na obranie drogi życiowej. Niewątpliwie ważną kwestią w samonauczaniu jest świadomość jednostki, to dzięki niej wiadomo, co i w jaki sposób chce osiągnąć oraz w jakim celu. Z pełną świadomością inaczej podchodzimy do danego tematu, z większym zaangażowaniem i bardziej odpowiedzialnie. Człowiek uczy się przez całe życie, ale nauka, którą nabywamy w tym procesie inaczej jest odbierana w przypadku większego zaangażowania płynącego z wnętrza. Jednak najważniejsze jest, by kształcić się w dziedzinach bliskich sercu – daje to poczucie pełniejszej satysfakcji i szczęścia.

## 6. Dobre praktyki – wybrane przykłady edukacji formalnej i nieformalnej w Polsce

W niniejszym rozdziale przedstawiono wybrane przykłady edukacji formalnej i nieformalnej realizowanej w Polsce. Wśród instytucji edukacyjnych, kulturalnych czy też artystycznych skierowanych do różnych grup wiekowych najpopularniejszymi są: uniwersytety trzeciego wieku, uniwersytety ludowe, uniwersytety otwarte, uniwersytety dziecięce i wiele innych inicjatyw prowadzonych przez liczne fundacje, stowarzyszenia czy inne organizacje pozarządowe.

### 6.1. Uniwersytety dziecięce

Historia uniwersytetów dziecięcych nie jest tak bogata i długa jak np. historia uniwersytetów trzeciego wieku. Idea tych instytucji dla dzieci powstała bowiem dopiero na początku XXI wieku, w odpowiedzi na potrzeby wynikające z dynamiki wymogów cywilizacyjnych związanych z kształceniem ustawicznym. (Trafną definicję kształcenia ustawicznego, zdaniem Anny Frąckowiak, sformułował A. Cieślak, który określił je jako „stwarzanie warunków do stałego i wszechstronnego rozwoju osobowości na każdym etapie życia ludzkiego”<sup>173</sup>).

173 A. Frąckowiak, *Kształcenie ustawiczne i uczelnie wyższe – niedostrzegany potencjał*, wyd. ITE – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2012, s. 421.

Dotychczasowe ujęcie podziału życia jednostek na dwie strefy, czyli naukę i pracę zawodową przedawniło się wraz z rozwojem cywilizacji. Obecnie zakłada się, że nauka w szkole jest nie tylko przygotowaniem do podjęcia pracy, ale stanowi podstawę do dalszej wszechstronnej edukacji, a co za tym idzie – ma wyposażać ludzi w umiejętność ustawicznego kształcenia się. Z uwagi na fakt wszechstronności edukacji przyjęto pogląd, że powinna ona odbywać się nie tylko w placówkach szkolnych, ale również w systemie pozaszkolnym. Na początku XXI wieku dostrzeżono ponadto potrzebę przeniesienia kształcenia ustawicznego w systemie pozaszkolnym na dzieci w wieku 7–12 lat.

Idea powstania pierwszego uniwersytetu dziecięcego narodziła się z inspiracji dziennikarzy U. Steuernagela i U. Janssen z Niemiec w 2002 roku. W trakcie realizacji reportażu zgromadzili oni pomysły i pytania otrzymane od dzieci, które postanowili przedstawić uczonym akademickim, między innymi na uniwersytecie w Tybindze. W tym samym roku powstał pierwszy uniwersytet dziecięcy pod nazwą Die Kinder-Uni. Pierwszy wykład pod tytułem „Dlaczego wulkany zieją ogniem?” wygłosił G. Merkel dla grupy 400 dzieci<sup>174</sup>. Projekt osiągnął ogromny sukces, a idea uniwersytetów dziecięcych zaczęła być szeroko propagowana w Niemczech, gdzie powstało 70 placówek tego typu, a także w innych krajach europejskich (w Austrii, Szwajcarii, Lichtensteinie, Wielkiej Brytanii, na Słowacji) oraz na świecie (w USA, Kolumbii, Meksyku)<sup>175</sup>. Innowacja zdobyła dużą popularność wśród dzieci i ich rodziców, jak również na samych uczelniach wyższych. Uniwersytety dziecięce stały się nową metodą kształcenia dążącą do rozwoju zainteresowania nauką i technologią wśród dzieci.

Starania twórców uniwersytetów dziecięcych zostały zauważone i docenione przez Komisję Europejską, która przyznała im Nagrodę Kartezjusza za wybitne zasługi w popularyzacji wiedzy. Konsekwencją tych działań było zainicjowanie projektu 7. Programu Ramowego Unii Europejskiej „European Children`s Universities Network” w 2009 roku. Dzięki niemu otworzono międzynarodową stronę uczelni dla dzieci, a także zorganizowano konferencje dotyczące tematyki uniwersytetów dziecięcych<sup>176</sup>.

Głównym motywem powstawania uniwersytetów dziecięcych jest teza, że najważniejszym narzędziem, w jakie można wyposażać dzieci, jest wiedza. U jej podstaw nie leży przekazywanie dzieciom wiedzy w konkretnych dziedzinach, lecz samo wzbudzanie chęci poznawania świata i poszukiwania odpo-

174 [www.dzieci.edu.pl](http://www.dzieci.edu.pl) [dostęp: 11.01.2020 r.].

175 Ibidem.

176 Ibidem.

wiedzi na zadane pytania. „Uniwersytety dziecięce mają za zadanie wzbudzić w dzieciach ciekawość otaczającego je świata, zachęcić do nauki i przede wszystkim pokazać, że nauka nie musi być jedynie nudnym codziennym obowiązkiem, a nawet może stać się prawdziwą życiową pasją. Uniwersytety dla dzieci to miejsca, w których najmłodszy mają niepowtarzalną okazję pobawić się w studiowanie, wysłuchać wykładów, podyskutować z naukowcami, a także samodzielnie poeksperymentować”<sup>177</sup>. Zetknięcie chłonnego umysłu dziecka otwartego na świat z wiedzą prezentowaną przez naukowców stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju najmłodszych, ich potencjału intelektualnego. Obecność kadry naukowej w zajęciach uniwersytetów dziecięcych przysparza prestiżu tym placówkom od strony dydaktycznej.

Zadaniem uniwersytetów dziecięcych jest także rozwijanie kreatywności u dzieci, które dzięki zetknięciu z kulturą i nauką mają niepowtarzalną możliwość realizowania swoich pasji, lepszego rozumienia otaczającego je świata i praktycznego funkcjonowania w nim. Dzieci mają możliwość rozwijania swoich indywidualnych zainteresowań w różnych dziedzinach naukowych, między innymi: matematycznych, fizycznych, biologicznych, humanistycznych i artystycznych.

Cele i zadania uniwersytetów dziecięcych są ściśle związane z wiekiem i możliwościami „studentów”, czyli dzieci. Są one uniwersalne i powszechne dla wszystkich tego typu placówek. Najczęściej wymienia się następujące cele:

- rozwijanie dziecięcej ciekawości, umysłu twórczego,
- zapoznanie dzieci z różnorodnymi dziedzinami nauki i kultury,
- wspomaganie budzących się zainteresowań, zdolności i talentów,
- wzmocnienie motywacji rodziców do świadomego i aktywnego wspierania rozwoju własnego dziecka,
- tworzenie sytuacji dydaktycznych umożliwiających odkrywanie zdolności i talentów dzieci,
- organizowanie zajęć edukacyjnych w formie wykładów, warsztatów, wycieczek naukowo-dydaktycznych, imprez itp.,
- wspieranie warsztatu wychowawczego rodziców i opiekunów „dzieci-studentów” poprzez ich udział w wykładach, ćwiczeniach, warsztatach i laboratoriach prowadzonych przez nauczycieli akademickich i studentów.

---

177 [http://uniwersytetdzieciece.lud-rekrutacja.p.lodz.pl/01\\_idehtml/01\\_idea](http://uniwersytetdzieciece.lud-rekrutacja.p.lodz.pl/01_idehtml/01_idea) [dostęp: 07.01.2020 r.].



W Polsce powstanie pierwszych uniwersytetów dziecięcych datuje się na 2007 rok. Wówczas założono ich zaledwie kilka. Jednak ich popularność sprawiła, że już w roku 2015 liczba tego rodzaju placówek szacowana była na ponad 100<sup>178</sup>. Początkowo powstawały i rozwijały się głównie w dużych miastach przy znanych uczelniach. Wzrost nakładów na edukację nieformalną, a także rozwój małych miast, osiągnięty przede wszystkim dzięki wykorzystaniu funduszy unijnych, spowodowały po 2012 roku znaczący wzrost liczby uniwersytetów dziecięcych również w mniejszych miejscowościach, niebędących ośrodkami akademickimi. W ostatnich latach jednakże zaobserwowano zmniejszanie się ilości uniwersytetów dziecięcych. Był to prawdopodobnie skutek zakończenia projektów, które były dofinansowywane ze środków publicznych, między innymi unijnych<sup>179</sup>.

Organizatorami uniwersytetów dziecięcych były przede wszystkim uczelnie wyższe. Jednak wraz z upływem lat sytuacja uległa zmianie i obecnie organizatorami tego typu placówek są również samorządy lokalne i organizacje pozarządowe oraz osoby i firmy prywatne, tworzące swoje uniwersytety dziecięce we współpracy z uczelniami wyższymi bądź pod ich patronatem naukowym<sup>180</sup> (podobny model działania obserwuje się także w kontekście uniwersytetów trzeciego wieku). Pomimo takiego zróżnicowania organizatorów uniwersytetów dziecięcych „struktura organizacji zajęć pozostaje jednak wspólna w swoich ogólnych założeniach. Uniwersytety dziecięce stanowią formę nieobowiązkowej edukacji i organizowane są dla dzieci w wieku 7–12 lat (czasem przedział ten jest rozszerzany). Zajęcia odbywają się regularnie przeważnie w okresie od września do grudnia oraz od lutego / marca do czerwca”<sup>181</sup>.

Pierwszy uniwersytet dziecięcy w Polsce powstał w Krakowie – jak już wspomniano: w 2007 roku. Była to wspólna inicjatywa Fundacji PAIDEIA i wykładowców Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Polskiej Akademii Nauk w Krakowie. Projekt miał na celu przygotowanie dzieci do sprostania wyzwaniom i wymaganiom współczesnej cywilizacji. Uniwersytet ten szybko zdobył popularność i duże zainteresowanie zarówno wśród dzieci, rodziców, jak również w środowisku akademickim w Polsce. W związku z powyższym utworzono podobne placówki w Warszawie i Wrocławiu.

Poniżej przedstawiono opis kilkudziesięciu największych polskich uniwersytetów dziecięcych. Działają one przy uczelniach wyższych (bądź są przez

---

178 Ibidem.

179 Ibidem.

180 Ibidem.

181 Ibidem.

nie prowadzone) albo funkcjonują przy fundacjach, stowarzyszeniach lub instytucjach prywatnych. Niestety poniższy wykaz nie jest pełen, bowiem nie istnieje żaden formalny ani nieformalny spis bądź rejestr uniwersytetów dziecięcych w Polsce. Jak widać na podstawie zebranych danych, uniwersytety dziecięce w Polsce działają w ponad 70 miejscowościach, a ich liczba przekroczyła 100. We wskazanych poniżej uniwersytetach dziecięcych „studiuje” kilkadziesiąt tysięcy dzieci<sup>182</sup>.

Uniwersytety dziecięce w Polsce są bardzo zróżnicowane i zrzeszone wokół różnych organizacji. Największą sieć placówek uniwersyteckich tworzy Uniwersytet Dziecięcy Unikids, który skupia aż 23 placówki w Polsce. Działają one pod patronatem European Children`s Network. Jest to organizacja finansowana przez Komisję Europejską.

Misja Uniwersytetów Dziecięcych Unikids skupia się na następujących aspektach:

- rozbudzenie w dzieciach naturalnej ciekawości nauki,
- uświadomienie im poprzez prezentację różnych dyscyplin naukowych ich talentów i predyspozycji, co może ułatwić im dokonanie wyboru przyszłego kierunku studiów,
- przybliżenie dzieciom środowiska akademickiego oraz zachęcanie ich do własnych poszukiwań i badań,
- propagowanie idei kształcenia się przez całe życie (lifelong learning),
- propagowanie idei uniwersytetów dziecięcych zgodnie ze statutem i misją organizacji „Eucunet”<sup>183</sup>.

Organizacja roku akademickiego jest typowa dla tego rodzaju placówek i obejmuje spotkania jeden lub dwa razy w miesiącu w soboty (ewentualnie w niedziele) w ramach dwóch semestrów. Osobami prowadzącymi wykłady są wykładowcy prestiżowych uniwersytetów polskich i zagranicznych. Rodzice nie uczestniczą bezpośrednio w zajęciach, ale mają możliwość oglądania wykładów w odrębnych pomieszczeniach wyposażonych w system monitoringu. Placówki stwarzają im też inną możliwość, a mianowicie wzięcie udziału w specjalnych wykładach z zakresu psychologii rozwojowej dziecka. Warunkiem uczestnictwa w zajęciach Uniwersytetu Dziecięcego Unikids jest złożenie formularza zgłoszeniowego na stronie internetowej placówki przez rodziców lub opiekunów dziecka

182 Fenomen rozwoju uniwersytetów dziecięcych można przyrównać do dynamicznego rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku, który miał miejsce w Polsce w latach 2000–2010.

183 [http://www.unikids.pl/page/co\\_to\\_jest\\_unikids](http://www.unikids.pl/page/co_to_jest_unikids) [dostęp: 07.01.2020 r.].

w wieku 6–12 lat. Uniwersytety Dziecięce Unikids działają m.in. w: Bielsko-Białej, Brzegu, Bytomiu, Gliwicach, Głogowie, Gnieźnie, Gorzowie Wielkopolskim, Jaworźnie, Kaliszu, Katowicach, Kartuzach, Kielcach, Kędzierzynie-Koźlu, Legnicy, Lesznie, Lublinie, Namysłowie, Polkowicach, Poznaniu, Sosnowcu, Wałbrzychu, Wrocławiu i Zielonej Górze.

Drugą pod względem liczby uniwersytetów dziecięcych sieć placówek stworzyła Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej. W ramach stworzonej przez siebie siatki uruchomiono 18 uniwersytetów dziecięcych – w Bobrownikach, Cieszynie, Chorzowie, Czeladzi, Dąbrowie Górniczej, Łazach, Mierzęcicach, Myszkowie, Ogrodzieńcu, Olkuszu, Psarach, Siemianowicach Śląskich, Sławkowie, Świętochłowicach, Wolbromie, Zawierciu oraz Żywcu studiuje obecnie ponad dwa tysiące młodych pasjonatów nauki. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że uczelnia uruchamia uniwersytety dziecięce we współpracy (partnerstwie) z jednostkami samorządu terytorialnego (urzędami gmin i miast)<sup>184</sup>.

Kolejną sieć uniwersytetów dziecięcych w Polsce stanowi Uniwersytet Dzieci, prowadzony przez Fundację „Uniwersytet Dzieci”. Jest to projekt oparty na tradycyjnych wzorach edukacji, wdrażany poprzez wykłady i warsztaty akademickie. W zajęciach Uniwersytetu Dzieci bierze udział około osiem tysięcy dzieci w wieku 6–13 lat, w czterech placówkach – w Krakowie, Olsztynie, Warszawie i Wrocławiu. Działalność Uniwersytetu Dzieci cieszy się ogromną popularnością wśród polskich uczelni, które licznie objęły jego działalność patronatem. Najbardziej prestiżowe placówki wśród nich to: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Warszawska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Polska Akademia Nauk. Cztery uniwersytety dziecięce założone przez Fundację „Uniwersytet Dzieci” to jedne z pierwszych uniwersytetów dziecięcych powstałych w Polsce w 2007 roku. Osiągnięcia tego uniwersytetu zostały docenione poprzez przyznanie nagrody Fenomen przez tygodnik „Przekrój” w 2008 roku i Nagrody Znak i Hestii im. ks. J. Tischnera w 2011 roku.

Ideą Uniwersytetu Dzieci jest rozwijanie pasji dzieci w kierunku dziedzin nauki, które nie obejmują treści zawartych w podstawie programowej edukacji szkolnej. Dzieci mają możliwość rozszerzania swoich zainteresowań i nauki funkcjonowania w otaczającym je świecie poprzez odkrywanie reguł jego istnienia. Cele, jakie uczelnia sobie wytyczyła, to m.in.:

- rozbudzenie w dzieciach pasji i pomoc w odkrywaniu własnych zainteresowań,
- zaangażowanie dzieci w doświadczalne poznawanie nauki,

- rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia,
- nauka korzystania z wiedzy zintegrowanej,
- przekonanie, że nauka umożliwia współtworzenie cywilizacji i korzystanie z jej dobrodziejstw<sup>185</sup>.

Władze uczelni w celu zapobiegania tworzeniu barier ekonomicznych ustalają koszty uczestnictwa w zajęciach na uniwersytecie na minimalnym poziomie. W związku z powyższym uczelnie starają się pozyskiwać dofinansowanie zewnętrzne, aby pokryć realne koszty organizacji zajęć.

Uniwersytet Dzieci realizuje dwa projekty. Pierwszy z nich, akademicki, jest skierowany do dzieci w wieku 6–13 lat i realizowany na terenie uczelni wyższych. Drugi, szkolny, jest przeznaczony dla dzieci w wieku 7–9 lat i realizuje się go w placówkach szkolnych. Program akademicki, zgodnie z ideą uniwersytetów dziecięcych, koncentruje się na spotkaniach „studentów” z nauczycielami akademickimi i dotyczy różnych dziedzin nauki. Wykłady prowadzone są w soboty na terenie uczelni. Wykładowcami Uniwersytetu Dzieci są wybitni nauczyciele akademicy z prestiżowych uczelni oraz specjaliści z danej dziedziny nauki. Dzieci posiadają własne indeksy i identyfikatory w ramach systemu motywacyjnego. Kierunek studiów jest ściśle uzależniony od wieku dzieci, podobnie też tematyka zajęć jest dostosowana do ich poziomu wiedzy i możliwości poznawczych. Uniwersytet Dzieci prowadzi 4 kierunki zajęć: Odkrywanie (6–7 lat), Inspiracje (8–9 lat), Tematy (10–11 lat), Mistrz i Uczeń (12–13 lat).

Kolejny uniwersytet dziecięcy – Polska Akademia Dzieci – został zorganizowany przez Stowarzyszenie Polska Akademia Dzieci z siedzibą w Gdańsku-Oliwie. PAD kieruje swoje projekty do dzieci w wieku 6–12 lat. Celem PAD jest rozbudzanie aktywności poznawczej, popularyzacja wiedzy i podtrzymywanie pierwotnej ciekawości świata u dzieci<sup>186</sup>. Każda uczelnia realizująca projekty Polskiej Akademii Dzieci organizuje u siebie 8 zjazdów trwających maksymalnie 2 godziny, które składają się z 2 wykładów. Szczegółowe informacje na temat zajęć (nazwiska wykładowców, terminy spotkań, numery sal) są przesyłane do rodziców drogą elektroniczną. Zajęcia odbywają się w specyficznym systemie wykładów, które są prowadzone zarówno przez wykładowców akademickich (wystąpienie 20–30 minut), jak i przez same dzieci, nazywane młodymi naukowcami (prelekcja 20–30 minut). Po każdym wykładzie następuje seria pytań do każdego wykładowcy. Dzieci są motywowane do zadawania pytań poprzez specjalny system motywacyjny zorganizowany przy udziale środków finansowych pozyskanych

185 <http://www.uniwersytetdzieci.pl/> [dostęp: 07.01.2020 r.].

186 <https://akademiadzieci.wordpress.com/> [dostęp: 07.01.2020 r.].

od władz uczelni, władz miasta lub innych sponsorów. W ramach tego systemu mali studenci otrzymują drobne gadżety, takie jak czapeczki, notesiki, naklejki, smycze, długopisy i inne. Każdy zjazd kończy się poczęstunkiem dla dzieci, który niegdyś stanowiły słodczyce, które obecnie zastępuje się owocami w myśl kształtowania prawidłowych nawyków żywieniowych. Projekty realizowane przez Polską Akademię Dzieci mają na celu przede wszystkim wspomaganie rozwoju potencjału naukowego dzieci. Ideą tego uniwersytetu jest stworzenie możliwości brania udziału w jego zajęciach wszystkim dzieciom bez względu na bariery materialne, społeczne czy zdrowotne. W wykładach biorą udział uczniowie szkół podstawowych, wychowankowie domów dziecka i pacjenci hospicjów dla dzieci. Mając powyższe na uwadze, uczestnictwo w zajęciach Polskiej Akademii Dzieci jest zupełnie bezpłatne. Również osoby biorące udział w organizacji i prowadzeniu zajęć, czyli wykładowcy akademicki, studenci-wolontariusze, koordynatorzy z ramienia uczelni i członkowie Stowarzyszenia PAD nie otrzymują żadnego wynagrodzenia. Stworzenie „młodym naukowcom” możliwości rozwijania swoich pasji poprzez dzielenie się nimi z rówieśnikami jest niezwykle ważnym czynnikiem determinującym wszechstronny rozwój dzieci. Działalność PAD rozbudza w dzieciach ciekawość świata, chęć do realizowania własnych pomysłów, projektowania eksperymentów. Sprawia, że nauka staje się dla dzieci niesamowitą przygodą i osobistym przeżyciem. Projekty wykorzystują naturalny potencjał młodego mózgu do uczenia się<sup>187</sup>. Działalność Polskiej Akademii Dzieci dowodzi, że zaletą uczestnictwa w wykładach są obopólne korzyści: dzieci stawia się na pozycji współtwórców nauki, bowiem mogą one wiele nauczyć się od naukowców jako autorytetów w danej dziedzinie nauki; naukowcy mogą bardzo dużo dowiedzieć się od dzieci, jest to dla wykładowców akademickich nowe doświadczenie dydaktyczne, gdyż dzieci są zupełnie innymi odbiorcami niż studenci uczelni wyższych<sup>188</sup>.

Kolejna placówka – Małopolski Uniwersytet dla Dzieci – powstała z inspiracji Fundacji Małopolski Uniwersytet dla Dzieci z siedzibą w Trzebini. Jak wszystkie uniwersytety dziecięce ma on na celu rozbudzanie zainteresowania nauką. Jednak główną ideą tej placówki jest stworzenie możliwości uczestnictwa w zajęciach dzieciom z miejscowości, które są znacznie oddalone od uczelni i tym samym mają utrudniony kontakt z wybitnymi naukowcami z ośrodków akademickich. Programy dla Małopolskiego Uniwersytetu dla Dzieci są tworzone przez pracowników naukowych dwóch czołowych krakowskich ośrodków akademickich, czyli Uniwersytetu Jagiellońskiego i Polskiej Akademii Nauk. W roku akademickim są organizowane wykłady prowadzone przez wybitnych polskich

---

187 Ibidem.

188 Ibidem.

wykładowców różnych uczelni. Trwają one około 1 godzinę i kończą się dyskusją z prowadzącymi. Na uniwersytecie nie przewiduje się egzaminów i zaliczeń. Najbardziej wyróżniający się „studenci” otrzymują dyplomy ukończenia studiów. System motywacyjny stanowią pieczętki potwierdzające udział w wykładzie, stawiane do dziecięcych indeksów oraz legitymacje studenckie.

Kolejnym typem uniwersytetów dziecięcych jest Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości”, który jest stosunkowo młodą placówką, bo rozpoczął swoją działalność w 2010 roku. Ideą tej placówki jest zaszczepienie w dzieciach miłości do nauki i pielęgnowanie w nich naturalnej ciekawości świata<sup>189</sup>. Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” działa pod patronatem międzynarodowej organizacji „Eucunet” i jest jej członkiem. Słuchaczami tej placówki są dzieci w wieku 6–12 lat. Warunkiem uczestnictwa w zajęciach jest złożenie formularza zgłoszeniowego oraz zapłata czesnego w wysokości 140 zł za semestr oraz opłaty rejestracyjnej w kwocie 20 zł. Ze względu na ograniczoną liczbę miejsc o przyjęciu „na studia” decyduje kolejność zgłoszeń. Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” działa w siedmiu ośrodkach, tj. w Białej Podlaskiej, Jarosławiu, Kielcach, Puławach, Siedlcach, Tarnobrzegu i Zamościu. Rok akademicki obejmuje dwa semestry i trwa od października do czerwca. Wykłady prowadzą znani wykładowcy ośrodków akademickich. Zajęcia organizowane są na terenie uczelni wyższych 1–2 razy w miesiącu w soboty lub niedziele i trwają 1 godzinę. W czasie trwania zajęć rodzice i opiekunowie nie przebywają z dziećmi, natomiast mają możliwość uczestniczenia w warsztatach organizowanych dla nich przez dany ośrodek akademicki w miarę jego możliwości.

Kolejnym rodzajem uniwersytetów dziecięcych jest Dziecięcy Uniwersytet Medyczny PUM, który powstał z inicjatywy Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie. Cele działalności tej placówki to:

- kształtowanie postaw prozdrowotnych u dzieci,
- zainteresowanie dzieci naukami medycznymi, wzbudzanie zainteresowania nauką i pogłębieniem wiedzy,
- poznanie przez dzieci podstaw nauk medycznych,
- poznanie przez dzieci metod badawczych,
- przekazywanie informacji o największych światowych medycznych osiągnięciach naukowych, w tym z udziałem naukowców i badaczy z PUM,
- nauka udzielania pierwszej pomocy medycznej,
- postępowanie w sytuacjach kryzysowych,
- praca w bibliotece akademickiej,

---

189 [www.dzieciprzyslosci.pl](http://www.dzieciprzyslosci.pl) [dostęp: 07.01.2020 r.].

- kształtowanie prawidłowych nawyków żywieniowych,
- dbałość o higienę osobistą,
- promocja uczelni, propagowanie i upowszechnianie wiedzy o Pomorskim Uniwersytecie Medycznym,
- propagowanie podstawowej wiedzy medycznej wśród rodziców i opiekunów<sup>190</sup>.

Dziecięcy Uniwersytet Medyczny PUM prowadzi zajęcia dla dzieci w wieku 7–13 lat. Zajęcia te są bardzo zróżnicowane. Dzieci mają możliwość brania udziału w wykładach, ćwiczeniach, warsztatach i laboratoriach. Spotkania prowadzą zarówno wykładowcy, jak i studenci Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie. Liczba miejsc jest ograniczona, a odpłatność za uczestnictwo zależy od pozyskania dotacji finansowych, o które stara się uczelnia. W ramach systemu motywacyjnego dzieci otrzymują legitymację studencką, którą stanowi specjalny identyfikator, oraz indeksy, w których dzieci gromadzą wpisy potwierdzające obecność na zajęciach. Każdy „student” otrzymuje dyplom ukończenia uniwersytetu. Rok akademicki jest podzielony na dwa semestry i trwa od października do czerwca. Spotkania odbywają się raz w miesiącu w soboty i trwają 2 godziny. Zajęcia się realizowane są w grupach wiekowych 7–9 lat i 10–13 lat i są mało liczne (10–13 osób).

W 2008 roku swoją działalność zainaugurował w Warszawie Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy, od września 2009 roku funkcjonuje on natomiast w charakterze ogólnopolskim. Przedsięwzięcie ma na celu popularyzację wiedzy i budowanie świadomości ekonomicznej wśród dzieci już od najmłodszych lat. Oferta edukacyjna tego uniwersytetu dziecięcego skierowana jest do uczniów klas piątych i szóstych szkół podstawowych. Rokrocznie kształci się na nim ponad 1,5 tys. uczniów. Program obejmuje również serie spotkań dla rodziców z zakresu wychowania i kształtowania postaw u najmłodszych. Partnerem strategicznym projektu jest Narodowy Bank Polski. Minister Edukacji Narodowej pełni nad przedsięwzięciem patronat honorowy. Zajęcia odbywają się: w Białymstoku (przy Uniwersytecie w Białymstoku), w Katowicach (we współpracy z Uniwersytetem Ekonomicznym w Katowicach), w Poznaniu (przy Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu), w Sopocie (przy Uniwersytecie Gdańskim), w Szczecinie (przy Uniwersytecie Szczecińskim), w Warszawie (przy Szkole Głównej Handlowej w Warszawie) oraz we Wrocławiu (przy Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu)<sup>191</sup>.

190 <https://www.pum.edu.pl/dum> [dostęp: 07.01.2020 r.].

191 <http://www.uniwersytet-dzieciecy.pl/uniwersytet> [dostęp: 11.01.2020 r.].



Powszechność tworzenia uniwersytetów dziecięcych bez wątpienia wpływa na szeroki wachlarz możliwości wyboru odpowiedniej placówki przez rodziców i opiekunów, adekwatnie do zainteresowań i pasji ich dziecka. Programy wykładów, które są dostosowane do wieku, potencjału intelektualnego i zainteresowań dzieci są jednakowoż uniwersalne dla większości uczelni i tworzone zgodnie z głównymi ideami uniwersytetów dziecięcych.

Funkcjonują cztery najbardziej typowe obszary tematyczne oferowane przez uniwersytety dziecięce w Polsce. Są to:

- „Odkrywamy – doświadczamy i bawimy się” jest to obszar zajęć z ofertą skierowaną do dzieci w wieku wczesnoszkolnym, czyli 6–8 lat. Dzieci w tym wieku zdobywają wiedzę i umiejętności poprzez działanie i zabawę, a to stwarza u nich naturalną potrzebę zadawania pytań. Motywem przewodnim zajęć jest odpowiadanie na pytanie „Co to jest?”. Dzieci uczestniczą w zajęciach przyrodniczych, rozwijających zainteresowania poznawcze, umiejętności artystyczne i pobudzających kreatywność<sup>192</sup>. W związku z powyższym zajęcia organizowane są głównie w tych kręgach tematycznych.
- „Inspiracje – poznajemy bogactwo świata nauki” jest obszarem tematycznym skierowanym do dzieci w wieku 8–9 lat. Na tym etapie życia dzieci bardzo szybko się rozwijają dzięki wiedzy, którą zdobyły w szkole, ale również poza nią. Wzrasta ich poziom percepcji, rozumienia, spektrum doświadczenia i wiedzy. Motywem przewodnim wykładów uniwersytetów dziecięcych staje się pytanie „Jak?”<sup>193</sup>. W trakcie zajęć dzieci mają okazję uświadomić sobie wszechstronność i złożoność świata nauki. Dzięki szerokiemu zakresowi różnorodnych zagadnień każde dziecko ma możliwość odkrywania i rozwijania własnych pasji i zainteresowań. Dzieci biorą udział w zajęciach z następujących dziedzin: nauki przyrodnicze, nauki humanistyczne, nauki społeczne, nauki politechniczne, nauki formalne<sup>194</sup>.
- „Spróbujmy zrozumieć świat” to obszar tematyczny dedykowany dla dzieci w wieku 10–11 lat. Dzieci w tym wieku mają już świadomość, że wiedza jest kluczem do poznawania otaczającego je świata. Jednocześnie jest to okres życia, w którym zaczyna się kształtować myśl na temat przy-

192 [www.uniwersytetdzieci.pl](http://www.uniwersytetdzieci.pl) [dostęp: 07.01.2020 r.].

193 Ibidem.

194 Ibidem.

szłego zawodu, pracy. Motywem przewodnim zajęć uniwersytetu dziecięcego staje się pytanie „Dlaczego?”, a zagadnienia poruszane na zajęciach mają wielowątkowy charakter. Celem zajęć jest wdrożenie dzieci do takiego sposobu myślenia, który skupia się na potrzebie stawiania pytań-hipotez, i dociekliwe dążenie do uzyskania odpowiedzi na owe pytania, czyli formułowanie wniosków. Dzięki specjalnie dobranej problematyce wykładów i warsztatów słuchacze tworzą swój indywidualny obraz świata, wzbogacając swój zasób informacji o nim. Zagadnienia poruszane na tych zajęciach uniwersytetu dziecięcego mają charakter interdyscyplinarny, co umożliwia dzieciom praktyczne wykorzystanie uzyskanej na nich wiedzy teoretycznej<sup>195</sup>.

- „Pogłębiany wiedzę” to obszar skierowany do dzieci w wieku 12–13 lat, czyli kończących szkołę podstawową i rozpoczynających gimnazjum. Dzieci w tym wieku charakteryzuje uświadomienie sobie swoich indywidualnych zdolności i świadome dążenie do rozwijania swoich zainteresowań, jednakże nie dotyczy to większości dzieci. W związku z tym specjalny program uniwersytetów dziecięcych jest zbudowany w taki sposób, aby pomóc dzieciom w skonkretyzowaniu potrzeby odkrywania i kształtowaniu ich własnych talentów i predyspozycji oraz zainteresowań. Wykładowcy uniwersytetów dają słuchaczom konkretne formy wsparcia w tym zakresie<sup>196</sup>. Zajęcia są tak skonstruowane, aby dzieci mogły aktywnie działać, analizować i podejmować próby samodzielnego wnioskowania. Jest to istota wykładów dla dzieci w tym wieku, poruszających wiele zagadnień z różnych dziedzin wiedzy, które – mimo faktu, że są na poziomie rozszerzonym – są dostosowane do wieku dzieci. Zajęcia te mają formę prac projektowych realizowanych wspólnie przez wszystkich uczestników. Rezultatem projektów są między innymi wystawy, filmy, wyniki badań, audycje lub konstrukcje. Jest to uzależnione od specyfiki tematyki wykładów, którą wybrali słuchacze. Zajęcia są prowadzone przez wybitnych wykładowców uniwersyteckich oraz innych specjalistów różnych dziedzin nauki i pozostałych sfer życia. Cel tych spotkań stanowi również rozwijanie kompetencji u dzieci z zakresu umiejętności pracy projektowej i zespołowej.

W większości uniwersytetów dziecięcych rok akademicki trwa od września do czerwca i jest organizowany w systemie dwusemestralnym, oddzielo-

---

195 Ibidem.

196 Ibidem.

nym dwutygodniową przerwą międzysemestralną w okresie ferii zimowych. W każdym semestrze organizuje się 1–2 zajęcia miesięcznie. Każde spotkanie trwa około 1,5 godziny. Zajęcia mają miejsce najczęściej w soboty, przed południem, co jest podyktowane możliwością dowiezienia dziecka na zajęcia przez rodziców, którzy mają wolne soboty, a dzieci w soboty nie są w szkole. Miejscem spotkań są uczelnie wyższe lub wyjątkowo inne placówki, w zależności od realizowanego programu.

Rok akademicki rozpoczyna się uroczystym rozpoczęciem z udziałem przedstawicieli władz uczelni organizującej zajęcia lub patronującej uniwersytetowi dziecięcemu. Ze względu na szacunek okazywany „małym studentom” przez władze uczelni w tym dniu obowiązuje tradycyjny strój galowy. Wszyscy uczestnicy uniwersytetów dziecięcych są zobowiązani złożyć ślubowanie, odebrać swój własny indeks oraz identyfikator. Cała uroczystość przebiega na ogół w duchu inauguracji akademickiej z prawie wszystkimi jej elementami i atrybutami.

Dzieci nie obowiązują zdobywanie zaliczeń, zdawanie egzaminów czy pisanie prac końcowych (licencjackich czy magisterskich), co oznacza, że ich działania i postępy nie podlegają ocenie. Ma to być „zabawa w studiowanie” – dlatego dzieci dostają indeksy, do których za obecność na wykładach zbierają (w zależności od uczelni): pieczątki, podpisy, karteczki, które opisują tematykę przeprowadzonych zajęć itp.<sup>197</sup> „Mali studenci”, którzy systematycznie uczestniczą w wykładach, są nagradzani dyplomem z wyróżnieniem na zakończenie roku akademickiego. Dzieci, które mają wysokie aspiracje, mają możliwość zdawania testu końcowego, a za największą liczbę punktów uzyskanych w ramach tego testu przewiduje się wartościowe nagrody.

Tematyka zajęć na uniwersytetach dziecięcych skupia się na problematyce różnych dziedzin nauki, w zależności od realizowanych projektów. Dzięki prezentacjom i wizualizacjom wzrasta przystępność ich treści dla dzieci. Istotną zaletą wykładów jest ich interaktywny charakter. Zajęcia są połączeniem wykładu, dyskusji, warsztatów, a nawet wystąpień na forum grupy. Ponadto zajęcia urozmaicają różne atrakcje, a wśród nich: quizy, turnieje, symulacje czy wykonywanie prac plastycznych<sup>198</sup>.

Bezpośrednia obecność rodziców w zajęciach jest zbędna, gdyż rolę opiekunów przejmują wykładowcy i wolontariusze, bardzo często studenci uczelni prowadzącej uniwersytet dziecięcy. Czasami jednak rodzice uczestniczą w zajęciach razem z dziećmi. Są także uniwersytety dziecięce, które w trakcie zajęć dla

197 [www.dzieci.edu.pl](http://www.dzieci.edu.pl) [dostęp: 06.01.2020 r.].

198 Ibidem.

dzieci organizują specjalne zajęcia dla rodziców i opiekunów dzieci w ramach tzw. pedagogizacji rodziców. Mogą to być specjalne warsztaty z dziedziny psychologii rozwojowej bądź szeroko pojętych problemów pedagogiki<sup>199</sup>.

Wszystkie działające uniwersytety dziecięce posiadają swoje regulaminy, w których zebrane są przepisy określające warunki uczestnictwa oraz organizację zajęć. Dokumenty te zawierają również informacje dotyczące praw i obowiązków dzieci uczestniczących w zajęciach uniwersytetów dziecięcych.

Rektor danej uczelni opiniuje i zatwierdza regulamin, po czym jest on podawany do publicznej wiadomości. Dokument ten jest dostępny zainteresowanym zarówno w formie elektronicznej, jak i tradycyjnej, czyli papierowej. Do przestrzegania przepisów zobowiązani są wszyscy uczestnicy zajęć uniwersytetu dziecięcego. Uniwersalność i wspólne idee uniwersytetów dziecięcych determinują jednolity charakter odnośnie regulaminów obowiązujących w tych placówkach. Standardowo musi zawierać on określone przepisy w zakresie:

- postanowień ogólnych,
- celów i zadań placówki,
- warunków i sposobu rekrutacji,
- zasad organizacji wykładów,
- zasad uczestnictwa w zajęciach,
- opłat za zajęcia.

W informacjach ogólnych należy zamieścić informacje dotyczące organizatora projektu oraz zdefiniować, czego dany projekt dotyczy. Muszą one też określać miejsce i częstotliwość spotkań i wyznaczać, kto będzie prowadził spotkania. Ta część regulaminu zawiera również zasady płatności za uczestnictwo w zajęciach uniwersytetu dziecięcego.

W części określającej warunki rekrutacji musi znajdować się termin, w jakim zainteresowani mogą złożyć formularz zgłoszeniowy. Tutaj również zamieszczone są informacje odnośnie zasad indywidualnej i grupowej rekrutacji, kryteria naboru i model kandydata. Ponadto stąd rodzice i opiekunowie dowiadują się, czy nabór jest ograniczony i obowiązują warunki pierwszeństwa zgłoszeń oraz że publikacja listy przyjętych studentów jest jawna.

Paragraf dotyczący zasad uczestnictwa jest zbiorem przepisów regulujących obowiązki uniwersytetu dziecięcego wobec dzieci i określających reguły obowiązujące podczas zajęć. Ta część regulaminu informuje rodziców i opiekunów o tym, że uczestnictwo w zajęciach odbywa się na zasadzie dobrowolności

---

199 P. Ziółkowski, *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2016.

i istnieje możliwość zrezygnowania z udziału w nich. Istotne ponadto są informacje dotyczące bezpieczeństwa i sprawowania opieki nad dziećmi nie tylko podczas wykładów, ale także po zakończeniu zajęć i w drodze na nie. Regulamin szczegółowo określa warunki, które należy spełnić, aby zaliczyć semestr, wziąć udział w konkursie, olimpiadzie i różnego rodzaju wystąpieniach. Opisuje się też tutaj sposoby nagradzania studentów, którzy będą wyróżnieni po zakończeniu roku akademickiego.

Władze uniwersytetów mogą sobie zastrzec w regulaminie możliwość odwołania lub zmiany terminu spotkania. Organizatorzy winni posiadać powyższe uprawnienia w kwestii zmiany terminu spotkania z uwagi na fakt, że są one ogromnym wyzwaniem logistycznym ze względu na dużą ilość uczestników.

Wspomniano już, iż wykładowcami uniwersytetów dziecięcych są najczęściej wykładowcy uczelni wyższych organizujących zajęcia w ramach tego rodzaju placówek dla dzieci. Warto jednak dodać, że nie mają tutaj takiego znaczenia stopnie oraz tytuły naukowe, jak to, aby osoba podejmująca się realizacji zajęć w ramach uniwersytetu dziecięcego miała pełną świadomość tego, dla jakiej grupy odbiorców będzie realizowała swoje zajęcia. Ważna jest w tym miejscu znajomość psychologii rozwojowej, metodyki edukacji wczesnoszkolnej oraz dystans do własnej osoby. Jednakże często do prowadzenia wykładów zapraszani są inni specjaliści reprezentujący rozmaite organizacje wiedzy, kultury i sztuki. Mają oni za zadanie wzbudzenie zainteresowania dzieci wiedzą z zakresu różnych nauk, w tym ścisłych.

Dzieci na całym świecie wykazują potrzebę poznawania rzeczywistości i są dociekliwe. Poprzez zadawanie pytań pokazują otoczeniu, co je najbardziej interesuje. Wykładowcy wspólnie z dziećmi poszukują podczas wykładów na nie odpowiedzi. Rezultatem takiego podejścia i wspólnego dociekania jest właśnie „zainspirowanie dzieci do pogłębiania zainteresowań i korzystania z nauki”<sup>200</sup>. Aby jednak we właściwy sposób przybliżyć dzieciom wiedzę, która znacznie wykracza poza ramy szkolnego programu nauczania, tak aby była ona dla nich ciekawa i przystępna, należało poszukiwać coraz nowszych i nowocześniejszych metod i narzędzi dydaktycznych, które będą sprzyjały nadążaniu za wciąż ewoluującymi potrzebami poznawczymi i edukacyjnymi dzieci<sup>201</sup>. W związku z tym, iż słuchaczami stały się dzieci w wieku 7–12 lat, wykładowcy musieli wykazać się nie lada elastycznością i całkowicie zmienić swoje podejście do sposobu prowadzenia zajęć. W miejsce klasycznych, poważnych i trudnych wykładów akademickich pojawiły się luźne, interaktywne spotkania, w czasie których częściowo poprzez przekazywanie wiadomości, częściowo poprzez zabawę wykładowcy

200 Ibidem, s. 137.

201 [www.dzieci.edu.pl](http://www.dzieci.edu.pl) [dostęp: 11.01.2020 r.].

kształtują rozwój intelektualny dzieci, rozbudzają w nich ciekawość zdobywania wiedzy i poznawania świata. A jednocześnie odkrywają dziecięce talenty. „Uznani wykładowcy z pewnością przekażą dzieciom wiedzę i zachęcą je do odkrywania świata nauki. Dzieci natomiast zrewanżują się uśmiechem i pozytywną, niepowtarzalną, dziecięcą energią”<sup>202</sup>.

Przygotowanie wykładu dla dzieci jest dużo trudniejsze niż dla dorosłych studentów. Oprócz wytłumaczenia dzieciom przedstawianych zjawisk naukowych w bardzo prosty sposób należy trzymać je nieustannie w stanie stałego napięcia. Zdaniem J. Krysińskiego „warto urozmaicać wykład animacjami komputerowymi, filmami, eksperymentami, a nie posługiwać się wyłącznie słowem. Gdy wykładowca zaczyna nudzić, od razu widać to po dzieciach, które się kręcą, ziewają itp.”<sup>203</sup> Dodatkową wyzwaniem jest to, iż wykłady kończą się pytaniami ze strony dzieci, na które prowadzący zajęcia są zobowiązani do udzielenia szybkiej i zrozumiałej dla dziecka odpowiedzi – pomimo tego, że pytania bywają zaskakujące i niesamowite.

Z uwagi na powyższe nie jest prostą sprawą znalezienie osób chętnych do prowadzenia zajęć. Nie każdy pracownik naukowy potrafi sprostać takiemu wyzwaniu i poprowadzić zajęcia o takim charakterze. Jednak idea uniwersytetów dziecięcych stale przyciąga wielu pasjonatów gotowych przekazywać dzieciom w atrakcyjny sposób to, czym się na co dzień zajmują.

Działając zgodnie z najnowszymi trendami w edukacji, twórcy uniwersytetów dziecięcych przyjęli właśnie taki model prowadzenia wykładów i warsztatów dla dzieci, mając na uwadze ich harmonijny i wszechstronny rozwój. Istotą zajęć jest wszakże to, by wykładowca był autentycznym ekspertem w swojej dziedzinie, był zaangażowany w jej uprawianie i rozwój. Poprzez spełnienie powyższego warunku uniwersytety dziecięce dają dziecku możliwość rozwijania swojej wiedzy, umiejętności i pasji podczas zajęć z autorytetami z różnych dziedzin nauki i kultury. Tezę tę potwierdził J. Trempała, który uważa, że „uczeń-nowicjusz ma możliwość, obserwując mistrza i poznając jego sposoby uprawiania działalności, w której ten jest specjalistą, skutecznie rozwinać ją we własnej aktywności”<sup>204</sup>.

Ponadto wybierając taki model edukacji, twórcy uniwersytetów dziecięcych wpisali się we współczesny trend psychologicznych koncepcji wspierania rozwoju dzieci. Jego najistotniejszym postulatem jest „przełamanie wyobcowa-

202 [www.dzieci.edu.pl](http://www.dzieci.edu.pl) [dostęp: 11.01.2020 r.].

203 [www.dzienniklodzki.pl/opinie/wywiady/a/jan-krysinski-uniwersytety-dla-dzieci-rozwijaja-ciekawosc-swiatek,9380974](http://www.dzienniklodzki.pl/opinie/wywiady/a/jan-krysinski-uniwersytety-dla-dzieci-rozwijaja-ciekawosc-swiatek,9380974) [dostęp: 11.01.2020 r.].

204 J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, wyd. PWN, Warszawa 2012, s. 381.

nia szkolnego nauczania z kontekstu codziennego życia, w jakim uczestniczą jej uczniowie”<sup>205</sup>.

Zajęcia prowadzone w ramach uniwersytetów dziecięcych są „fajerwerkami pomysłów, edukacyjnym show, świętem młodości i radości”, które są takie właśnie dzięki zaangażowaniu i wyjątkowemu podejściu wykładowców uniwersytetów dziecięcych<sup>206</sup>.

Kompetentny wykładowca uniwersytetu dziecięcego powinien cechować się wrażliwością na dziecięce potrzeby, umieć docenić wysiłek i zaangażowanie dziecka oraz potrafić chwalić za najmniejsze nawet osiągnięcia. Taka postawa wykładowcy sprzyja rozwijaniu się u dzieci poczucia kompetencji. W opinii A. Brzezińskiej „rozwinięte w wieku szkolnym poczucie kompetencji jest źródłem szczególnej siły, która czyni dziecko spragnionym pełnienia w dalszym życiu określonych ról, dających mu szansę na zdobycie uznania nie tylko w najbliższym otoczeniu”<sup>207</sup>.

Uczestnikami uniwersytetów dziecięcych, jak już wspomniano, są na ogół dzieci w wieku od 6 do 12 roku życia, czyli dzieci w wieku szkolnym (szkoły podstawowej), który uważany jest w psychologii rozwojowej za ostatni etap dzieciństwa w rozwoju człowieka. A. Brzezińska określa ten etap rozwoju jako pierwszy krok w świecie dorosłych.

Aby edukacja dziecka w ramach uniwersytetu dziecięcego stała się fascynującym zadaniem, rodzice oraz organizatorzy i wykładowcy uniwersytetów dziecięcych powinni włożyć w swoje działania nie lada wysiłek. Powinni oni mieć świadomość, że w procesie uczenia się, a w następstwie – w odnoszeniu sukcesów w życiu dorosłym, najważniejsze jest wdrażanie do zdyscyplinowania i systematyczności oraz motywowanie do nauki. Ważne jest również, by nie przeciążać dziecka zbyt wielką ilością zajęć pozalekcyjnych. W opinii A. Brzezińskiej „zajęcia te sprzyjają rozwojowi, jeśli są dawkowane z umiarem i nie wiążą się z przesadnym współzawodnictwem. Dziecko potrzebuje wolnego czasu, który może spędzać z przyjaciółmi. Poza tym możliwość samodzielnego gospodarowania czasem wolnym uczy planowania, podejmowania decyzji”<sup>208</sup>.

Warto zaznaczyć, iż uniwersytety dziecięce opierają swoją działalność między innymi na kształceniu dzieci w kierunku osiągnięcia przez nie tzw. kompetencji kluczowych, które zawarte są w dokumencie Parlamentu Europejskiego

---

205 Ibidem.

206 A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Artystyczny uniwersytet...*, op. cit. s. 136.

207 Ibidem, s. 297.

208 Ibidem, s. 292.



(*Recommendation of the European Parliament and of the Council of the 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, 2006). Dokument ten zawiera osiem następujących kompetencji kluczowych:

- „porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- zdolność podejmowania inicjatywy i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna”<sup>209</sup>.

Z uwagi na powyższe twórcy uniwersytetów dziecięcych dostrzegli szansę na rozwój dzieci poprzez odejście od tradycyjnych metod frontального nauczania, zastępując je umożliwieniem dzieciom samodzielnego (pod kierunkiem nauczyciela – wykładowcy akademickiego) odkrywania wiedzy, którą mają opanować. Jest to istotny warunek sprzyjający wzrostowi efektywności uczenia się. Zdaniem J. Trempały „dlatego istotnym zadaniem w zarządzaniu poznawaniem świata przez uczniów jest zwiększenie możliwości stosowania nauczania przez eksperymentowanie i rozwiązywanie problemów”<sup>210</sup>.

Trempała uważa także, że proces uczenia się ma jednocześnie charakter indywidualny i społeczny. Wspieranie rozwoju indywidualnego dzieci w otoczeniu kulturowo-społecznym należy rozpatrywać w trzech następujących aspektach:

- „aktywność jednostek uczestniczących wraz z innymi w kulturowo zorganizowanym działaniu, której celem jest rozwinięcie dojrzałych form uczestnictwa w tym działaniu przez mniej doświadczone osoby (praktykowanie);
- proces komunikowania się i koordynowania wysiłków w trakcie uczestnictwa w kulturowo istotnym działaniu (ukierunkowane uczestnictwo);
- proces zmiany, jaka zachodzi w rozwijającej się osobie w wyniku jej zaangażowania w kulturowo zorganizowane, wykonywane wspólnie z innymi praktyki (uczestniczące doskonalenie się).

209 P. Ziółkowski (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych u uczniów szkół podstawowych*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2019.

210 Ibidem, s. 380.

Koncepcje te wskazują niezwykle istotne znaczenie kontekstu kulturowo-społecznego i sugerują, by szkolne nauczanie oprócz w większym stopniu na działaniach praktycznych, wykonywanych nie tylko w szkolnej klasie, lecz także w otaczającym ją świecie<sup>211</sup>.

Mając powyższe na uwadze, twórcy uniwersytetów dziecięcych dają dzieciom możliwość praktycznego zdobywania wiedzy podczas wykładów i warsztatów, co niewątpliwie wpływa na ich wszechstronny rozwój.

Istotą zmiany koncepcji szkolnego nauczania nakierowanego na zwiększenie aktywności poznawczej dzieci z ważnymi kulturowo zasobami wiedzy praktycznej i umiejętności jest tzw. „koncepcja praktykowania”. Koncepcja ta opiera się na szczególnym rodzaju relacji, która tworzy się między uczniem i nauczycielem. J. Trempała stwierdza, że taka koncepcja praktykowania jest powszechna w wielu kulturach. Stanowi ona uniwersalny sposób przekazywania dzieci i młodzieży przez dorosłych wiedzy i umiejętności istotnych w określonej kulturze. „Nauczyciele-mistrzowie są modelami dla swych uczniów-adeptów; prezentują działanie istotne dla opanowania nauczanej wiedzy i/lub umiejętności, starając się, by uczniowie rozumieli znaczenie tych działań oraz – w miarę potrzeby – dostarczają uczniom rad i wskazówek, gdy ci podejmują samodzielne działania. Zachęcają też uczniów do wyjaśniania powodów ich działań dla zwiększenia ich świadomości opanowywanej umiejętności oraz do wymiany doświadczeń między uczniami. Wreszcie, w miarę opanowywania przez uczniów umiejętności i wiedzy, mistrzowie zachęcają ich do samodzielnego eksplorowania nowych możliwości w bezpiecznych warunkach (pod opieką mistrza)”<sup>212</sup>. Ten model idealnie wpisuje się w misję oraz strategię i style działania uniwersytetów dziecięcych.

Wiele autorytetów z dziedziny psychologii rozwojowej stoi na stanowisku, że człowiek opanowuje większość wiedzy w trakcie wykonywania praktycznych czynności w życiu codziennym. Ich zdaniem wiedza, którą dziecko nabywa w szkole, ma charakter czysto akademicki, który pozbawiony jest związku z jego codziennym doświadczeniem, a przez to jej nabywanie stwarza dzieciom niezwykle trudności.

Kolejnym postulatem współczesnej psychologii rozwojowej, który realizują twórcy uniwersytetów dziecięcych, jest metoda wzajemnego, czyli grupowego uczenia się podczas wykładów i warsztatów, które mają na celu odpowiednie dzieciom na nurtujące ich pytania „Co?”, „Jak?” etc. Wykładowcy, przyjmując rolę lidera, kierują „procesem umysłowym pozostałych uczestników – przez zadawanie pytań potrzebnych do zrozumienia opanowywanej treści, zakłada się,

211 Ibidem, s. 380.

212 Ibidem, s. 381.

że wykonanie tych czynności umysłowych w planie społecznym poprzedza się ich interioryzację i przekształcenie w indywidualne umysłowe czynności, które tak wyćwiczona osoba będzie zdolna wykonać w razie potrzeby. Zgodne jest to ze spontanicznym przebiegiem praktykowania w pozaszkolnych warunkach społecznych<sup>213</sup>.

Nieocenioną zaletą, którą dają uniwersytety dziecięce swoim uczestnikom, jest spotkanie z wykładowcami z różnych dziedzin nauki i kultury. Uczelnie tego rodzaju są miejscem, gdzie dzieci mogą spotkać i odkryć nowe autorytety, oparte na innych niż emocjonalne podstawach. Aspekt autorytetu wykładowcy wynika bezpośrednio z posiadanej przez niego wiedzy eksperta w zakresie dziedziny, którą uprawia. Zdaniem J. Trempały dzieci „spostrzegając mistrzostwo nauczyciela w poznawanej przez nich dziedzinie, skłonni są otaczać go szacunkiem i akceptować jego opinie i wskazówki dotyczące tej dziedziny. Autorytet oparty na wiedzy jest skuteczniejszy w wywieraniu wpływu wychowawczego”<sup>214</sup>. Ponadto ten rodzaj autorytetu jest oparty na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Dzieci traktują wykładowców jako źródło wsparcia w rozwijaniu ich własnych zainteresowań i pasji oraz uznają ich przewodnictwo w rozwiązywaniu problemów, które je nurtują.

Jeszcze inny istotny aspekt, który świadczy o ogromnym wpływie uczestnictwa w zajęciach uniwersytetów dziecięcych na wszechstronny rozwój dzieci, stanowi odpowiedź ich twórców na wyzwania w dobie postępującej globalizacji. Dostrzegli oni, że szybkość zmian społecznych, kulturowych i ekonomicznych na świecie powoduje, że konieczna jest zmiana sposobu dostosowywania się do dorosłego życia. Istotnym problemem współczesnych ludzi w obliczu globalizacji świata stała się między innymi większa masowa mobilność, głównie ekonomiczna, do której należy przygotować młodsze pokolenia.

Kolejną konsekwencją zjawiska globalizacji jest życie w wielokulturowym otoczeniu oraz konieczność adaptowania się do różnorodnych i zmieniających wzorców kulturowych. To wymusza z kolei konieczność wychowania dzieci w warunkach akceptacji odmienności i tolerancji. Zdaniem J. Trempały „współczesny człowiek musi być zdolny, bardziej niż kiedykolwiek, do funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie”<sup>215</sup>.

Psychologowie i pedagodzy stwierdzili, że wśród wielu możliwości wspomagania rozwoju dzieci w zakresie zarówno ich wiedzy, jak i postaw obywatelskich ogromną rolę odgrywają programy edukacyjne polegające na zastosowaniu aktywizującej metody projektu. W opinii J. Trempały „opracowana przez

213 J. Trempała, op. cit., s. 381.

214 Ibidem, s. 384.

215 Ibidem, s. 387.

Kilpatricka metoda projektu wydaje się szczególnie przydatna w rozwijaniu umiejętności i postaw przydatnych we współczesnym świecie<sup>216</sup>. Metoda ta polega na tym, że dzieci realizują wybrany temat, który ma najczęściej charakter problemu, poprzez aktywne działanie. Projekt składa się z kilku faz: wspólne planowanie pracy nad rozwiązaniem problemu, dzielenie się zadaniami, wykonanie tych zadań, a ostatecznie ewaluacja wyników pracy<sup>217</sup>. Tematy projektów mają z reguły charakter interdyscyplinarny, czyli wymagają wykorzystania wiedzy z zakresu kilku przedmiotów. W ten sposób projekty sprzyjają koordynacji wiedzy z różnych dziedzin. Uczniowie zdobywają często wiedzę poprzez samodzielne aktywne odkrywanie, czyli w wyniku podejmowanych przez dzieci badań, których celem jest rozwiązanie problemu<sup>218</sup>.

Wykładowcy uniwersytetów dziecięcych wykorzystujących metodę projektów w trakcie swoich zajęć pełnią rolę przewodników pracy dzieci. Zalety stosowania metody projektu podkreślił J. Trempała. Spośród walorów wymienił on między innymi: „wzrost motywacji do pracy i nauki, zaangażowanie, zwiększenie poczucia odpowiedzialności za podejmowane działania, ujawnianie przez uczniów nieoczekiwanych przez nauczycieli umiejętności, rozwój umiejętności społecznych, samodzielność, krytyczne myślenie i wiele innych pozytywnych zmian”<sup>219</sup>. Wyciągnąć z tego można wniosek, iż stosowanie metody projektu jako metodyki pedagogicznej na zajęciach uniwersytetów dziecięcych w większym stopniu sprzyja rozwojowi u dzieci umiejętności funkcjonowania we współczesnym świecie społecznym.

Uniwersytety dziecięce poprzez swoją działalność i szeroką ofertę skierowaną do dzieci mają również ogromny wpływ na rozwijanie u słuchaczy zdolności samopoznania i kierowania własnym rozwojem już od najmłodszych lat. Człowiek na początku własnej drogi życiowej wymaga szeroko rozumianego wsparcia zewnętrznego w podejmowaniu wyborów, tak aby ich rezultaty optymalnie odpowiadały mu dalsze możliwości rozwojowe. Ważnym z tego punktu widzenia aspektem jest rodzaj wsparcia, jakie dziecko otrzymuje. Może ono sprzyjać dalszemu rozwojowi dziecka lub stać mu na przeszkodzie i hamować go. Zdolność do inicjowania działań w ramach uczestnictwa w zajęciach uniwersytetów dziecięcych oraz czerpanie przyjemności z ich realizowania zdecydowanie sprzyja dalszemu prawidłowemu rozwojowi. Przyczyniają się do tego między innymi reakcja na

216 Ibidem, s. 387.

217 P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy...*, op. cit., s. 121.

218 Ibidem, s. 122.

219 J. Trempała, *Edukacja formalna...*, op. cit., s. 387.

naturalną ciekawość dziecka, jego samodzielne działanie i doświadczenia edukacyjne. To wszystko owocuje poczuciem kompetencji i sukcesu oraz wiarą we własną zdolność realizacji zamierzonych celów i osiąganiem różnych rzeczy.

Twórcy uniwersytetów dziecięcych, proponując swoje oferty zajęć dzieciom, niewątpliwie dążą do tego, by jak największa liczba dzieci mogła odnosić sukcesy. To z kolei zwiększa szanse dzieci na ich pomyślny rozwój w dorosłości.

Jednym z najważniejszych rezultatów rozwojowych uniwersytetu dziecięcego jest rozwój ogólnej samooceny. Powstaje on wskutek uogólnienia przeżyć dziecka, które są związane z odnoszeniem sukcesów i ponoszeniem porażek. Na tym etapie rozwoju dziecko wzbogaca wiedzę o sobie i utrwala przekonanie na swój temat. Uformowaniu wysokiej samooceny u dziecka służą odczucia radości z osiągniętych sukcesów oraz otrzymywanie pozytywnych informacji zwrotnych na swój temat zarówno od rodziców i wykładowców, jak również od rówieśników. Wysoka samoocena sprzyja wytrwałości w działaniu, istotnie zwiększa odporność na niepowodzenia i umożliwia efektywne radzenie sobie z trudnościami.

Samoocena dziecka ma ścisły związek z samowiedzą dziecka. Jak zauważa J. Trempała: „stopniowo samowiedza dziecka zaczyna pełnić nie tylko funkcję poznawczą, związaną z odkrywaniem własnej osoby i uświadamianiem sobie posiadanych właściwości, ale także funkcję instrumentalną. Oznacza to, że wiedza o samym sobie zaczyna uczestniczyć w regulacji zachowania; znajomość własnych cech wpływa na podjęcie lub zaniechanie działań”<sup>220</sup>.

U dzieci w wieku szkolnym pojawia się potrzeba bycia kompetentnym, czyli ujawniają się takie potrzeby, jak dążenie do zdobycia uznania, potrzeba osiągania pozytywnych rezultatów, dążenia do robienia rzeczy dobrze (perfekcyjnie). Potrzebę tę bardzo efektywnie pozwala zaspokoić aktywne uczestnictwo w zajęciach uniwersytetu dziecięcego. To z kolei powoduje budowanie przekonania o efektywności własnych działań, które dziecko podejmie w przyszłości. Rolą w tym procesie nauczyciela jest zapewnienie takich warunków, aby każde dziecko mogło doświadczyć sukcesu i poczucia uznania ze strony ważnych dla niego osób.

Istotną rolę poczucia własnej skuteczności, czyli kompetencji w kształtowaniu osobowości dziecka w młodszy wiek szkolny, podkreślił również J. Trempała. Zauważył on, że „szczególne znaczenie dla ogólnej samooceny, ale przede wszystkim dla motywacji ucznia i podejmowania wysiłków mimo trudności, ma sposób interpretacji informacji zwrotnych, jakie uczeń uzyskuje na temat efektów swojej pracy szkolnej zarówno od nauczyciela, jak i od kolegów.”<sup>221</sup>

220 Ibidem, s. 251.

221 J. Trempała, *Edukacja szkolna...*, op. cit., s. 234-35.

Działalność uniwersytetów dziecięcych przybiera coraz bardziej atrakcyjne formy. „Niektórzy organizatorzy bardzo dbają o budowanie «społeczności studenckiej» na swoich uczelniach i organizują różnego rodzaju imprezy integrujące, tj. np. spotkania świąteczne, obozy wyjazdowe, stacjonarne zajęcia wakacyjne”<sup>222</sup>. Również rodzice są angażowani w działania uniwersytetów dziecięcych, na przykład poprzez udział w wykładach organizowanych dla nich lub pomoc przy organizowaniu zajęć. To właśnie sprawia, że uniwersytety dziecięce są coraz bardziej popularne i przyciągają sporo dzieci i ich rodziców.

Wobec powyższego należy przyrzeć się perspektywom działalności uniwersytetów dziecięcych w przyszłości, szczególnie pamiętając o tym, że w przeszłości wraz z zakończeniem wielu projektów dotyczących tworzenia tego typu placówek traciły one dofinansowanie i kończyły swoją działalność. Istnieje poważne ryzyko, że tak może być i tym razem, gdyż wiele ze wskazanych w niniejszym opracowaniu uniwersytetów dziecięcych funkcjonuje w ramach projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej, a jak powszechnie wiadomo, część z tych projektów się zbliża się ku końcowi, bo kończy się także okres programowania dedykowany finansowaniu projektów edukacyjnych w Polsce.

Wydaje się zatem koniecznością integrowanie całego środowiska uniwersytetów dziecięcych w Polsce. Należy propagować „ideę współpracy, wymiany pomysłów, wzajemnego inspirowania się oraz wspólnego poszukiwania rozwiązań w gronie obecnych i przyszłych organizatorów uniwersytetów”<sup>223</sup>.

## 6.2. Uniwersytety powszechne

Uniwersytety powszechne (ang. *popular universities*), jak definiuje je w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* Tadeusz Aleksander, są w terminologii andragogicznej rozumiane jako instytucja społeczna zajmująca się pozaszkolnym kształceniem ludzi dorosłych, głównie w formie wykładów oraz cyklu dyskusji. Jasną i wyraźną definicję tej instytucji utrudnia jej niejednolita nazwa. Często nazywana bywa ona „wszechnicą” (np. regionalną) czy „uniwersytetem ludowym”.

Uniwersytet powszechny jest przeznaczony dla słuchaczy mających już pewien zasób wiedzy, przynajmniej na poziomie podstawowym, wyraźnie rozwinięte zainteresowania i potrzeby umysłowe, a także pewne doświadczenia życiowe. Jest to zorganizowana forma zajęć dla ludzi kierujących się bezinteresownym poznaniem i pragnących fakultatywnie rozwijać swoją osobowość.

222 [www.dzieci.edu.pl](http://www.dzieci.edu.pl) [dostęp: 10.01.2016 r.].

223 Ibidem.

Twórcą pierwszego uniwersytetu powszechnego – w 1873 r. – był docent uniwersytetu w Cambridge James Stuart. Instytucję tę określano w Anglii mianem uniwersytetu rozszerzonego. Nazwa ta oznaczała rozszerzenie właściwej działalności uczelni akademickiej poza krąg studiującej młodzieży i wyjście z wykładami do szerszych warstw społeczeństwa. Na początku XX wieku angielskie uniwersytety powszechne skupiały już ponad 50 tys. słuchaczy. Podstawy organizacyjne i zasady dydaktyczne obowiązujące w tych instytucjach zostały opracowane przez Stuarta następująco:

- organizowanie serii odczytów w liczbie 12, wygłaszanych przeważnie w odstępach tygodniowych, obejmujących ogólny zarys wybranej przez słuchaczy wiedzy,
- obowiązek zaopatrywania słuchaczy w tzw. sylabusy, czyli streszczenia odczytów, zawierające jednocześnie wskazówki bibliograficzne, ułatwiające słuchaczom pogłębienie omawianego przedmiotu,
- składanie przez słuchaczy pisemnych wypracowań,
- organizowanie dyskusji po wykładach, mających na celu wyjaśnienie bardziej złożonych problemów.

Zasady te, przyjęte przez wszystkie uniwersytety powszechne, stały się podstawą metodyki popularyzacji.

Ruch uniwersytetów powszechnych objął pod koniec XIX wieku prawie całą Europę, Amerykę, dotarł nawet do Indii i Australii. W Stanach Zjednoczonych pierwszy uniwersytet powszechny powstał w Buffalo w 1887 r. W Europie kontynentalnej najwcześniej przyjął się w Austrii (1880 r.), następnie w Niemczech (1896 r.), gdzie uniwersytety powszechne prężnie funkcjonują do czasów współczesnych, oraz we Francji (1898 r.). Struktura organizacyjna i formy ich działalności ulegały z czasem daleko idącej ewolucji. Poszerzały się też ich zadania. Oprócz popularyzacji wiedzy wiele uniwersytetów stawiało sobie za cel aktywizację kulturalną określonych środowisk. Poza organizowaniem odczytów zajmowały się one szerzeniem samokształcenia, upowszechnianiem czytelnictwa, zakładaniem bibliotek, dokształcaniem dorosłych w zakresie początkowym, organizowaniem amatorskiego ruchu artystycznego itp. W wielu krajach uniwersytety powszechne odbiegały pod względem swojej struktury organizacyjnej dość daleko od klasycznego wzoru angielskiego. Działały one nie jako agendy wyższych uczelni, lecz jako samodzielne instytucje oświatowe, powoływane do życia przez różnorodne środowiska społeczne.

W ostatnich latach XIX w. i na początku XX w. uniwersytety powszechne zaczęły pojawiać się również na ziemiach polskich wszystkich trzech zaborów.



Pierwszym był utworzony w 1898 r. Uniwersytet Ludowy imienia Adama Mickiewicza w Galicji, pozostający pod wpływem Polskiej Partii Socjaldemokratycznej. W 1905 roku na terenie Królestwa Polskiego zorganizowany został przez Polską Macierz Szkolną uniwersytet ludowy, na który oddziaływała Narodowa Demokracja, oraz Uniwersytet dla Wszystkich, założony przez działaczy Polskiej Partii Socjalistycznej. W okresie międzywojennym placówki uniwersytetów powszechnych powstawały z inicjatywy władz samorządowych i społecznych organizacji oświatowych: Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych (TUL), Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego (TUR) i Towarzystwa Szkoły Ludowej. Po 1945 r. uniwersytety powszechne prowadziły działalność w ramach TUL i TUR, a po połączeniu tych organizacji w 1948 roku – w ramach Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych i Ludowych, od 1950 – Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. W okresie stalinizmu zarzucono w Polsce ideę uniwersytetów powszechnych.

### 6.3. Uniwersytety otwarte

Idea uniwersytetów otwartych wywodzi się z Wielkiej Brytanii i jest związana z najsilniejszym na świecie tego typu uniwersytetem – The Open University. Uniwersytet Otwarty i instytucje wzorowane na nim mają charakter bardzo formalny, umożliwiając dorosłym udział w zajęciach o charakterze uniwersyteckim, to jednak odbywa się to w sposób bardziej elastyczny i przyjazny niż tradycyjne zajęcia akademickie. Dorośli uzyskują również dyplomy, które są honorowane tak samo jak te wydawane przez inne uczelnie.

Uniwersytety otwarte działają również w Polsce, jednakże na nieco innych zasadach niż te w Europie czy w pozostałych częściach świata. Polskie tego typu placówki oferują przede wszystkim zajęcia dodatkowe, rozwijające pasje i zainteresowania dorosłych osób oraz zaspokajające ciekawość poznawczą. Są zatem czymś pośrednim między uniwersytetami dziecięcymi a uniwersytetami trzeciego wieku. Uniwersytety otwarte służą upowszechnianiu wiedzy naukowej oraz pomagają osobom dorosłym w doskonaleniu zawodowym.

Najstarszym w Polsce uniwersytetem typu otwartego jest działający od 1989 roku Techniczny Uniwersytet Otwarty przy Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie. Wśród statutowych celów jego działalności wymienia się m.in. nie tylko aktualizację oraz rozszerzenie wiedzy, ale wspólną refleksję nad tym, jak lepiej wykorzystać postęp nauki i techniki dla rozwiązywania aktualnych problemów i poprawy jakości życia.

Od 2008 roku działa Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego, w którego misji zapisano, iż celem jest „dostarczenie najwyższej jakości usług edukacyjnych, przeznaczonych dla osób dorosłych, niezależnie od ich wykształcenia,

statusu społecznego, czy poglądów społeczno-politycznych”. Zaznaczono również, iż działalność owego uniwersytetu wpisuje się w realizację idei uczenia się przez całe życie. Zajęcia podzielone są na sześć bloków tematycznych. Prowadzone są także (dla chętnych) egzaminy, na podstawie których słuchacze uzyskują świadectwa na drukach określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej. Wówczas absolwenci kończą kurs dokształcający lub nawet kwalifikacyjny, co jest bardzo istotne w procesie doskonalenia zawodowego czynnych pracowników.

Uniwersytet otwarty prowadzi również Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu. Hasłem przewodnim uniwersytetu jest „Człowiek i środowisko”. W statucie czytamy, że „Celem działalności Uniwersytetu Otwartego jest rozwój i pogłębienie sprawności intelektualnej, psychofizycznej i aktywności społecznej słuchaczy, bez względu na ich formalne wykształcenie, płeć, status zawodowy i obecne zatrudnienie”<sup>224</sup>. Ciekawostką jest, że zajęcia poza pracownikami naukowymi placówki mogą także prowadzić sami jej słuchacze.

Działający od 2009 roku na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego uniwersytet otwarty oprócz zajęć dla dorosłych oferuje również kursy dla maturzystów, a jego celem jest „prowadzenie kształcenia otwartego, stwarzającego osobom dorosłym warunki do doskonalenia i uzupełniania wiedzy oraz podnoszenia kompetencji ogólnych i zawodowych”.

Obserwuje się także coraz częstsze uruchamianie uniwersytetów otwartych na licznych uczelniach niepublicznych w Polsce. Z takimi inicjatywami wystąpiły m.in. uczelnie z Bydgoszczy, Kielc, Łodzi czy Warszawy.

Zauważyć należy, że część uczelni wyższych prowadzi różnego rodzaju kursy i szkolenia dla osób dorosłych, nie nazywając jednak tej formy kształcenia uniwersytetem otwartym.

## 6.4. Uniwersytety ludowe

Znamiennym zjawiskiem dla wielu krajów w końcu XIX wieku było powstawanie instytucji oświatowych służących dokształcaniu osób dorosłych. Czołowe miejsce wśród tych instytucji zajmowały uniwersytety ludowe. Pierwsze tego typu instytucje powstały w Danii. Twórcą koncepcji uniwersytetu ludowego był wybitny pisarz i polityk – Mikołaj Grundtvig (1783–1872). Przekonany, że przyszłość jego kraju leży w rozwoju demokracji, występował w obronie politycznych interesów chłopów duńskich. Wychowanie narodowe usiłował oprzeć na przeszłości ludów skandynawskich i twórczości ludowej. Zadanie uniwersytetu ludowego miało polegać na przygotowaniu do udziału w życiu obywatelskim, miał on być

przybytkiem „żywego słowa”, a podstawą nauczania miały być przedmioty humanistyczne. Głównymi funkcjami i zadaniami uniwersytetów ludowych w Danii były:

- kształtowanie aspiracji samokształceniowych,
- rozwijanie zdolności,
- rozwijanie zainteresowań nauką, kulturą i sztuką,
- kształtowanie twórczej postawy zawodowej,
- kształtowanie aspiracji społecznikowskich,
- wychowywanie do spółdzielczości,
- przygotowywanie do przeciwdziałania negatywnym skutkom współczesnej cywilizacji.

Uniwersytety ludowe upowszechniły się w drugiej połowie XIX wieku w innych krajach (m.in. w Holandii, Niemczech), a także w krajach pozaeuropejskich, np. w Stanach Zjednoczonych, w państwach Azji, a nawet Afryki.

Holenderskie uniwersytety ludowe są zrzeszone w Holenderskim Towarzystwie Uniwersytetów Ludowych. Statut Towarzystwa, określa ich zadania: „Celem uniwersytetów ludowych jest stworzenie dorosłym możliwości dalszego rozwoju osobowości, za pośrednictwem kursów internatowych, zapewniających warunki wspólnego życia, pracy i dyskusji na zasadach równego partnerstwa oraz inspirowanie uczestników w tym kierunku, by owe cenne i różnorodne wartości płynące z uczestnictwa w grupie stosowali aktywnie i twórczo w życiu społecznym (...)”. Każdy z holenderskich uniwersytetów ludowych charakteryzuje się własną specyfiką, prowadzi właściwe dla siebie dziedziny działalności, tworzy własną atmosferę kulturalno-oświatową i tradycję. Wszystkie placówki natomiast realizują nadrzędne cele ogólne. Są to placówki z internatami i pobyt uczestników w uniwersytecie w trakcie realizacji programu przyjmowany jest jako główna forma i metoda oddziaływania wychowawczego. Kursy trwają od 2 do 21 dni, najczęstsze są pięciodniowe. W okresie realizacji programu uczestnicy stają się rzeczywistymi współgospodarzami placówki – decydują o organizacji zajęć, przebiegu dnia, spożytkowaniu czasu wolnego, poświęcają swój czas na prace gospodarcze i przygotowanie posiłku. Niegdyś holenderskie uniwersytety ludowe zwane były uniwersytetami środowiskowymi.

Uniwersytety ludowe w Stanach Zjednoczonych mają natomiast nieco odmienne cele i właściwości aniżeli uniwersytety ludowe w krajach europejskich. Amerykanie w XIX wieku rozpoczęli realizację wakacyjnych sesji i spotkań oświatowych organizowanych na wzór uniwersytetu ludowego. Pierwszy uniwersytet ludowy według modelu duńskiego Amerykanie zorganizowali w Pensyl-

wanii; edukacja w nim trwała trzy miesiące. Powstawać zaczęły także tego typu placówki dla grup imigracyjnych. W 1908 roku w Chicago rozpoczął działalność polski uniwersytet ludowy. Kolejne powstały w Detroit (1912 r.) oraz w Buffalo (1917 r.). W 1976 roku wszystkie uniwersytety ludowe działające w Stanach Zjednoczonych utworzyły Stowarzyszenie Ludowej Edukacji, które prowadzi obecnie bogatą działalność edukacyjną w kraju i za granicą.

Na przełomie XIX i XX wieku idea uniwersytetów ludowych dotarła także na ziemię polskie. Za pierwszy polski uniwersytet ludowy uważa się fermę ogrodniczą w Pszczelinie pod Warszawą, założoną w 1900 roku. Wówczas kierownikiem szkoły została Jadwiga Dziubińska, znająca z autopsji duńskie uniwersytety ludowe. Kierując się własnym doświadczeniem oraz niepospolitym talentem pedagogicznym, uczyniła z pszczelińskiej fermy prawie klasyczny uniwersytet ludowy, tyle że skrzętnie zakonspirowany przed władzami carskimi.

Właściwy rozwój uniwersytetów ludowych w Polsce przypadł jednak dopiero na okres międzywojenny. Koncepcje oświatowe Grundtviga rozwinął wówczas i przystosował do polskich warunków Ignacy Solarz (1891–1940) – działacz ludowy i oświatowy, publicysta, przywódca wiejskiego ruchu młodzieżowego i spółdzielczego.

Pierwszy uniwersytet ludowy w Polsce założył 4 października 1921 roku ks. Antoni Ludwiczak w Dalkach koło Gniezna. Cel uniwersytetu, jak pisze Józef Półturzycki, określony został następująco: „Uniwersytet dążyć będzie do podniesienia umysłowego i moralnego wychowanków, bo tylko naród oświecony i kulturalny ma zapewniony samodzielny byt państwowy”. Trzy lata później, w 1924 roku w Szycach i Gaci Przeworskiej koło Krakowa uniwersytet ludowy uruchomił wspomniany już Ignacy Solarz, który koncepcję swojego uniwersytetu wyraził następująco: „Uniwersytet wiejski budzi myśli, uczucie i wolę społeczeństwa, i to jest istotne. Najważniejsza jego praca, z tego podłoża wyrastać mogą pracownicy społeczni z wewnętrznym własnym nakazem duszy, techniki zaś dopracowują się sami; najistotniejsze jest to, że mają w sobie ugruntowaną siłę”.

Łącznie w okresie dwudziestolecia międzywojennego w Polsce istniało 27 uniwersytetów ludowych. Większość z nich została zamknięta przez okupantów po wybuchu wojny. Tuż po zakończeniu II wojny światowej nastąpił jednak w Polsce żywiołowy rozwój uniwersytetów ludowych. Pierwsza placówka otworzyła swoje podwoje już 1 marca 1945 roku. Był to Wiejski Uniwersytet Ludowy im. Macieja Rataja w Rachaniach w powiecie Tomaszów Lubelski. W 1945 roku powstało łącznie 28 uniwersytetów ludowych, a rok później kolejne 38 podobnych placówek. W 1948 roku liczba uniwersytetów ludowych w Polsce przekraczała 80. Był to szczytowy okres rozwoju polskich uniwersyte-

tów ludowych. Niestety wraz z umacnianiem się władzy ludowej, a w istocie wraz z rozwojem stalinowskich mechanizmów kontroli i sterowania życiem społecznym, uniwersytety ludowe były najpierw stopniowo ograniczane, aby w 1952 roku ulec całkowitej likwidacji. Pozostały jedynie trzy – na ziemiach zachodnich. Pewna liberalizacja stosunków politycznych w następstwie przemian październikowych doprowadziła do powstania lub reaktywowania w latach 1956–1957 następnych kilku tego typu placówek.

Uniwersytety ludowe działają w Polsce po dziś dzień. Doskonałym przykładem jest Kaszubski Uniwersytet Ludowy (opisany nieco dalej). Współcześnie istniejące instytucje zrzeszone są w Towarzystwie Uniwersytetów Ludowych, które zostało założone w 1981 roku.

Wychowanie i nauczanie na uniwersytecie ludowym charakteryzuje swoisty uniwersalizm. W programach zajęć można bowiem spotkać elementy wiedzy z zakresu wielu różnych fakultetów, z czołową rolą dyscyplin humanistyczno-społecznych. Uniwersytet ludowy stał się placówką, w której główną wartością i naczelnym zadaniem było wychowanie, wzajemne oddziaływanie, wyzwalanie wartości, a nie realizowanie ściśle określonego programu kształcenia. Celem kształcenia w placówkach tego typu był awans społeczny, cywilizacyjny oraz polityczny danej grupy jako całości. Słuchacze mogli skutecznie działać na rzecz swojej wspólnoty, by przyczynić się do jej rozwoju. W uniwersytetach ludowych rozwijało się wychowanie demokratyczne i rozwój samodzielności, dlatego właśnie w odradzającej się Polsce, która przygotowywała się do demokracji, uniwersytety ludowe odegrały tak ważną rolę.

W dzisiejszych czasach ruch uniwersytetów ludowych i pokrewne instytucje oświatowe często istnieją krótko lub pozostają jedynie w płaszczyźnie projektów. Natomiast powiązanie wypróbowanych wzorów edukacyjnych z innowacyjnością oraz dostosowaniem do współczesnych potrzeb oświatowych może przynieść ogromne efekty, szczególnie dla obszarów wiejskich. Przykładem może być właśnie wspomniany wcześniej Kaszubski Uniwersytet Ludowy, działający jako fundacja powołana z inicjatywy Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego. Działania tego uniwersytetu ludowego wykraczają znacząco poza płaszczyznę kulturalno-oświatową.

Historia Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego rozpoczęła się w 1982 roku. W pierwszym okresie swojego istnienia najważniejszym zadaniem było kształcenie osób zajmujących się kulturą w wiejskich instytucjach na terenie obecnego województwa pomorskiego. Istotnym było zajęcie się sprawami edukacji i kultury regionu, na którym znajdowała się placówka, czyli Kaszub. Instytucja współpracowała z nauczycielami, którzy byli jednocześnie regionalistami, naukowcami

z Uniwersytetu Gdańskiego oraz z grupami twórczymi, razem realizując zadania mające na celu działalność edukacyjną oraz kulturową wiejskich społeczności.

Na początku lat 90. Uniwersytet nie miał problemów jak inne uniwersytety ludowe w Polsce, co zawdzięczał silnym związkom, jakie miał z regionem oraz ze społecznością Pomorza. Trudności przeżywała większość placówek z tych, które posiadały internaty. Natomiast Kaszubski Uniwersytet Ludowy zmiany ustrojowe, jakie zachodziły w tym okresie, wykorzystał na swoją korzyść. Program oferowany przez instytucję został tak skonstruowany, by odpowiadać na sytuację tworzenia samorządności lokalnej, jak również demokracji. Tak stworzony system znalazł odzwierciedlenie w rzeczywistości. W tym czasie powstały również plany edukacji stworzone dla samorządowców.

Ciągłe wzbogacanie oferty w ostatnim dziesięcioleciu było czynnikiem, który spowodował potrzebę znalezienia nowych obiektów. Ograniczenia spowodowane zbyt małym zasobem bazy mogłyby stać się przeszkodą w rozwoju Uniwersytetu, gdyż brakowało miejsc w salach oraz internacie dla tak licznej grupy chętnych.

W ramach swoich projektów Uniwersytet działa we współpracy z powiatami, zwłaszcza z powiatem kartuskim, burmistrzami i wójtami z regionu. Wspólna praca polega na organizowaniu seminariów, szkoleń oraz prelekcji, które mają służyć ogólnie rozumianej edukacji obywatelskiej. Uniwersytet chętnie do współpracy zaprasza również dyrekcję regionalnych szkół czy parafii.

Ważne zadanie Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego stanowi edukacja regionalna, dbanie o rozwój kultury regionalnej oraz szerzenie i ochrona majątku kultury kaszubskiej. Poprzez to cel stanowi aktywizacja społeczeństwa do życia w zgodzie z kulturą, historią i tradycją regionu. Chcąc osiągnąć te zadania, stowarzyszenie organizuje różnego rodzaju formy: plenery artystyczne, spektakle, kursy, koncerty itp. Skierowane są one do nauczycieli, dzieci i twórców ludowych. Dzięki takim inicjatywom udaje się przetrwać ginącym gałęziom rękodzielnictwa i sztuki ludowej, takim jak: plecionkarstwo, hafciarstwo, tkactwo, garncarstwo czy rzeźba.

W swoich poczynaniach placówka łączy tradycję z nowoczesnością, m.in. poprzez wymianę zespołów artystycznych między regionem a zagranicą. Organizowana jest również ekspozycja współczesnej ludowej sztuki kaszubskiej w Wierzyce i Starbieniu.

Jak pisze Tomasz Maliszewski, przykład Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego pokazuje, jak istotną rolę odgrywają w edukacji naszego kraju uniwersytety ludowe. Ważnymi zadaniami dla omawianej placówki są przekazywanie wiedzy i umiejętności, umożliwianie zdobycia doświadczenia. Jednak obok tych nie mniej ważnymi celami są: kształtowanie społeczeństwa demokratycznego poprzez działanie na rzecz osób wykluczonych, promocja edukacji obywatelskiej,



lokalnej demokracji oraz idei współpracy społecznej, a ponadto promowanie aktywności na rzecz środowisk mniejszościowych, popularyzacja zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego oraz organizacja zajęć z edukacji regionalnej i międzykulturowej, jak również z zakresu ochrony lokalnego dorobku kulturowo-przyrodniczego. Tworzone są również programy mające na celu zorganizowanie czasu wolnego dla dzieci i młodzieży, a niekiedy też dla dorosłych. Uniwersytet umiejętnie potrafi wsłuchiwać się w potrzeby najbliższego społeczeństwa, by jak najlepiej określić zadania oświatowe dla wspólnoty kaszubskiej<sup>225</sup>.

W omawianiu edukacji na przykładzie Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego niezmiernie ważnym jest to, jakie efekty i wartości ona daje uczącym się. Kształcenie na uniwersytecie przyjmuje specyficzną formę i skierowana jest do konkretnej regionalnej społeczności. Uczestnicy tej nauki potwierdzają jej skuteczność, podkreślając swoje zadowolenie i wielość korzyści, jakie im ona dała. Istotnym jest, że w efekcie udział w projekcie niekiedy przyniósł odbiorcy polepszenie sytuacji życiowej i własny rozwój.

### 6.5. Uniwersytety trzeciego wieku

Starość demograficzna stała się współcześnie zjawiskiem wszechobecnym i, jak wynika z prognoz demograficznych, przynajmniej do 2050 roku nadal wykazywać będzie tendencje wzrostowe. Dlatego tak istotne stało się promowanie idei kształcenia ustawicznego wśród seniorów oraz włączenie tej grupy społecznej do systemu kształcenia ustawicznego. Osoby starsze powinny mieć możliwość aktualizowania swojej wiedzy, aktywnego uczestniczenia w procesach zachodzących wokół nich, w środowiskach, w których żyją, by zachować, a nawet zwiększyć swoją sprawność intelektualną, psychiczną i fizyczną.

W szybko rozwijającym się świecie dobrze wykształcony i świadomy swoich możliwości senior zajmuje bardzo ważne miejsce w hierarchii życia społecznego. Osobom starszym po przejściu na emeryturę coraz częściej nie wystarczają zwykle domowe obowiązki i tym chętniej zaczynają poszukiwać nowych dziedzin aktywności. Narastające poczucie samotności, lęk i coraz więcej pojawiających się pytań, na które nie są w stanie samodzielnie znaleźć odpowiedzi oraz potrzeba kontaktu z rówieśnikami prowadzi do poszukiwania możliwych wariantów edukacji ustawicznej. Taką właśnie funkcję spełniają uniwersytety trzeciego wieku (UTW) – z ang. *University of the Third Age*.

Według Wincentego Okonia „uniwersytet trzeciego wieku to placówka oświatowa dla osób w wieku poprodukcyjnym prowadząca systematycznie zajęcia

225 P. Ziółkowski, *Student 50+...*, op. cit. s. 78.



z zakresu wybranych dyscyplin naukowych, lektoraty językowe, zespoły rekreacji ruchowej i grupy zainteresowań artystycznych. Zajęcia prowadzą w nich nauczyciele akademicki, lekarze, dziennikarze i inni specjaliści<sup>226</sup>.

Nieco inaczej definiuje to pojęcie Olga Czerniawska: „Uniwersytety trzeciego wieku są instytucjami uniwersyteckimi, dlatego ich zadaniem są badania. Są instytucjami gerontologicznymi, dlatego badania te głównie dotyczą procesu starzenia się i starości. Ich celem jest nie tylko poprawa życia uczestników, ale prace nad rozwojem i polepszeniem warunków życia osób starszych. Dlatego wśród zwykłej działalności edukacji permanentnej, a w niej szerzenia oświaty sanitarnej, pobudzania aktywności fizycznej, umysłowej i ekspresji artystycznej – powinny prowadzić działalność na rzecz zbiorowości lokalnej”<sup>227</sup>.

O walorach rozwojowych uniwersytetów trzeciego wieku mówi raport pt. *Zdrowie a edukacja* (przygotowany na międzynarodowe seminarium UNESCO), opracowany przez H. Demel i H. Szwarc, według których kształcenie osób starszych w uniwersytetach powoduje:

- rozwój osobowości,
- stworzenie i umacnianie więzi społecznych,
- rozwój zainteresowań i osiągniętej wiedzy,
- przekazanie społeczeństwu osobistych doświadczeń,
- dalszy, aktywny udział w życiu społecznym<sup>228</sup>.

Analizując literaturę przedmiotową, można sformułować wniosek, że uniwersytet trzeciego wieku jest to międzynarodowy ruch polegający na rozpowszechnianiu i zachęcaniu osób starszych do kontynuowania nauki przez całe życie oraz umożliwiający spędzenie czasu w grupie rówieśniczej.

Jak zauważa Józef Półturzycki w swojej książce *Akademicka edukacja dorosłych*: „uniwersytety trzeciego wieku nawiązują do tradycji akademickich wykładów powszechnych i opierają swoją działalność na zasadzie samorządności i aktywności społecznej. Uczestnicy sami organizują imprezy artystyczne, wycieczki, wczasy, poradnictwo i pomoc koleżeńską. Nawiązują współpracę z innymi uniwersytetami, prowadzą kluby absolwentów, zbierają propozycje i inicjatywy społeczne na rzecz rozwinięcia i wzbogacenia form aktywności placówki i jej słuchaczy”<sup>229</sup>.

226 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. Żak, Warszawa 2012, s. 67.

227 <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/9/id/148> [dostęp: 11.01.2020 r.].

228 H. Demel, H. Szwarc, *Raport – Zdrowie a edukacja*, [w:] „Edukacja dorosłych” nr 5, 1988.

229 J. Półturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych*, wyd. UW, Warszawa 1994, s. 78.

Anna Frąckowiak zauważa, że „uniwersytety trzeciego wieku są placówkami spełniającymi kryteria, które wyszczególnia się w koncepcji kształcenia ustawicznego. Nie tylko nie stawiają barier w dostępie do edukacji ze względu na wiek, płeć, pochodzenie, finanse, przez co umożliwiają seniorom spełnienie ich marzeń o edukacji akademickiej, których wcześniej nie udałooby się zrealizować”<sup>230</sup>.

„Słuchaczami uniwersytetów trzeciego wieku są głównie osoby w wieku emerytalnym – seniorzy, chcący poszerzyć swoją wiedzę z zakresu różnych nauk i spędzić wolny czas w aktywny sposób. Osoby te wykazują się dużym zapałem i zaangażowaniem połączonym z silną motywacją, a także chęcią uczenia się nowych rzeczy oraz poszerzania i aktualizowania już posiadanych wiadomości. W uniwersytetach trzeciego wieku przeważają osoby dobrze wykształcone, posiadające średnie i wyższe wykształcenie. Tylko niewielki procent osób z wykształceniem podstawowym bierze udział w zajęciach. Najprawdopodobniej jest to spowodowane tym, że osoby z wyższym i średnim wykształceniem wykazują się większą aktywnością i chęcią poznawania nowych rzeczy, a poza tym nie mają większych trudności ze zrozumieniem wykładów prowadzonych na akademickim poziomie. Zwykle słuchaczem uniwersytetu trzeciego wieku może zostać każdy, kto tylko wyrazi taką chęć, chce zaspokoić swoje zainteresowania, pragnie aktywnie żyć. Słuchaczami są przede wszystkim emeryci i renciści, ale przyjmowani są też najczęściej wszyscy chętni, którzy mają dużo wolnego czasu, np. osoby bezrobotne. Słuchaczem uniwersytetu trzeciego wieku można być przez wiele lat. Nie ma obowiązku uczestnictwa we wszystkich zajęciach, nie ma również egzaminów, a świadectwa końcowe mają charakter symboliczny”<sup>231</sup>. Największą grupę osób uczęszczających na zajęcia uniwersytetów trzeciego wieku stanowią kobiety. We wszystkich placówkach jest to ponad 90% osób korzystających z oferty edukacyjnej. Mężczyźni, w zależności od uniwersytetu, stanowią zaledwie kilka procent – od około 4% do 9%<sup>232</sup>. Należy podkreślić, że słuchacze UTW nie reprezentują polskich seniorów, stanowią zaledwie ich część.

Pierwsza placówka dydaktyczna nazwana uniwersytetem trzeciego wieku powstała w 1973 roku we Francji, przy Uniwersytecie w Tuluzie w wyniku starań o włączenie ludzi starszych do systemu kształcenia ustawicznego. Wydanie to było spowodowane kilkoma czynnikami. Po pierwsze w Europie i na świecie zaczął się nasilać proces starzenia się ludności, po drugie młodzież na uniwersytetach Europy Zachodniej chciała zreformować uczelnie. W związku z tym

230 A. Frąckowiak, *Kształcenie ustawiczne...*, op. cit., s. 205.

231 P. Ziółkowski, *Student 50+*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2013.

232 Ibidem.

uniwersytety odpowiedziały projektem otwarcia uczelni dla innych grup wiekowych, również dla emerytów. Na kilku kierunkach studiów młodzi ludzie mieli kontaktować się z dorosłymi i starszymi osobami, „które mogłyby dzielić się swoim doświadczeniem życiowym i zawodowym”. Celem takiego działania było zarówno rozbić młodzieżowej grupy rówieśniczej, jak i pozyskanie nowych słuchaczy, a tym samym pieniędzy, natomiast dla kadry naukowej uczelni – pola dla pracy dydaktycznej i badawczej. Pomysłodawcą powstania tego pierwszego UTW był Pierre Vellas, profesor prawa międzynarodowego na Uniwersytecie w Tuluzie, ale jednocześnie człowiek, który w centrum uwagi postawił badania naukowe, ażeby pomóc wszystkim ludziom starszym. Dwadzieścia lat później istniało we Francji ponad 40 tego typu placówek. W latach 1975–1976 dzięki inspiracji profesora powstały kolejne uniwersytety we Francji (w Nicei i Caen), przy Wydziale Lekarskim Uniwersytetu w Genewie, a następnie w Belgii. W następnych latach organizowały się dalsze tego typu placówki – stawały się one ważnymi centrami ustawicznej edukacji osób dorosłych, organizacjami życia społecznego seniorów i partnerami w dyskusjach nad dokonującymi się procesami będącymi efektem przemian demograficznych. Zapoczątkowany przez Pierra Vellas’a ruch stawia przed sobą trzy główne cele:

- intelektualny i administracyjny potencjał uniwersytetów powinien być użyty dla dalszego kształcenia ludzi starszych;
- uniwersytet trzeciego wieku powinien być instytucją prowadzącą badania gerontologiczne w interesie ludzi starszych;
- jego rolę społeczną powinno być umożliwianie wymiany kulturalnej między generacjami oraz udział w prewencji geriatrycznej.

R. Konieczna-Woźniak zawarła w swojej pracy na temat uniwersytetów trzeciego wieku fragment, który warto zacytować, ponieważ opowiada on o tym, jak narodził się pomysł powstania pierwszego UTW: „Pomysł uniwersytetu trzeciego wieku wziął się z refleksji mężczyzny wchodzącego w wiek lat 50 (...), ale też z empatii, jaką czuł do ludzi starszych. Pierre Vellas żył bowiem w wielkiej bliskości ze swoimi dziadkami, a rodziców sprowadził do własnego domu, aby mogli żyć z wnukami. Wzory żywotności, aktywności, radości i pracowitości zaczerpnięte z przykładu własnych dziadków spowodowały, że nabrał przekonania o możliwości pełnego, aktywnego życia w starszym wieku. (...) Oprócz bliskich i ciepłych relacji rodzinnych P. Vellas w dzieciństwie spotkał wielu starszych ludzi, z którymi był bardzo zaprzyjaźniony. (...) rozpoczął organizowanie uniwersytetu trzeciego wieku od zorientowania się w całej dostępnej wiedzy gerontologicznej (...), zapoznał się z prawem i strukturami międzynarodowymi, dotyczącymi pro-

blematyki ludzi starszych, przestudiował wszystko, co napotkał na temat starości. (...) Po takiej szczegółowej diagnozie postanowił zorganizować pierwszą w roku 1973 sesję uniwersytetu trzeciego wieku”. Uniwersytet zorganizowany z inicjatywy Vellaśa określa się mianem UTW modelu francuskiego.

Sukces tej pierwszej uniwersyteckiej placówki dla osób starszych i potrzeba kształcenia sprawiły, że placówki te bardzo szybko zaczęły powstawać w różnych krajach i bardzo szybko się rozwijać. Istnieje obecnie około 300 takich uczelni na świecie. Znajdują się one we Francji, w Szwajcarii, Szwecji, Hiszpanii, Anglii, Portugalii, Niemczech, Polsce, Meksyku, Kanadzie, USA itd.

W Szwajcarii, w Winterthur w 1975 roku założono Zentrum am Oberter kształcące mieszkańców w każdym wieku. W tym samym roku powstało Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku – Association Internationale des Universités du Troisième Age (AIUTA; można nazwę tę przetłumaczyć jako „Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku”), uznane przez ONZ, Departament Spraw Społecznych i Humanitarnych, Światową Organizację Zdrowia, UNESCO i Międzynarodowe Biuro Pracy. Nadrzędnym celem działalności AIUTA było: przełamanie uprzedzeń, przypisujących ludziom starszym upośledzenie fizycznie i psychicznie, stworzenie warunków godnego starzenia się oraz włączenie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego bez ograniczeń. W 1980 roku powstała także międzynarodowa federacja (FIAPIA) zrzeszająca liczne organizacje powstające na rzecz osób starszych, której celem jest promowanie edukacji osób starszych, wymiana wiedzy i doświadczeń pomiędzy uniwersytetami z różnych krajów, również prowadzenie badań na temat edukacji dorosłych<sup>233</sup>.

Pierwszy UTW charakteryzował się cechami, które weszły do modelu francuskiego – były to:

- wysoki poziom działalności dydaktycznej i naukowo-badawczej;
- zróżnicowanie form organizacyjnych od pełnej integracji z wyższą uczelnią, przez ścisłą współpracę z uczelnią, do niezależności.

Francuski model realizowany był zarówno poprzez tworzenie nowych struktur, jak i w oparciu o istniejącą strukturę oświaty dorosłych (podobny model realizowały: Belgia, Hiszpania, Włochy, Szwecja).

Obecnie idea kształcenia we francuskich uniwersytetach trzeciego wieku, kiedyś określona mianem segregacyjnej, zmieniła się w koncepcję uniwersytetu dla wszystkich grup wiekowych (*Université Tous Ages*). Zmiany te wynikały zarówno z rozwoju centrów dalszego kształcenia na uniwersytetach, jak i z tendencji

---

233 Ibidem.

na rynku pracy. Uniwersytety trzeciego wieku, funkcjonujące w centrach dalszego kształcenia, mogły łatwiej kontynuować działalność ze względu na korzystniejsze warunki materialne, jak i kadrowe. Centra te bowiem istnieją we wszystkich francuskich uniwersytetach.

Jak pisze Alina Matlakiewicz, inna formuła kształcenia obowiązywała i do dziś realizowana jest w brytyjskich modelach uniwersytetów trzeciego wieku. Oparta jest na samokształceniu i samopomocy seniorów, bez wsparcia ze strony uczelni wyższych. Francuskie uniwersytety trzeciego wieku bazują głównie na kadrze akademickiej, podczas gdy – zgodnie z założeniami – brytyjskie opierają się na wzajemnej pomocy członków, którzy przejmują funkcję nauczycieli (przy jednoczesnym pełnieniu roli ucznia). Z tych powodów brytyjskie UTW nie zostały początkowo zaakceptowane przez AIUT-ę. Stało się to dopiero w 1993 roku.

Lokalny uniwersytet trzeciego wieku w Wielkiej Brytanii może założyć każdy, nie istnieją również ograniczenia odnośnie miejsca powołania. Wielkość instytucji różni się znacznie pomiędzy sobą: od liczących kilkaset członków, po małe grupki w niewielkich miejscowościach.

Obecnie brytyjskie UTW niekiedy współpracują z instytucjami szkolnictwa wyższego. Większość jednak pozostaje zupełnie niezależnymi ośrodkami kształcącymi ludzi starszych. Zajęcia niektórych uniwersytetów odbywają się w wynajętych lub bezpłatnie udostępnionych pomieszczeniach, inne z kolei organizują swoje spotkania w domach prywatnych.

Brytyjskie UTW nie stawiają żadnych wymagań odnośnie poziomu wykształcenia czy wieku, jednakże uczestnikami są głównie kobiety, będące już na emeryturze, posiadające wykształcenie średnie i powyżej, reprezentujące klasę średnią. Członkowie uniwersytetów są zobowiązani płacić niezbyt wysokie składki. Zajęcia odbywają się głównie w ciągu dnia, tylko niekiedy wieczorami.

Poza francuskim i brytyjskim można wyodrębnić jeszcze inne modele funkcjonowania uniwersytetów trzeciego wieku:

- kanadyjski – który łączy działania stowarzyszenia i uczelni, a więc naukę i rekreację,
- chiński – opierający swoje funkcjonowanie głównie na zajęciach twórczych i artystycznych, promocji sztuk artystycznych, od układania bukietów do rękodzielnictwa,
- południowoamerykański – tworzony dzięki oddolnej inicjatywie starszych osób, które pracują głównie z trudną młodzieżą, mocno zaangażowany społecznie i to w dodatku na zewnątrz (prowadzący w zasadzie działalność resocjalizacyjną).

W wyniku współpracy i kontaktów naukowych profesor medycyny Haliny Szwarz z Medycznego Centrum Kształcenia Podyplomowego z profesorem Pierre'em Vellaśem utworzony został w Warszawie uniwersytet trzeciego wieku pod nazwą „Studium III Wieku”, gdzie 12 listopada 1975 roku uroczystie zainaugurowano pierwszy rok akademicki<sup>234</sup>.

W kolejnym roku we Wrocławiu powstał drugi polski UTW, zorganizowany przy współpracy Haliny Szwarz. Jego inicjatorem była Wojewódzka Rada Związków Zawodowych, Wydział Zdrowia i Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego, dyrekcja Wojewódzkiego Szpitala Zespolonego oraz kierownictwo Międzyzakładowego Uniwersytetu Robotniczego. Ideę tę poparł Uniwersytet Wrocławski oraz Akademia Wychowania Fizycznego. Na czele placówki stanął Czesław Kępiński.

Trzeci uniwersytet trzeciego wieku zorganizowany został w 1977 roku w Opolu z inicjatywy Wojewódzkiego Ośrodka Opiekuna Społecznego pod patronatem Uniwersytetu Opolskiego. W 1978 roku powstał Uniwersytet Trzeciego Wieku w Szczecinie. Kolejną była placówka w Poznaniu, założona w 1979 r. Początkowo działała ona na zasadzie afiliowania, przy różnych instytucjach związanych z opieką społeczną, a jej organizatorem był Wojewódzki Ośrodek Opiekuna Społecznego przy Wojewódzkim Szpitalu Zespolonym. Potem uzyskał możliwość włączenia się w działalność Studiów Otwartych Uniwersytetów.

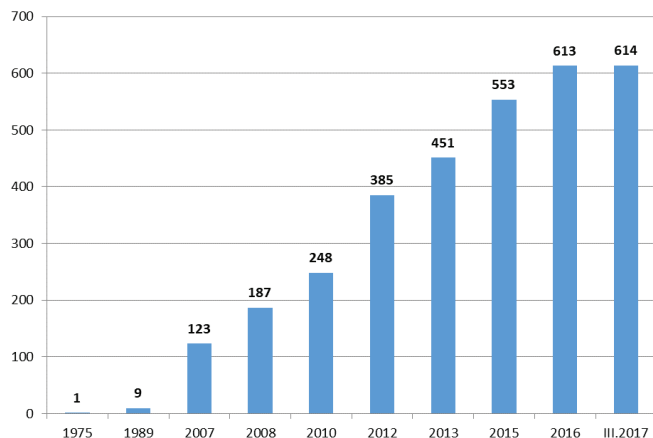
Na lata 1975–1979 przypadł początkowy etap rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce. Po kilkuletniej przerwie, po roku 1982, zaczęły powstawać nowe instytucje tego typu. W 1989 roku założono Toruński Uniwersytet III Wieku – była to trzynasta tego typu placówka w Polsce. Po tym roku nastąpił dalszy rozwój uniwersytetów trzeciego wieku w wyniku zmian systemowych, jak również rosnącej populacji ludzi starszych w kraju. W 1996 roku z inicjatywy Wojewódzkiego Ośrodka Kultury w Bydgoszczy, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy (obecnie Uniwersytet Kazimierza Wielkiego) i Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Seniora z siedzibą w Bydgoszczy powstał Bydgoski Uniwersytet Trzeciego Wieku, funkcjonujący do dziś.

Dynamikę przyrostu ilości uniwersytetów trzeciego wieku ilustruje poniższy wykres.

---

234 Warto zauważyć, że Polska była trzecim krajem na świecie (po Francji i Belgii), w którym się on rozwinął. Pierwszy polski uniwersytet trzeciego wieku zaczął funkcjonować równocześnie z pierwszą tego typu placówką w Szwajcarii, we Włoszech i Kanadzie – czyli już w roku 1975.

Rys. 6. Liczba uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce w latach 1975–2017



Źródło: K. Osak, P. Ziółkowski,  
*Regionalna Sieć Uniwersytetów Trzeciego Wieku Wyższej Szkoły Gospodarki 2007–2017*,  
 wyd. WSG, Bydgoszcz 2017, s. 18.

Jak widać na powyższym wykresie, liczba uniwersytetów trzeciego wieku zaczęła gwałtownie wzrastać po 2002 roku, a tendencja ta wzmocniła się od 2005 roku, gdy Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności wsparła powstawanie tych placówek. Od 2008 roku przyznała 131 grantów na rozwój UTW.

Jak wskazują dane Ogólnopolskiej Federacji Uniwersytetów Trzeciego Wieku, według stanu z dnia 31 marca 2017 roku w Polsce działało 614 uniwersytetów trzeciego wieku. Ich rozkład w kontekście województw przedstawiono na poniższej mapie.

Rys. 7. Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce na dzień 1 stycznia 2020 r.



Źródło: [www.federacjautw.pl/index.php/baza-utw](http://www.federacjautw.pl/index.php/baza-utw) [dostęp: 01.01.2020 r.].



Wpływ na zwiększenie się liczby tych instytucji ma także rosnąca liczba emerytów i zmiana ich stylu życia, związana z bardziej aktywnymi sposobami spędzania wolnego czasu oraz promocją idei uczenia się przez całe życie. Większość UTW działa w miastach, głównie tych do 50 000 mieszkańców – umiejscowionych jest tam blisko połowa uczelni dla seniorów. Najmniej placówek tego typu funkcjonuje na wsiach (zaledwie około 10%) – rolę aktywizującą seniorów przejmują tam często koła gospodyń wiejskich. UTW pełnią głównie funkcję uczelni dla seniorów, a więc spełniają zadania edukacyjne, są też miejscem rozwoju osobistego osób starszych i pogłębiania ich zainteresowań.

UTW to najczęściej stowarzyszenia, utworzone jako samodzielne organizacje lub działające przy większym stowarzyszeniu. Zdarza się, że UTW działa w ramach uczelni publicznej bądź niepublicznej, czasem tworzą je biblioteki, domy kultury lub ośrodki pomocy społecznej. Jeśli UTW nie działa w ramach uczelni, to często podpisuje z nią porozumienie o współpracy i patronacie – tylko ok. 30% UTW nie jest w żaden sposób związane z jakąkolwiek uczelnią.

Obecnie istnieją różne typy uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce, które można określić następująco:

- UTW jest fundacją,
- UTW jest stowarzyszeniem,
- UTW działa w ramach uczelni wyższej (publicznej lub niepublicznej),
- UTW działa w ramach ośrodka / domu kultury,
- UTW działa w ramach biblioteki,
- UTW działa w ramach instytucji pomocy społecznej,
- UTW działa w ramach innej organizacyjnej jednostki urzędu miasta, gminy,
- UTW jest filią innego UTW.

Najczęściej uniwersytety trzeciego wieku współpracują i posiadają patronat uniwersytetów, akademii medycznych, politechnik, akademii sztuk pięknych, akademii muzycznych, niepublicznych szkół wyższych, ośrodków i domów kultury, nawet diecezji i seminariów duchownych. Współpracują z instytucjami rządowymi i pozarządowymi oraz uniwersytetami trzeciego wieku w kraju i za granicą – szczególnie z międzynarodową federacją UTW oraz instytucjami Unii Europejskiej.

Wszystkie te uniwersytety noszą wspólną nazwę, jednak różnią się poziomem kształcenia i zakresem zajęć. W małych miastach posiadają często charakter klubów, których głównym celem jest prowadzenie kółek zainteresowań, organizowanie wycieczek i zajęć ruchowych, bez uwzględnienia wykładów. Ludwik

Schmidt w zestawieniu informacji o działalności UTW w Polsce na przestrzeni lat 1996–2000 zauważył jednak następujące ogólne tendencje w ich rozwoju:

- stały wzrost liczby UTW;
- znaczącą przewagę w tworzeniu UTW jako stowarzyszeń nad formą organizacyjną w ramach wyższych uczelni (przypuszcza się w związku z tym, że jest to skutek trudności finansowych wyższych uczelni i kosztów związanych z opieką nad UTW);
- organizowanie konferencji naukowych w poszczególnych UTW jest odzwierciedleniem ich naukowej działalności;
- ilość wykładów plenarnych w poszczególnych UTW waha się od 16 do 202 rocznie, najczęściej jednak odbywają się one raz w tygodniu. Ilość seminariów i kół naukowych waha się od 0 do 21 rocznie, zaznacza się tendencja wzrostu liczby lektoratów języków obcych.

Podstawowym założeniem polskich uniwersytetów trzeciego wieku jest stworzenie starszym ludziom szansy i warunków wszechstronnej, autentycznej aktywności, która może mieć charakter ciągły i trwać przez dłuższy czas. Tym samym umożliwia osiągnięcie wysokiej sprawności i rozwoju w wybranej dziedzinie zarówno w sensie intelektualnym, jak i fizycznym<sup>235</sup>. Celami zarówno pierwszych uniwersytetów trzeciego wieku, jak i tych powstających dzisiaj są:

- włączenie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego,
- aktywizacja intelektualna, psychiczna i fizyczna słuchaczy,
- opracowanie metod edukacji i wdrożenie profilaktyki,
- prowadzenie obserwacji i badań naukowych.

Wszystkie uniwersytety działają wielokierunkowo. Oprócz wymienionych celów możemy także mówić o celach bardziej szczegółowych, do których zaliczamy:

- naukę zdrowego życia i wdrożenie profilaktyki gerontologicznej,
- prowadzenie zajęć gimnastycznych, rehabilitacyjnych i turystycznych,
- organizację życia samorządowego oraz różnego rodzaju zajęć związanych z zainteresowaniami, takich jak: zespół wokalny, kabaret, malarstwo, tkactwo artystyczne, nauki języków obcych i wspólne spędzanie czasu<sup>236</sup>.

235 G. Orzechowska, *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, wyd. UWM, Olsztyn 1999.

236 P. Ziółkowski, *Pedagogika senioralna*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2018.

O walorach uniwersytetu trzeciego wieku mówią także raporty międzynarodowe przygotowywane przez UNESCO. Można tam przeczytać, że kształcenie osób starszych w uniwersytetach powoduje:

- rozwój osobowości,
- uzyskiwanie i umacnianie więzi społecznych,
- rozwój osiągniętej wiedzy i zainteresowań,
- przekazanie osobistych doświadczeń członkom rodziny i całemu społeczeństwu,
- dalszy, aktywny udział w życiu społecznym.

Można zatem śmiało stwierdzić, że uniwersytety trzeciego wieku pozwalają na zaspokojenie takich potrzeb jak:

- potrzeba samokształcenia,
- potrzeba poznawania środowiska,
- potrzeba poszerzania wiedzy i umiejętności,
- potrzeba wykonywania społecznie użytecznych działań,
- potrzeba bycia uznanym za część społeczeństwa, grupy,
- potrzeba wypełnienia wolnego czasu,
- potrzeba utrzymywania więzi towarzyskich,
- potrzeba stymulacji psychicznej i fizycznej,
- także możliwość realizacji młodzieńczych marzeń, które były dotychczas nie do pogodzenia z życiem zawodowym i obowiązkami wobec rodziny.

Rys. 8. Piramida Masłowa a potrzeby uczestnictwa seniorów w uniwersytetach trzeciego wieku



Źródło: [http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom\\_na\\_UTW\\_RAPORT\\_calosciowy\\_www.pdf](http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf) [dostęp: 01.01.2020 r.].

Uniwersytety trzeciego wieku spełniają trzy podstawowe funkcje: integracyjną, terapeutyczną oraz funkcję edukacyjną. Działalność tych placówek pozwala na zaspokojenie potrzeby afiliacji, czyli chęci utrzymania kontaktów społecznych w grupie, poprzez nawiązywanie więzi z osobami o podobnych zainteresowaniach. UTW pomagają ludziom starszym pozbyć się wszelkich negatywnych następstw izolacji społecznej, takich jak: stany lękowe, osamotnienie, depresja. Zajmują się upowszechnianiem wiedzy z różnych dziedzin, poprzez co zaspakajane są potrzeby edukacyjne słuchaczy, pragnienia odkrywania nowych dziedzin wiedzy, potrzeba samorealizacji i aktualizacji wiedzy. Działalność tych placówek pozwala na włączanie ludzi starszych w problemy życia społecznego, politycznego, gospodarczego, oświatowego państwa i świata.

Jak jednak wynika z raportu *Zoom na UTW*, zrealizowanego przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e” w 2012 roku, nastawienie uniwersytetów trzeciego wieku na angażowanie seniorów w działania na rzecz społeczności lokalnej jest rzadko spotykane, tak samo jak działania promujące samopomoc wśród osób starszych.

Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce, w okresie swojej dotychczasowej działalności, spełniają wskazane wyżej funkcje, uwzględniając jednocześnie zmiany zachodzące w życiu politycznym, społecznym i gospodarczym kraju, które w sposób szczególny wpływają na ludzi dojrzałych. Postęp społeczno-cywilizacyjny, wydłużający się okres życia ludzi oraz związana z tym chęć utrzymania jak najdłużej aktywności psychofizycznej spowodowały, że do programów edukacyjno-aktywizacyjnych kierowanych do osób starszych włączone zostały aktualne, współczesne problemy.

Peter Laslett stwierdził, iż przyczyną rozwoju ruchu uniwersytetów trzeciego wieku są zarówno demograficzne i socjologiczne zmiany, które dotyczą wielkości populacji ludzi starszych. Autor uważa, że populacja tzw. drugiego wieku obciążona jest obowiązkami zarówno zawodowymi, jak i rodzinnymi, z kolei czwarty wiek jest okresem znacznie większej zależności od opieki innych – w stosunku do poprzednich faz życia. Trzeci wiek jest natomiast okresem, który daje szansę ludziom na dalsze aktywne życie w sferze pozarodzinnej i pozazawodowej. Dzieje się tak zwłaszcza w sytuacji, kiedy aktywność zawodowa tych osób kończy się stosunkowo wcześniej, a wzory życia w rodzinie i faza tzw. pustego gniazda generują większą ilość czasu wolnego. Edukacja w trzecim wieku, aktywność fizyczna i realizacja własnych form twórczości, według wielu autorów, umożliwia, m.in.:

- oddalenie w czasie lub zminimalizowanie zaburzeń funkcjonowania związanych z demencją, a poprzez to umożliwienie ludziom starszym dłuższe samodzielne i niezależne życie;

- poprzez odpowiednie ćwiczenia fizyczne – korzystne zmiany w układzie mięśniowo-kostnym;
- konstruktywne rozwiązywanie problemów psychologicznych, jakie niesie życie, a także zmiany w otaczającym starszego człowieka świecie oraz stanowi też korzyść dla całego społeczeństwa, przyczyniając się do poprawy jakości bytowania ludzi starszych, a także poprzez umożliwienie im lepszego komunikowania się z młodszym pokoleniem.

Niezwykle ważną rolę UTW jest integracja międzypokoleniowa oparta na inicjowaniu współpracy w szczególności ze szkołami wyższymi, dzięki czemu w uniwersytetach trzeciego wieku mogą odbywać się studenckie praktyki i staże zawodowe, podczas których studenci prowadzą m.in.: kursy komputerowe, językowe, zajęcia ruchowe i inne.

Jednym z celów działalności uniwersytetów trzeciego wieku jest włączenie seniorów do systemu kształcenia ustawicznego. Oto stwierdzenie, które znalazło się w opracowanym i wydany w 1982 roku przez ONZ *Planie działania na rzecz osób starszych*: „Instytucje państwowe, organizacje pozarządowe i środki masowego przekazu mają podjąć starania, aby osoby stare miały dostęp do wiedzy na różnym poziomie, aby nie musiały żyć z piętnem upośledzenia fizycznego czy psychicznego, a także nie były pozbawione zadań i uznania w swoim środowisku”<sup>237</sup>.

Jak już wskazano, uniwersytety trzeciego wieku spełniają wiele rozmaitych funkcji, m.in. stwarzają możliwości ciągłego poszerzania wiedzy, kompensują braki w wykształceniu. W zakresie funkcji edukacyjnej wyodrębnia się cztery szczegółowe zadania: mądre zagospodarowanie czasu, pogłębianie spojrzenia na świat i człowieka, zaspokojenie potrzeby poznawczej oraz integrację doświadczenia życiowego z nową wiedzą, planowanie i racjonalne konstruowanie własnej starości poprzez dobrą organizację czasu wolnego. Bardzo ważną funkcją uniwersytetów trzeciego wieku jest stworzenie ludziom starszym możliwości głębokiego spojrzenia na świat i innych ludzi. Jak wynika z licznych badań, uczestnictwo w uniwersytecie trzeciego wieku zaspokaja potrzeby poznawcze osób starszych, daje poczucie przynależności do grupy rówieśniczej, wpływa na dbałość o wygląd zewnętrzny, sprzyja rozwojowi osobowości poprzez pobudzanie do refleksji nad życiem, rozbudza nowe zainteresowania, podnosi samoocenę i poczucie własnej wartości. Funkcja rekreacyjno-organizacyjna z kolei to budowanie więzi solidarności i przyjaźni. Uniwersytet trzeciego wieku jest przecież miejscem spotkań osób, które dzięki wspólnym zainteresowaniom, różnym formom aktywności tworzą wspólnotę opartą na wzajemnym zrozumieniu i akceptacji. Udział

237 Ziółkowski P., *Szkice z pedagogiki senioralnej*, op. cit.

w spotkaniach pomaga w nawiązywaniu przyjaźni, podejmowaniu działalności na rzecz innych osób.

Uniwersytety trzeciego wieku można również traktować jako instytucje świadczące poradnictwo na rzecz osób starszych. Dotyczy ono poszerzania wiedzy, podnoszenia sprawności i umiejętności. Ten rodzaj poradnictwa ma ogromne znaczenie dla ludzi starszych, ze względu na problemy doskwierające w tym okresie życia. W literaturze podkreśla się konieczność podjęcia następujących działań w obszarze poradnictwa dla osób starszych:

- pomoc w organizowaniu czasu wolnego – racjonalnie wykorzystany czas wolny będzie sprzyjał rozwiązywaniu problemów życia codziennego; znalezienie odpowiednich pól aktywności, zgodnych z zainteresowaniami i umiejętnościami może przynosić satysfakcję życiową; ważnym zadaniem jest poradnictwo inspirujące osoby starsze do uczenia się w domu;
- inicjowanie działań ludzi starszych na rzecz innych – atrybutem doradców jest doświadczenie, uwiarygodniające możliwość niesienia pomocy;
- organizowanie poradnictwa rodzinnego adresowanego do dorosłych dzieci i krewnych opiekujących się osobą starszą;
- organizowanie poradnictwa dotyczącego przygotowania do przejścia na emeryturę;
- organizowanie poradnictwa socjalnego i ekonomicznego – oferującego np. pomoc w zmianie mieszkania, wyborze instytucji opiekującej się osobą starszą, poradnictwo dotyczące zabezpieczenia posiadanych oszczędności.

Działalność uniwersytetów trzeciego wieku finansowana jest z różnych źródeł. Obecnie w finansowaniu działalności tego rodzaju placówek (oraz uniwersytetów każdego wieku czy uniwersytetów czasu wolnego, uniwersytetów dojrzałego wieku, uniwersytetów pięknego wieku, uniwersytetów dorosłego wieku, uniwersytetów seniora, uniwersytetów rodzinnych etc.) coraz większe znaczenie odgrywają składki członkowskie, ponieważ finansowanie z udziałem uniwersytetów regularnych ma mniejszą rolę niż w przeszłości. Ogólnie jednak działalność uniwersytetów trzeciego wieku finansowana jest – albo może być – między innymi z:

- składek członkowskich,
- czesnego opłacanego przez słuchaczy,
- darowizn od sponsorów,
- dotacji ze środków samorządowych (gmina, powiat, województwo),
- środków własnych instytucji, w ramach której działa dany UTW,

- dotacji ze źródeł publicznych – rządowych (województwa, ministerstwa, Fundusz Inicjatyw Obywatelskich),
- dotacje ze środków Unii Europejskiej,
- dotacje z zagranicznych programów pomocowych (spoza UE),
- dotacje ze środków krajowych organizacji pozarządowych (np. fundacji),
- dochody własne (działalność gospodarcza, wynajem sal *etc.*),
- 1% odpisu od podatku dochodowego (UTW jest organizacją pożytku publicznego w rozumieniu ustawy).

Raport z badania pt. *Zoom na UTW* potwierdza, że najpowszechniejszym źródłem finansowania uniwersytetów trzeciego wieku są nadal opłaty wnoszone przez słuchaczy i składki członkowskie. W większości UTW obowiązuje wpisowe. Średnia wysokość wpisowego wynosi 28,00 zł. W połowie uniwersytetów słuchacze płacą czesne za miesiąc, semestr lub rok. Średnia wysokość czesnego w przeliczeniu na rok wynosi 142,00 zł. Ponadto w co drugim UTW słuchacze muszą płacić dodatkowo za niektóre zajęcia, a w co piątym płatne są wszystkie zajęcia prowadzone przez uniwersytet. Opłaty za korzystanie z uniwersytetu mogą się wydawać niewygórowane, jednak należy mieć na uwadze, że według danych ZUS połowa świadczeń z tytułu emerytur i rent wynosi mniej niż 1600,00 zł.

Można więc szacować, że mniej więcej co czwarty UTW realizuje różnego rodzaju projekty społeczne i edukacyjne, na które otrzymuje dofinansowanie spoza samorządu. To znaczny odsetek. Jednocześnie można przypuszczać, że wielu UTW brakuje wiedzy i umiejętności potrzebnych, by starać się o tego rodzaju środki. Coraz częściej prosi się słuchaczy o opłacanie z własnych środków finansowych np. materiałów do nauki i ponoszenie kosztów wynajmu pomieszczeń, w których prowadzone są zajęcia. Następuje również zmiana w określeniu celów i treści programów kształcenia: przechodzi się od dotychczasowego uczenia się dla przyjemności na naukę umiejętności, które mogą być wykorzystane w pracy zawodowej. Mimo to nadal podkreśla się, że nauka w starszym wieku pozostać powinna przede wszystkim aktywnością dla przyjemności.

Oferta edukacyjna uniwersytetów trzeciego wieku jest bardzo wszechstronna i zróżnicowana. Podstawowymi zajęciami dydaktycznymi są wykłady, które w zależności od rodzaju placówki odbywają się raz lub dwa razy w tygodniu. Tematyka prowadzonych zajęć poruszana jest najczęściej w dwóch blokach tematycznych mieszczących się w zakresie nauk humanistycznych i biologiczno-medycznych.

W ramach bloku pierwszego, obejmującego zagadnienia dotyczące nauk humanistycznych, prowadzone są wykłady poświęcone m.in. historii, filozofii, psychologii, literaturze, polityce, muzyce i historii sztuki. Ponadto odbywają się



również spotkania ze sławnymi ludźmi. Blok drugi porusza zagadnienia związane m.in. z profilaktyką gerontologiczną, ciekawostkami biologiczno-medycznymi oraz obejmuje tematykę związaną z informacjami dotyczącymi zdrowego stylu życia. Po wykładach słuchacze mają możliwość zadawać wykładowcom pytania lub uczestniczyć w dyskusji poświęconej aktualnie poruszanej tematyce.

Poza wykładami uniwersytety trzeciego wieku oferują również słuchaczom zajęcia seminaryjne, dzięki którym słuchacze mają szansę pogłębić swoją wiedzę dotyczącą interesujących ich zagadnień oraz wymiany poglądów na tematy z określonych dziedzin. Tematyka seminariów mieści się w zakresie nauk humanistycznych i biologiczno-medycznych. W większości placówek prowadzone są lektoraty językowe.

W zależności od UTW seniorzy mogą korzystać z zajęć z następujących języków: angielskiego, francuskiego, niemieckiego i włoskiego. Dzięki tym zajęciom mają możliwość przypomnienia sobie języka poznanego w młodości. Najczęściej lektoraty językowe odbywają się na kilku poziomach w zależności od stopnia zaawansowania słuchaczy.

Ważne miejsce w ofercie edukacyjnej uniwersytetów trzeciego wieku zajmują zajęcia z rekreacji ruchowej i turystyki. W zależności od rodzaju placówki w programach poszczególnych UTW możemy znaleźć gimnastykę rehabilitacyjną i różnego rodzaju ćwiczenia usprawniające oraz pływanie. Dużym zainteresowaniem cieszą się zajęcia turystyczno-krajoznawcze. Placówki proponują seniorom biorącym udział w zajęciach wycieczki piesze, jak i dłuższe wyjazdy zorganizowane.

Seniorzy uczestniczą w kilkukilometrowych wycieczkach pieszych, zwiedzają ciekawe miejsca w Polsce i na świecie (podczas kilkudniowych wyjazdów zorganizowanych) oraz biorą udział w turnusach rehabilitacyjnych i świątecznych wyjazdach. Uniwersytety dla seniorów prowadzą również zajęcia twórcze i samokształceniowe prowadzone w formie warsztatów, sekcji lub zespołów zajmujących się konkretną tematyką. W ramach tych zajęć słuchacze mogą uczestniczyć w warsztatach plastycznych, obejmujących różnego rodzaju techniki malarstwa, np. malowanie na jedwabiu, akwarele, zajęcia z ręcznego tkactwa artystycznego (gobelin) oraz w warsztatach tanecznych. Zajęcia w zespołach lub sekcjach samokształceniowych obejmują tematykę dotyczącą literatury, teatru, pamiętnikarstwa i muzyki. Coraz częściej dużym zainteresowaniem cieszą się zajęcia poświęcone obsłudze komputera i Internetu. Ważnym elementem tych zajęć jest to, że podczas nich to sami seniorzy stają się twórcami, pisząc wiersze lub pamiętniki albo malując obrazy. Dzięki temu odkrywają w sobie nowe talenty oraz uczą się dotąd nieznanym im technik niezbędnych do uprawiania danej dziedziny artystycznej<sup>238</sup>.

W zależności od rodzaju placówki słuchacze mogą uczestniczyć w administracyjno-organizacyjnej obsłudze uniwersytetów. Taki system funkcjonowania placówek sprawia, że seniorzy będący odbiorcami konkretnej oferty edukacyjnej są jednocześnie jej twórcami oraz stają się za nią osobiście odpowiedzialni i zaangażowani w tworzenie danego przedsięwzięcia.

UTW nie stawiają swoim słuchaczom żadnych formalnych wymagań. Udział w zajęciach jest dobrowolny, jednak z chwilą podpisania deklaracji oczekuje się od uczestników systematyczności w pracach uniwersytetu. Mimo tego, że uczelnie te zostały stworzone jako miejsca kształcenia ludzi starszych, nie jest ważne, ile ma się lat. Nie jest również istotne, jakie kto ma wykształcenie, zawód czy jaką pracę wykonywał dotychczas. Zapisujących się pyta się jedynie o zainteresowania oraz o chęć udziału w już istniejących sekcjach. Formy organizacyjne zajęć są zróżnicowane. Program zajęć zależy głównie od zadeklarowanych zainteresowań. W zależności od nich oraz od chęci seniorzy mogą uczestniczyć w zajęciach różnych sekcji. Takich jak np.: sekcje gimnastyczne, turystyczne, artystyczne, literackie, muzyczne, teatralne, samopomocy, lektorat języków obcych. Słuchacze uniwersytetu dbają o aktywność nie tylko intelektualną, ale i fizyczną, biorąc udział w spacerach, wycieczkach, ćwiczeniach fizycznych.

Zajęcia odbywają się z podziałem na semestry, a natężenie zajęć jest zależne od poszczególnych placówek. Uniwersytety trzeciego wieku różnią się od innych szkół wyższych między innymi tym, że nie przeprowadza się na nich żadnych form oceniania wiadomości, jak kolokwia czy egzamin, mimo tego jednak wiele osób prowadzi notatki. W niektórych uniwersytetach wydaje się dyplomy, które oprócz satysfakcji nie dają żadnych formalnych uprawnień.

Oprócz kierownictwa uniwersytetu istnieje również samorząd, wybierany spośród słuchaczy, który bierze udział w rozwiązywaniu wszystkich problemów organizacyjnych i merytorycznych. W ramach samorządów słuchaczy powstają też zespoły pomocy koleżeńskiej, starające się utrzymać kontakty z tymi, którzy nie mogą uczestniczyć w zajęciach, z powodu choroby lub innych zdarzeń losowych, udzielając różnego rodzaju pomocy doraźnej.

Edukacja na uniwersytecie trzeciego wieku pozwala ludziom w osiągnięciu niezależności, dlatego też powinna:

- pomóc w utrzymaniu lub odzyskaniu samodzielności – kształcenie w starości;
- przeciwstawić się stereotypom i ignorancji z zakresie problemów ludzi starszych – przygotowanie, wychowanie do starości.

Edukacja osób starszych ma zatem przede wszystkim poprawiać jakość życia seniorów. Powinna uwzględniać zdobyte doświadczenia, umożliwiać ich

przekazywanie oraz ułatwiać życie codzienne. Edukacja może seniorom pomóc w wielu aspektach życia:

- zaspokajają potrzeby poznawcze, dają poczucie przynależności do grupy, poznanie nowego kręgu znajomych, chroni przed poczuciem osamotnienia;
- podnosi samoocenę i poczucie własnej wartości;
- może pomóc osobom starszym w powiększeniu dochodów, poprzez odpowiednie znalezienie się na rynku pracy, który uprzednio opuścili, może umożliwić pozyskanie nowych umiejętności i wykorzystanie nowych możliwości zarobkowych;
- pomaga w zmaganiu się z codziennością życia; nowe umiejętności pozwalają na lepsze funkcjonowanie w życiu, pomagają rozwiązywać problemy życiowe i podejmować decyzje oraz dostosowywać się do zmieniających się warunków życia;
- umożliwia pomaganie innym; ludzie starsi mogą również uczyć innych, np. dzieci, wnuki;
- pomaga w uwolnieniu się od stereotypów; pozwala na rozwój i budowanie tożsamości.

Jak donosi raport *Zoom na UTW*, lokalne partnerstwa UTW są dość rozległe, choć najczęściej zogniskowane wokół instytucji podległych samorządowi (domy kultury, biblioteki, szkoły, OPS-y). Silne są związki z najbliższą uczelnią oraz lokalnymi mediami. Na mapie partnerów wyraźnie brakuje innych organizacji pozarządowych. Choć UTW najczęściej formalnie są przedstawicielami trzeciego sektora, nie znajduje to odzwierciedlenia w ich działaniach.

Rozległość sieci partnerów oraz klimat wypowiedzi partnerów zauważone w raporcie *Zoom na UTW* dobitnie świadczą o niezwyklej koalicyjnej atrakcyjności, która dowodzi zasady „w jedność siła”. W większości miast – szczególnie tych mniejszych, gdzie wyraźny jest odpływ młodszych mieszkańców do większych ośrodków – seniorzy stają się ważną i atrakcyjną grupą społeczną. Grupą, o którą warto dbać. Po pierwsze są potrzebni jako odbiorcy działań różnych instytucji (np. prywatnych uczelni, muzeów, domów kultury), po drugie stają się politycznie istotni (w kilku lokalizacjach ujawnił się wątek współpracy z UTW jako inwestycji w zjednywanie sobie wyborców).

Atrakcyjność seniorów wynikająca z uwarunkowań demograficznych i migracji wydaje się kluczową motywacją do nawiązywania z nimi współpracy i tworzenia partnerstw. Choć UTW deklarują współpracę z klubem seniora, w rzeczywistości ich współpraca z innymi instytucjami seniorskimi jest rzadka,

często cechuje ją poczucie elitarności UTW i niewielkie przekonanie do prawdziwego, opartego na współdziałaniu partnerstwa. W miejscowościach, w których działa kilka UTW (są to najczęściej większe ośrodki, więc też problem starzenia się miasta zwykle nie jest tak dojmujący), wytwarza się naturalna konkurencja, która zwykle zmusza UTW do intensywniejszego zabiegania o partnerów, większego otwarcia, a także myślenia o pozycjonowaniu się w oparciu o jakąś unikatową specjalizację.

W wypowiedziach dotyczących szczegółów partnerstw uderza to, że choć są one zwykle stałe, to również konwencjonalne i nierzadko powierzchowne. Zazwyczaj ograniczają się do zestawu wymian lub działań, które nie zawsze są poddawane ewaluacji i optymalizowane z myślą o korzyściach obu stron.

Najczęściej partnerami UTW są: samorząd, dom kultury, uczelnia wyższa, inne UTW i biblioteki. Przeciętna placówka ma średnio 10 różnych partnerów. Możemy jednak pokazać, które UTW bardziej potrzebują partnerów, w związku z czym starają się ich pozyskiwać i utrzymać. Wyraźnie widać, że najbardziej zabiegają o partnerów te, które mają charakter stowarzyszeniowy – jeśli faktycznie pełnią funkcję ośrodka życia społecznego i kulturalnego dla seniorów, to większa potrzeba znalezienia partnerów jest całkowicie zrozumiała. Z kolei w najmniejszym stopniu partnerów potrzebują uczelnie niepubliczne, co wydaje się potwierdzać ich bardziej biznesowo-usługową orientację.

Z zebranych danych wynika ponadto, że wyraźnie więcej partnerów mają starsze UTW, te, które powstały przed rokiem 2000. Prawdopodobnie można to przypisać ich wieloletniej aktywności, która dała im wiele możliwości do nawiązywania współpracy i budowania swojej pozycji w środowisku.

Uniwersytety trzeciego wieku dążą do tego, aby czas starości był czasem pełnego życia, wartościowego, angażującego człowieka tak, by był on gotów nawet zmienić swój stosunek do świata i ludzi, jeśli okaże się to słuszne. Ponadto placówki te nie chcą dawać namiastek wiedzy, nie chcą być instytucjami niewymagającymi od swoich uczestników wysiłku intelektualnego, psychicznego czy fizycznego. Chcą one służyć dialogowi, spotkaniom osób i kultur, przeszłości i teraźniejszości. Często podkreśla się tu, iż starość stanowi fazę, w której czas poświęcony na to, co nie angażuje i jest byle jakie, jest czasem bezpowrotnie straconym<sup>239</sup>.

Oprócz uniwersytetów trzeciego wieku renesans przeżywają rozmaite kluby seniora, akademie 50+ czy 60+. Istnieją w całej Polsce, w dużych miastach i mniejszych miejscowościach. Są to miejsca, gdzie seniorzy mogą przyjść, zintegrować się z innymi, oferujące różnorodne formy aktywizacji – kursy, warsztaty, kluby dyskusyjne, gimnastykę, wycieczki, wieczorki tematyczne, ogniska. Nacisk

239 G. Orzechowska, op. cit.

położony jest na integrację i aktywizację, edukacja przybiera raczej formę warsztatów lub dyskusji tematycznych, rzadziej wykładów. Organizatorzy realizują projekty tematyczne, które kształtują tworzoną ofertę. Kluby seniora zazwyczaj powstają przy domach kultury lub osiedlowych klubach, często także przy parafiach. Owe kluby oraz akademie są częściej niż UTW organizowane przez samych seniorów, na przykład przez oddziały Związku Emerytów i Rencistów, ale nie tylko. Jak przy każdej inicjatywie lokalnej, także przy powstaniu klubu seniora potrzebny jest lider lub grupa liderów, którzy zaangażują się w jego rozwój.

Przyszłością uniwersytetów trzeciego wieku wydaje się też konieczność standaryzacji działań i ciągłego podnoszenia jakości działań. Inną drogą rozwoju może być wprowadzenie sieciowości uniwersytetów, co konsekwentnie od 2008 roku realizuje Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, prowadząca obecnie, przy współudziale samorządów lokalnych, ponad trzydzieści filii UTW w ramach największej w Polsce Regionalnej Sieci Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Sieciowość ta pozwala m.in. na:

- wprowadzenie standardów,
- know-how (bazowanie na doświadczeniach),
- wzrost profesjonalizmu działania,
- podwyższanie jakości działania i atrakcyjności oferty,
- wymianę doświadczeń,
- wzrost wiarygodności podmiotu,
- zwiększenie transparentności działania,
- zwiększenie efektywności zarządzania podmiotem,
- zwiększenie szans na pozyskanie środków finansowych;
- wsparcie jednostek samorządu terytorialnego:
  - » infrastruktura,
  - » pracownicy,
  - » promocja lokalna,
  - » wsparcie finansowo-rzeczowe;
- korzyści:
  - » wymierne korzyści dla samorządu, dla mieszkańców, dla uczelni macierzystej,
  - » organizacja klasycznej formuły UTW na terenie różnych miejscowości (także małych),
  - » realizacja statutowych zadań, we współpracy z uczelnią macierzystą.

Ponadto można wymienić następujące cechy wyróżniające sieciowe uniwersytety trzeciego wieku

- rozwój samorządności słuchaczy,
- ścisła współpraca wszystkich filii,
- decentralizacja i delegowanie zadań,
- wspólne standardy zarządzania i organizacji,
- podejmowanie ryzyka i zachęcanie do eksperymentowania,
- ciągłe poszukiwanie zwiększenia efektywności działania,
- podejmowanie decyzji na podstawie faktów – uczenie się na błędach,
- twórczość, kreatywność w działaniu – kapitał intelektualny,
- duża ilość partnerów w realizacji zadań statutowych.

Ważne, aby uniwersytety trzeciego wieku umiały w pełni wykorzystywać potencjał swoich słuchaczy, którymi są osoby wykształcone, doświadczone i ciekawe świata. Można zacząć od włączania ich w budowanie wewnętrznej wspólnoty, współtworzenie i rozwój własnego UTW, a następnie mierzyć dalej, tj. angażować słuchaczy do działań na rzecz swoich wspólnot lokalnych i szeroko rozumianego dobra wspólnego. Trzeba uświadomić seniorom, że bez ich aktywności nie ma równowagi we wspólnotach i społecznościach lokalnych – i w całym społeczeństwie.

Zmiany demograficzne, budowanie zupełnie nowych relacji międzypokoleniowych w kontekście zmian społecznych i zapotrzebowanie na solidarność międzypokoleniową, powiększająca się przepaść materialna pomiędzy grupami społecznymi – w zasadzie nie ma wyzwania społecznego, którego działania społeczne seniorów z ich wiedzą i doświadczeniem życiowym nie mogłyby zaadresować. Jest to też bez wątpienia nowa odpowiedzialność i nowa rola uniwersytetów trzeciego wieku. Druga strona medalu jest taka, że starsze pokolenie potrzebuje wsparcia. Również społeczeństwo obywatelskie nie może być silne, jeśli jeden z jego ważnych elementów jest wyraźnie słabszy. W tym kontekście UTW mogą bezpośrednio zaspokajać potrzeby starszego pokolenia, ale też być wyrazicielem potrzeb osób starszych i ich rzecznikiem w relacjach z władzami centralnymi i lokalnymi. Uniwersytety w formie zrzeszania się, podpisywania wspólnych ważnych deklaracji, takich jak np. *Pakt na rzecz Seniorów*<sup>240</sup>, dają wyraz swojego rozwoju w tym kierunku i dojrzałości.

240 <http://www.federacjautw.pl/images/pliki/deklaracja%20sejm.pdf> (dostęp: 08.01.2020 r.)

## 6.6. Pozostałe wybrane przykłady edukacji nieformalnej

Z badań wielu psychologów, pedagogów i dydaktyków wiemy, iż człowiek najchętniej, najefektywniej i długotrwale zdobywa i przechowuje wiedzę poprzez zabawę. Jeśli jesteśmy czymś żywo zainteresowani, dobrze się przy tym bawimy, zdobywamy wiedzę w sposób nieformalny.

Przykładem bardzo trafnego i jakże ciekawego zdobywania wiedzy w ten sposób jest Centrum Nauki Kopernik, znajdujące się przy ul. Wybrzeże Kościuszkowskie 20 w Warszawie. Instytucją powołana została i jest finansowana przez Miasto Stołeczne Warszawa, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. To wspaniały nośnik wiedzy dla dorosłych, jak i dla dzieci. Nie ma tam tabliczek typu „nie dotykać”, „nie ruszać”, „tylko oglądać”. Wręcz przeciwnie: wszyscy są namawiani do wykonywania samodzielnie eksperymentów i innych nauk poprzez dotyk, zabawę, ciekawe spostrzeżenia. W ten sposób najefektywniej zdobywamy wiedzę, zadając sobie pytanie „w jaki sposób”, „dlaczego”, mamy ogromny zapal i chęć zdobycia odpowiedzi na nurtujące go pytania. Celem działalności Centrum jest promowanie i popularyzacja komunikacji naukowej.

Drugim przykładem jest Park Naukowo-Technologiczny w Elku. Organizowane są tam warsztaty laboratoryjne, pokazujące, że nauka chemii i mikrobiologii może być zabawna i ciekawa. Uczestnicy takich zajęć (dorośli i dzieci) uzyskują możliwość kreatywnego i praktycznego zdobywania wiedzy oraz rozwijania swoich umiejętności. Mogą również samodzielnie wykonywać eksperymenty. Wiedza zdobywana w taki sposób daje większą radość. Czasami osoba nie jest świadoma zdobytej wiedzy (dowiaduje się czegoś nowego, nie wpisując tego w definicję „nauka”, jednak dalej jest to edukacja). Motywuje nas do dalszych działań, daje ogromną satysfakcję, zyskujemy pewność siebie. Zdobytą wiedzę w takich miejscach uważa się za cenną i zdobytą „samodzielnie”, co daje większy powód do dumy. Popycha to do udoskonalenia wiedzy, dodatkowych informacji, poprzez szukanie wiedzy w książkach, Internecie czy innych źródłach.

W nurt edukacji nieformalnej włączają się w Polsce także sądy okręgowe, które organizują kilka razy w roku dni otwarte skierowane do młodzieży chętnej zwiedzić budynek sądu. Młodzi mogą uczestniczyć w rozprawach karnych jako widzowie, poznać zasady postępowania sądowego, zapoznać się z techniką mediacji, by móc potem wykorzystywać tę zdolność wśród rówieśników.

Podobnym pomysłem na połączenie tego, co przyjemne i pożyteczne, a zarazem zawierające komponent edukacyjny, są różne aktywności proponowane w Polsce:



- **„Tydzień dla oszczędzania”** – „(...) celem jest promowanie idei oszczędzania oraz przekazywanie wiedzy z zakresu racjonalnego gospodarowania środkami finansowymi”<sup>4</sup>. Partnerami akcji są: Citi Handlowy i Fundacja Kronenberga przy Citi Handlowy, Giełda Papierów Wartościowych w Warszawie, Związek Banków Polskich, Centrum Prawa Bankowego i Informacji, Uniwersytet Szczeciński – Wydział Zarządzania i Ekonomiki Usług.
- **Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych** (3 grudnia) – celem powstania tego dnia jest edukowanie społeczeństwa na temat otaczających nas osób niepełnosprawnych.
- **Światowy Dzień Świadomości Autyzmu** (2 kwietnia) – „Coroczne obchody Światowego Dnia Wiedzy na temat Autyzmu mają zwrócić uwagę na niedopuszczalną dyskryminację, nadużycia i izolację, jakich doświadczają ludzie dotknięci autyzmem i ich najbliżsi. Jak podkreśla Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, osoby z autyzmem są równe wobec prawa i przysługują im wszystkie prawa człowieka i podstawowe wolności”<sup>5</sup>.
- **Dzień bez Papierosa** (31 maja) – stworzony przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) w celu edukowania i zachęcania ludzi do rzucenia palenia.
- **Noc muzeów** – jest to innowacyjne wydarzenie kulturowe, podczas którego w nocy udostępniane są muzea i inne obiekty dla osób chętnych. Dreszczyk emocji sprzyja zapamiętaniu większej ilości informacji.

## Zakończenie

Aktywność każdego człowieka uwarunkowana jest zmianami, które zachodzą w miejscu i przestrzeni, tam, gdzie realizuje on swoje marzenia, życiowe aspiracje, dążenia, plany. Przeobrażenia związane z sytuacją polityczną, gospodarką, globalizacją czy cyfryzacją powodują, że edukacja musi się rozwijać, nie może ograniczać się tylko do sfery szkolnictwa instytucjonalnego.

W świetle najnowszych trendów edukacji uczenie się ma przeniknąć całe życie człowieka, dlatego należy ciągle szukać bodźców i instytucji nieszkolnych, aby uczyć się i rozwijać swoje talenty oraz zdobywać nowe wiadomości i kompetencje. Należy podkreślić fakt, że aby jednostka potrafiła wykorzystać różne możliwości uczenia się i doskonalenia, musi uzyskać dobre wykształcenie szkolne i mieć umiejętności samoedukacji.

Wzrost znaczenia edukacji nieformalnej wynika bezpośrednio z rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego świata. Ponieważ dzięki komputerom

i nowoczesnym środkom komunikacji świat bardzo szybko się zmienia, konieczne jest uzupełnianie wiedzy na temat dokonujących się wokół nas zjawisk. Poprzez różnego rodzaju formy edukacji nieformalnej najszybciej jesteśmy w stanie tę brakującą wiedzę uzupełnić.

Idąc za myślą Suchodolskiego: „Widzieć przeszłość z punktu widzenia pedagogicznego – znaczy to widzieć, jak tworzył się w niej człowiek i jak wciąż przekraczał on swe własne granice, ujmować teraźniejszość z punktu widzenia pedagogicznego – to znaczy ujmować człowieka w konfliktach czynników, które go wytworzyły i aktualnych zadań, które przed nim stoją; patrzeć w przyszłość – to znaczy odczytywać nowe możliwości i nowe wymagania, jakie powstają przed ludźmi w nowych sytuacjach życiowych”, można by rzec, iż edukacja permanentna okazuje się być możliwą drogą do osiągnięcia takiego stanu rzeczy. Wychowania człowieka w konkretnym stylu życia: na służbę przyszłości i społeczeństwa, w duchu współodpowiedzialności, świadomego własnej osoby i otaczającego świata. Człowieka, którego wybory oparte będą o wartości i zasadę „być”, a nie „mieć”.

## Bibliografia

### Monografie

1. ALEKSANDER T., *Kształcenie ustawiczne*, [w:] T. PILCH, I. LEPALCZYK, *Pedagogika społeczna*, wyd. PWN, Warszawa 1995.
2. BANDURA, L., *O procesie uczenia się*, wyd. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1972.
3. BORZYSZKOWSKA R., LEMAŃSKA-LEWANDOWSKA E., GRZYBOWSKI PP., *Edukacja a praca*, wyd. UKW, Bydgoszcz 2009.
4. BROWN P.C., ROEDIGER III H.L., MCDANIEL M.A., *Harwardzki poradnik skutecznego uczenia się*, wydawnictwo Pax, Warszawa 2016.
5. BRZEZIŃSKA, A., *Przygotowanie uczniów do samokształcenia w procesie nauczania*, „Życie szkoły”, 1976, 2, 12.
6. CICZKOWSKI W., *Uniwersalność koncepcji edukacji pozaszkolnej w ujęciu Aleksandra Kamińskiego*, [w:] TREMPAŁA E. (red.), *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994.

7. DELORS J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*.
8. DEMEL H., SZWARC H., *Raport – Zdrowie a edukacja*, [w:] „Edukacja dorosłych” nr 5, 1988.
9. FATYGA B., *Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne*, [w:] *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*, Warszawa 2005.
10. FLANZ, J., *Wdrażanie dzieci do samokształcenia-aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” s.c., Toruń 2008.
11. FRĄCKOWIAK A., PÓŁTURZYCKI J. (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*. Tom 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
12. FRĄCKOWIAK A., PÓŁTURZYCKI J. (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich*. Tom 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
13. FRĄCKOWIAK A., KRUSZEWSKI Z., PÓŁTURZYCKI J., WESOŁOWSKA A. (red.), *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica, Płock 2010.
14. FRĄCKOWIAK A. *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał*, wyd. ITE – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2012.
15. FRĄCKOWIAK, A., *Ustawiczne samokształcenie*, „E-mentor”, 2005, 5, 12, s. 65-69.
16. FRĄCKOWIAK A., GROMADZKA M., PÓŁTURZYCKI J., *Samokształcenie w edukacji całościowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.
17. FRĄCKOWIAK A., PÓŁTURZYCKI J., *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*, wyd. ITE – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa –Płock–Radom 2011.
18. GAWROŃSKA-GARSTKA M., *Edukacja nieustająca wyzwaniem społeczeństwa informacyjnego*, Poznań 2010.

19. GAŚSIOR H., *Kierunki i tendencje rozwoju systemu edukacji nieszkolnej (paralelnej) w warunkach przemian (propozycje modelowe)*, [w:] TREMPAŁA E. (red.), *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994.
20. GIERCARZ-BORKOWSKA M., *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych*, wyd. Teksty, Wrocław 2019.
21. GMAJ I., GRZESZCZAK J., LEYK A., i in., *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*, wyd. IBE, Warszawa 2016.
22. GROCHOWSKA A., NOWICKI J., *Uczymy się przez całe życie. Przewodnik po kształceniu ustawicznym*, Warszawa 2009.
23. JANKOWSKI D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
24. JEŻOWSKI M., *Efekty uczenia się w programie Młodzież w działaniu*, wyd. FRSE, Warszawa 2014.
25. KARAŚ S., *Sztuka samokształcenia*, Wydawnictwo Sorus s.c., Poznań 1994.
26. KARAŚ S., *Dydaktyka oświaty pozaszkolnej*, wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 1995.
27. KLUPIŃSKA T., *Międzynarodowa konferencja naukowa WSSE na temat: „Zmieniająca się Europa – perspektywa zmian generalnych – obecne i przyszłe miejsce w Europie Polski, Ukrainy, Rosji, Niemiec, Czech i Słowacji”*, „Oświata i Wychowanie” 2003, nr 6.
28. KWIATKOWSKI S.M. (red.), *Edukacja ustawiczna wymiar teoretyczny i praktyczny*, wyd. Instytut Badań Edukacyjnych / ITE – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa–Radom 2008.
29. LEDZIŃSKA M., *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.
30. LUDWICZAK S., *Proces samokształcenia kierowanego*, wyd. WSiP, Warszawa 1983.

31. MAZIARZ CZ., *Proces samokształcenia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
32. MICHALIK M., *Przestrzeń jako wartość*, „Prometeusz” 2006, nr 9.
33. NIEMIEC J., *Edukacja nieszkolna – przemiany – profile działań*, [w:] TREMPAŁA E. (red.), *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*. wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994.
34. NOWAK J., CIEŚLAK A., *Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1982.
35. NOWACKI, T., *Elementy psychologii*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1973.
36. NYCZKAŁO N.G., *Kształcenie zawodowe i pedagogiczne na Ukrainie*, Wydawnictwo ITE – Państwowy Instytut Badawczy, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Radom–Warszawa 2009.
37. OKOŃ, W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
38. OKOŃ, W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
39. ORZECOWSKA G., *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, wyd. UWM, Olsztyn 1999.
40. OSAK K., ZIÓŁKOWSKI P., *Regionalna Sieć Uniwersytetów Trzeciego Wieku Wyższej Szkoły Gospodarki 2007–2017*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2017.
41. OSSOWSKI R., KLIMENTOWSKI A., *Wpływ edukacji równoległej na proces kształtowania się ról społecznych dzieci i młodzieży*, [w:] TREMPAŁA E. (red.), *Edukacja równoległa jako element globalnego systemu kształcenia i wychowania. Diagnoza i prognoza*. wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1988.
42. OSSOWSKI R., *Znaczenie edukacji równoległej dla kształtowania się zadaniowego funkcjonowania dzieci i młodzieży*, [w:] TREMPAŁA E. (red.), *Edukacja równoległa. Funkcjonowanie i kierunki rozwoju edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1990.

43. PAWŁOWSKA R., *Rola poradnictwa w wychowaniu równoległym*, [w:] TREMPAŁA E. (red.), *Edukacja równoległa: poglądy, doświadczenia, wnioski*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1984.
44. PIELKA H., *Miejsce rodziny w wychowaniu równoległym*, [w:] TREMPAŁA E. (red.), *Edukacja równoległa: poglądy, doświadczenia, wnioski*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1984.
45. PIETER J., *Psychologiczne problemy samokształcenia*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1963.
46. PIETER J., *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1981.
47. PŁOPA M. (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia, zagrożenia i wyzwania*, Elbląg 2005.
48. PÓŁTURZYCKI J., *Akademicka edukacja dorosłych*, wyd. UW, Warszawa 1994.
49. PÓŁTURZYCKI J., *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo ITE – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa–Radom 2014.
50. PÓŁTURZYCKI J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
51. PÓŁTURZYCKI J., *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
52. PÓŁTURZYCKI J., *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
53. PÓŁTURZYCKI J., *Ucz się sam*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1972.
54. PÓŁTURZYCKI J., *Wdrażanie do samokształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
55. PÓŁTURZYCKI J., *Tendencje rozwojowe edukacji dorosłych w XXI wieku*, [w:] HORYŃ W., MACIEJEWSKI J. (red.), *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, Wrocław 2002.

56. RATUŚ B., *Podmiotowe i instytucjonalne przemiany edukacji nieszkolnej i warunkach transformacji ustrojowej*, [w:] TREMPAŁA E. (red.), *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994.
57. SŁAWIŃSKI S., *Mała encyklopedia ZSK*, wyd. IBE, Warszawa 2017.
58. SŁAWIŃSKI S. (red.), *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Warszawa 2013.
59. SŁAWIŃSKI S., KRÓLIK K., STĘCHŁY W., *Włączanie kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2017.
60. SOLARCZYK-AMBROZIK E. (red.), *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2013.
61. STUDENSKA A., *Cechy indywidualne i czynniki środowiskowe a autonomia uczenia się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.
62. SUCHODOLSKI B., *Świat człowieka i wychowanie*, Warszawa 1967.
63. SUCHODOLSKI B., *Rola edukacji we współczesnej cywilizacji*, „Edukacja” 1998, nr 3.
64. SUCHODOLSKI B., *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
65. SUCHODOLSKI B., *O wychowaniu*, „Kultura i Wychowanie” 1934-1935.
66. SURINA I., *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*, wyd. Impuls, Kraków 2012.
67. SYMELA K., *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkoleniowych dorosłych*, wyd. MPiPS, Warszawa 1997.
68. SZWAŁEK K., *Raport 2007–2013 Programy „Uczenie się przez całe życie” oraz „Młodzież w działaniu” w Polsce*, wyd. FRSE, Warszawa 2014.
69. TAPSOTT D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.



70. TOMASZEWSKI T., *Wstęp do psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973.
71. TREMPAŁA E., *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna). Poglądy, doświadczenia, propozycje*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994.
72. TREMPAŁA E., *Edukacja równoległa – poglądy i poszukiwania*, [w:] TREMPAŁA E. (red.), *Edukacja równoległa w polskim systemie oświatowym*. Tom 1., wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1985.
73. TREMPAŁA E., *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)*, wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2011.
74. TREMPAŁA J., *Psychologia rozwoju człowieka*, wyd. PWN, Warszawa 2012.
75. URBAŃCZYK F., *Dydaktyka dorosłych*, [w:] KARAŚ S., *Dydaktyka oświaty pozaszkolnej*, wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 1973.
76. URBAŃCZYK F., *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
77. URBAŃCZYK, F., *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1973.
78. WĘGRZYNOWICZ J., *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, wyd. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.
79. WIATROWSKI Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2005.
80. WŁODARSKI Z., *Co i dlaczego pamiętamy*, wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1977.
81. Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach, *Kształcenie ustawiczne i jego rola w rozwoju zawodowym człowieka*, wyd. Drukarnia Drogowiec – Pl Sp. z o.o., Kielce 2011.
82. WROCZYŃSKI R., *Edukacja ustawiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. POMYKAŁO (red.), Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1996.

83. WYTYCZAK L., *Z problematyki wdrażania uczniów do samokształcenia w procesie nauczania*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Rzeszów 1977.
84. ZAKRZEWSKY M. I P. (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009.
85. ZIEWIEC-SKOKOWSKA G. (red.), *Standard opisu kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego*. Przewodnik, wyd. IBE, Warszawa 2015.
86. ZIÓŁKOWSKI P., *Czas wolny a uczestnictwo w kulturze*, [w:] KOZUBSKA A., ZIÓŁKOWSKI P., *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.
87. ZIÓŁKOWSKI P., *Instruktor praktycznej nauki zawodu*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2019.
88. ZIÓŁKOWSKI P., *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2016.
89. ZIÓŁKOWSKI P. (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych u uczniów szkół podstawowych*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2019.
90. ZIÓŁKOWSKI P., *Student 50+*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2013.
91. ZIÓŁKOWSKI P., *Szkice z pedagogiki senioralnej*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2017.
92. ZIÓŁKOWSKI P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015.
93. ZIÓŁKOWSKI P., *Uniwersytet dla dzieci*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2016.
94. ZIÓŁKOWSKI P., *Wybrane aspekty formalno-organizacyjnego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy*, [w:] KOZUBSKA A., KOC R., ZIÓŁKOWSKI P., *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.
95. ZWOLAKS., *Kształcenie ustawiczne jako element społeczeństwa informacyjnego*, „Społeczeństwo i Rodzina” nr 47 (2/2016).

## Netografia

1. FRANKOWICZ M., *Kształtowanie się europejskiej przestrzeni edukacyjnej*, <http://www.uj.edu.pl/chemia03/materiały/europejskaprzestrzeńedukacyjnappt>
2. [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_pl](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_pl).
3. <http://www.informika.ru./text/magaz./pedagog/pedagog4/artiel1.html>
4. [http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=74&Itemid=76](http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=76)
5. <http://www.uj.edu.pl/chemia03/materiały/europejskaprzestrzeńedukacyjnappt>
6. [www.dzienniklodzki.pl/opinie/wywiady/a/jan-krysinski-uniwersytety-dla-dzieci-rozwijaja-ciekawosc-swiata,9380974](http://www.dzienniklodzki.pl/opinie/wywiady/a/jan-krysinski-uniwersytety-dla-dzieci-rozwijaja-ciekawosc-swiata,9380974)
7. [http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom\\_na\\_UTW\\_RAPORT\\_calosciowy\\_www.pdf](http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf)
8. <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/9/id/148>
9. <http://www.walidacja.kig.pl>
10. [www.unikids.pl](http://www.unikids.pl)
11. <http://uniwersytetdzieciece.ludz.pl>
12. <https://www.frse.org.pl>
13. [www.uo.uw.pl](http://www.uo.uw.pl)
14. <http://www.grundtvig.org.pl>
15. <http://erasmusplus.org.pl>
16. <http://www.eoe-network.org>
17. [www.kwalifikacje.org.pl](http://www.kwalifikacje.org.pl)
18. [www.uniwersytetdzieci.pl](http://www.uniwersytetdzieci.pl)

19. <https://akademiadzieci.wordpress.com>
20. <https://www.pum.edu.pl/dum>
21. <http://www.uniwersytet-dzieciocy.pl/uniwersytet>
22. [www.dzieciprzyszlosci.pl](http://www.dzieciprzyszlosci.pl)
23. [www.wsb.edu.pl](http://www.wsb.edu.pl)
24. [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl)
25. [www.polanika.pl](http://www.polanika.pl)
26. [www.tdo.edu.pl](http://www.tdo.edu.pl)
27. [www.kopernik.org.pl](http://www.kopernik.org.pl)
28. [www.dzieci.edu.pl](http://www.dzieci.edu.pl)

## Dokumenty

1. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE C 111/7 z 6.05.2008 roku.
2. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 roku w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE C189/15 z 15.06.2017 roku.
3. Uchwała Rady (2003/C295/04) z dnia 25.11.2003 roku. Dz. U. C 295.
4. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku.
5. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo Oświatowe.
6. Ustawa z dnia 2 lipca 2004 roku o swobodzie działalności gospodarczej.
7. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy.

8. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy.
9. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym.
10. Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych.
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 roku w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych.
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 czerwca 2009 roku w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego, publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego.
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 czerwca 2003 roku w sprawie rodzajów, organizacji oraz sposobów działania publicznych placówek kształcenia ustawicznego i publicznych placówek kształcenia praktycznego, w tym publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego.
14. OECD, *Raport Starting Strong*, II, 2006.
15. UNESCO, *Raport Strong foundations*, 2006.

Надія

**Павлик**

Пшемислав

**Зюлковські**

# Неформальна освіта в Польщі і Україні

– ідея та досвід







Надія Павлик  
Пшемислав Зюлковські

# Неформальна освіта в Польщі і Україні – ідея та досвід.



**АВТОРИ**

Надія Павлик

Пшемислав Зюлковські

**РЕЦЕНЗЕНТИ**

проф. доктор габілітований Віктор Рабчук

проф. доктор габілітований Маріан Вальчак

**РЕДАКЦІЯ І КОРЕКТА**

магістр Бартош Ян Людкєвіч

**КОМП'ЮТЕРНА ВЕРСТКА**

Адам Куява

Copyright © by Wydawnictwo Uczelniane WSG,  
Бидгощ – Житомир 2020

ISBN: 978-83-65507-40-2

**Університетське Видання WSG University in Bydgoszcz**

85-229 Бидгощ, вул. Гарбари, 2

тел. 52 567 00 47, 52 567 00 48

[www.wsg.byd.pl](http://www.wsg.byd.pl), [wydawnictwo@byd.pl](mailto:wydawnictwo@byd.pl)

[e-ksiegarnia.byd.pl](mailto:e-ksiegarnia.byd.pl)

# ЗМІСТ

Вступ.....	5
Соціальні передумови розвитку неформальної освіти в Україні .....	6
Періодизація етапів становлення неформальної освіти .....	10
Сучасна система освіти України .....	16
Характерологічні ознаки поняття «неформальна освіта» .....	23
Теоретичні підходи до організації неформальної освіти .....	34
Функції неформальної освіти .....	58
Потенціал неформальної освіти у формуванні громадянських цінностей .....	62
Форми, технології, методи, техніки неформальної освіти .....	66
Рекомендації щодо впровадження інструментів неформальної освіти .....	84
Контент-аналіз практик і проектів неформальної освіти в Україні .....	85
Висновки .....	98
Бібліографія .....	101



Надія Павлик

## НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА В УКРАЇНІ

### Вступ

Педагогічний термін «неформальна освіта» виник у середині ХХ століття як реакція на поширення у суспільстві тенденції до зміни парадигми навчання з «людини, яка багато знає» до парадигми «людини, що орієнтується в цінності освіти як провідного виду діяльності в структурі власного способу життя»<sup>1</sup>, що було пов'язано з необхідністю вирішення проблеми незадовільності наявних систем освіти для розвитку інформаційного суспільства і зумовило поширення сумнівів у необхідності систематизованої передачі знань, умінь і цінностей<sup>2</sup>.

Наразі стрімкий розвиток неформальної освіти як соціально-педагогічної практики та сфери наукових досліджень зумовлений:

- атрибутивністю (обов'язковістю, невід'ємністю) освіти для людини у сучасному інформаційному суспільстві;
- педагогізацією тих сфер професійної діяльності, які раніше не потребували реалізації соціально-педагогічних функцій;
- зростанням ролі освіти й освіченості в українському суспільстві;
- нерівністю доступу до освітніх ресурсів соціально виключених категорій населення;
- усвідомленим прагненням людей до особистісного зростання, саморозвитку, самореалізації;
- стихійним розвитком досвіду неформальної освіти в суспільстві.

---

1 ГОРОДЯНЕНКО В. Г. (ред.), Соціологія, Київ, Видавничий центр «Академія», 2002, с. 389.

2 ЯКУБА Е. А., Соціологія, Харків, Изд-во «Константа», 1996, с. 145.

Відповідно, неформальну освіту доцільно розглядати з декількох позицій: як сферу наукового пізнання; як спосіб педагогічної і соціальної практики; як інструмент реформування наявної освітньої системи; як індивідуальний емпіричний досвід ефективності навчання, побудованого на особистих потребах і інтересах.

Для нас неформальна освіта виступає особливим інструментом розвитку фахової компетентності майбутніх соціальних педагогів, який дозволяє персоніфікувати процес професійної підготовки, наповнити його сучасними актуальними змістами, забезпечити його дієвими діалогічними методами навчання.

Тому метою нашого дослідження є: охарактеризувати сучасні тенденції неформальної освіти студентської молоді в Україні через аналіз соціальних передумов, характеристику напрямів наукової та практичної діяльності у сфері неформального навчання, обґрунтування відповідних форм і методів соціально-перетворюючої діяльності.

Основними методами дослідження є: порівняльний аналіз, контент-аналіз, аналіз літератури, вивчення досвіду, класифікація, систематизація.

## Соціальні передумови розвитку неформальної освіти в Україні

Результати дослідження сутності, змісту та ролі неперервної освіти у вітчизняній науковій думці свідчать про зростання інтересу науковців до зміни освітньої парадигми в Україні. Зокрема, роботи В. Александрова<sup>3</sup>, О. Гулай<sup>4</sup>, Ю. Деркач<sup>5</sup>, І. Зязюна<sup>6</sup>, Н. Ничкало<sup>7</sup>, О. Паращук та Г. Усатенко<sup>8</sup>, Т. Ткач<sup>9</sup>

3 АЛЕКСАНДРОВ В. Т., *Державні механізми управління якістю неперервної освіти в Україні*, Суми, Сумський державний університет, 2012.

4 ГУЛАЙ О., *Неперервна освіта - умова формування висококваліфікованого фахівця*, „Вісник Львівського університету”, 2010, Вип. 26, с. 3-10.

5 ДЕРКАЧ Ю., *Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді*, „Вісник Львівського університету”, 2008, Вип. 23, с. 17-22.

6 ЗЯЗЮН І. А., *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*, Київ, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, 2003.

7 НИЧКАЛО Н. Г., *Неперервний професійний освіті – педагогічні кадри нової генерації* [online], 2005-07-04, <http://refdb.ru/look/3629508.html>, [доступ 17.07.2017].

8 ПАРАЩУК О., *Неформальное образование в Украине* [В:] Карпиевич Д., Усатенко Г. (ред.), *Неформальное образование для региональных демократических трансформаций*, Киев, Фонд «Европа XXI», 2012, с. 87-94.

9 ТКАЧ Т. В., *Розвиток особистості засобами неформальної освіти*, „Актуальні проблеми психології”

присвячені визначенню ролі та місця неперервної освіти та неформального навчання у педагогічній системі України. Історичні етапи становлення концепції неперервної освіти представлено у дослідженнях Н. Горук<sup>10</sup>, В. Давидової<sup>11</sup>, О. Огієнко<sup>12</sup>, О. Шапочкіної<sup>13</sup> та інших.

Але аналіз представлених робіт свідчить про наявність суперечностей щодо вихідних положень концепції неперервної освіти та місця неформального навчання у її забезпеченні.

Важливими, з точки зору обґрунтування категорійно-поняттєвого апарату неперервної освіти, вважаємо результати семантичного аналізу та контент-аналізу категорій, проведеного В. Вятяріс і Р. Чюжас<sup>14</sup>. А саме, у ході дослідження науковцями було з'ясовано, що поняття «lifelong learning/ education» охоплює декілька значень: 1) створення умов для розвитку едукативних можливостей поза системою освіти – тобто підкреслення ролі індивіда поза системою освіти; 2) забезпечення умов неперервного вдосконалення професійної кваліфікації; 3) свідоме продовження навчання протягом життя. Натомість, поняття «recurrent education» розглядається як альтернатива формальній системі освіти та визначається як едукативна стратегія, що реалізується поза межами обов'язкової або основної освіти. Дослідниками підкреслюється орієнтація поняття «неперервна освіта» саме на неформальне навчання як різноманітні форми соціального партнерства. У системі формальної освіти дорослих за кордоном вживаються інші поняття: навчання на роботі (lifelong while working), робота під час навчання (working while learning). Для позначення усієї системи неперервної освіти, що охоплює формальне, неформальне, інформальне навчання протягом життя у літературі вживається термін «permanent education» як характеристика цілевідповідного організованого едукативного середовища.

---

[online], 2008, Вип. 15, с. 287-291, [http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008\\_15/sb15\\_72.pdf](http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008_15/sb15_72.pdf), [доступ 17.07.2017].

10 ГОРУК Н., *Історичні аспекти розвитку неформальної освіти дорослих у США*, „Вісник Львівського університету”, 2010, Вип. 26, с. 201-207.

11 ДАВИДОВА В. Д., *Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції*, Київ, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008.

12 ОГІЄНКО О. І., *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття)*, Київ, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2009.

13 ШАПОЧКІНА О. В., *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині*, Київ, Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012.

14 ВЯТЯРИС В., ЧЮЖАС Р., *Исследование удовлетворения потребностей взрослых учащихся: на примере Каунасского центра обучения взрослых [В:] Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності*, Київ, ІПК ДСЗУ, 2014, Ч.2, с. 25-34.



Таким чином, у англomовній педагогічній літературі використовуються різні терміни, означені у нас під єдиним поняттям неперервної освіти. Саме це й зумовлює різницю трактувань і, почасти, підміну понять, у вітчизняних дослідженнях залежно від наукових інтересів авторів. Узагальнення одержаних даних дозволяє виділити декілька компонентів поняття «неперервна освіта»: 1) уся освітня діяльність людини протягом життя, що охоплює базову освіту, середню освіту, професійну освіту, підвищення кваліфікації / перекваліфікацію, позаінституційну освіту (в Україні – освіта протягом життя); 2) додаткова навчально-виховна діяльність особи у сфері професійного самовизначення, саморозвитку та побудови кар'єри (в Україні – освіта дорослих); 3) добровільна усвідомлена освітня діяльність особистості щодо задоволення власних інтересів і потреб, що виходить за межі обов'язкового навчання (в Україні – неформальна освіта). Таким чином, на нашу думку, неперервна освіта є багаторівневим поняттям, що охоплює різні напрями освітньої діяльності людини залежно від соціальних, економічних, індивідуальних потреб.

Такий висновок співвідноситься із визначенням освіти дорослих Європейською комісією з неперервної освіти, як будь-якої навчальної діяльності протягом життя задля досягнення особистих, соціальних, професійних цілей<sup>15</sup> та трактуванням Ю. Деркач, яка означає неперервну освіту через усі типи навчальної діяльності протягом усього життя з метою вдосконалення знань, умінь, навичок, кваліфікаційного рівня відповідно до соціальних, професійних, особистих потреб особистості<sup>16</sup>.

Розуміння сутності та змісту неперервної освіти визначається соціальними чинниками, що зумовили її виникнення, становлення та розвиток. Аналіз наукової літератури дозволив нам виділити такі передумови розвитку концепції неперервної освіти:

- прискорення темпу зростання коефіцієнту старіння знань<sup>17</sup>;
- прагнення до підвищення професійного, соціального статусу<sup>18</sup>;

15 МАХИНЯ Н. В., *Особливості освіти дорослих у країнах Європейського Союзу* [В:] *Modern problems of education and science* [online], Будапешт, 2013-01-26, <http://scaspee.com/6/post/2013/1/3.html>, [доступ: 17.07.2018].

16 ДЕРКАЧ Ю., *Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді*, „Вісник Львівського університету”, 2008, Вип. 23, с. 17-22.

17 КРЕМЕНЬ В., *Нові вимоги до освіти та її змісту*, [В:] *Виклик для України : розробка рамкових основ змісту (національного курикулumu) загальної середньої освіти для ХХІ століття*, Київ, ТОВ УВПК «Ексоб», 2007, с. 3-10.

18 СИГАЄВА Л., *Неперервна освіта для ціложиттєвого розвитку особистості людини : історико-педагогічний аспект*, „Неперервна професійна освіта: теорія і практика”, 2008, № 1, с. 146-158.

- потреба доступу до освіти різних категорій населення<sup>19</sup>;
- розвиток інформаційно-комунікативних технологій;
- трансформація форм і методів навчання;
- глобалізаційні процеси<sup>20</sup>;
- нівелювання розподілу життя людини на періоди навчання, праці та професійної дезактуалізації<sup>21</sup>;
- зміна вимог роботодавців щодо компетенцій працівників<sup>22</sup>;
- зростання академічної свободи освітніх установ і організацій<sup>23</sup>;
- зміна демографічної ситуації у сторону старіння населення<sup>24</sup>.

Тобто, зазначені передумови є об'єктивними вимогами часу щодо зміни освітньої парадигми. На нашу думку, їх можна умовно класифікувати на *зовнішні* по відношенню до суб'єкта навчання (як-от, зміна ринку праці та вимог до фахівця; інформатизація суспільства, тощо) та *індивідуальні* (детерміновані внутрішніми установками та цінностями).

Отже, зміна ролі освіти у сучасному суспільстві визначається декількома концептуальними положеннями:

- 1) Світовою концепцією сталого розвитку, що ґрунтується на повазі до життя й цілісності людських і природних ресурсів і охоплює боротьбу з бідністю, гендерну рівність, права людини, освіту для всіх, забезпечення здоров'я і безпеки життєдіяльності, міжкультурний діалог. Ми співвідносимо визначені положення із загальними напрямками соціально-педагогічної діяльності в Україні, що слугує підтвердженням ролі неформальної освіти саме для майбутніх фахівців соціальної сфери.

19 ГУЛАЙ О., *Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця*, „Вісник Львівського університету”, 2010, Вип. 26, с. 3-10.

20 НИЧКАЛО Н. Г., *Неперервна професійна освіта як світова тенденція*, [В:] *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*, Черкаси, ВІБІР, 2000.

21 ГУЛАЙ О., *Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця*, „Вісник Львівського університету”, 2010, Вип. 26, с. 3-10.

22 БЛИЗНЮК В., *Особливості розвитку ринку праці в Україні: перспективи та виклики для освітньої сфери*, [В:] *Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулumu) загальної середньої освіти для ХХІ століття*, Київ, ТОВ УВПК “Ексоб”, 2007, с. 21-24.

23 ВАСИЛЕНКО О. В., *Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище*, „Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи”, 2013, Вип. 7, с. 35-44, [online] <http://lib.iitta.gov.ua/2834/1/Василенко-7.pdf>, [доступ: 17.07.2018].

24 МАХИНЯ Н. В., *Особливості освіти дорослих у країнах Європейського Союзу*, [В:] *Modern problems of education and science*, Будапешт, 2013, [online], <http://scaspee.com/6/post/2013/1/3.html>, [доступ: 17.07.2018].

- 2) Розширенням міжнародного співробітництва й діяльності міжнародних організацій, яке дозволило упровадити інноваційні освітні технології (дистанційне навчання, неформальне навчання) та посилити роль громадських об'єднань як провайдерів освітніх послуг.
- 3) Переходом від державної моделі управління освіти до ринкової (компетентнісний і практико-орієнтований підходи в освіті), що впливає на педагогічні цілі й визначається адаптованістю населення до суспільних змін й відповідального ставлення до життя.
- 4) Концепцією регіону, що навчається як консолідації зусиль різних провайдерів освіти та інших зацікавлених сторін (місцевих органів влади, соціальних установ, працедавців та ін.) для нарощування людського ресурсу в двох напрямках: а) професійна підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації; б) забезпечення функціональної грамотності<sup>25</sup>.

## Періодизація етапів становлення неформальної освіти

На нашу думку, уявлення про процес розвитку неперервної та, у її структурі, неформальної освіти є важливими з позиції виявлення концептуальних ідей та передумов. У ході дослідження ми зіштовхувалися з різними авторськими періодизаціями етапів становлення неформальної освіти залежно від методології та наукових інтересів дослідників.

За В.Г. Онушкіним<sup>26</sup>, який, з нашої точки зору, розглядає неперервну освіту як додаткову, періодизація її становлення охоплює 4 етапи:

I етап (50-ті – початок 60-х років): неперервна освіта застосовується для ліквідації недоліків шкільної освіти дорослих;

II етап (середина 60-х років): неперервна освіта ототожнюється з процесом підвищення кваліфікації;

III етап (кінець 60-х – початок 70-х років): неперервна освіта є інструментом набуття фахової кваліфікації;

IV етап (середина 70-х років) неперервна освіта набуває соціального змісту, забезпечуючи суспільну адаптацію особистості.

Оскільки представлена класифікація була розроблена у кінці 70-х рр. XX ст. вона потребує доповнення. Зокрема, на початку 70-х рр. почався розвиток

25 ПАРАЩУК О., *Неформальное образование в Украине* [В:] Карпиевич Д., Усатенко Г. (ред.), *Неформальное образование для региональных демократических трансформаций*, Киев, Фонд «Европа XXI», 2012, с. 87-94.

26 ОНУШКИН В. Г., *К критике современных буржуазных концепций непрерывного образования*, Ленинград, НИИ общего образования взрослых АПН СССР, 1979.

неформальної освіти дорослих. Інститут освіти ЮНЕСКО у 1972-1988 рр. довів результативність неформальної освіти у порівнянні з формальною. Так, на думку С. Клімова, термін «неформальна освіта» набуває впровадження у 70-х рр. XX ст. на тлі всесвітньої кризи освіти<sup>27</sup>.

Визначені етапи корелюють з описаним у педагогічній літературі явищем світової освітньої кризи, зумовленої дезадаптованістю формальної освіти, з одного боку, та інертністю громадян, з іншого<sup>28</sup>.

У дослідженні Н. Горук, натомість, початком розвитку освіти дорослих відзначено інші часові межі – за точку відліку прийнято працю Едуарда Ліндемана «Значення освіти дорослих» (1926 р.), у якій науковець доводить залежність між поінформованістю громадськості та розвитком демократії й визнає соціальні цілі як основну відмінність неперервної освіти<sup>29</sup>. Водночас, осередки додаткового навчання дорослих виникають значно раніше – так, наприкінці XIX ст. у США набувають поширення Чатаквами – засновані на релігійних ідеях осередки «освіти для всіх», що до цього часу функціонують як літні школи популярної освіти і рекреаційно-навчальні центри. У 1932 р. у штаті Тенессі Майлзом Хортоном було засновано Народну школу «Хайлендер», ідеологія якої була побудована на твердженні, що формальні освітні заклади вчать пристосовуватися до наявної соціальної системи, не створюючи підґрунтя для розвитку особистості. Дослідниця описує зміну пріоритетів освіти дорослих у процесі свого становлення з соціально значущих ідей Е. Ліндемана і М. Хортонна на особистісні цілі андрагога-гуманіста М. Ноулза (історичний період: кінець II світової війни – 70-ті рр. XX ст.). Новий етап зміни парадигми освіти дорослих у США відбувається у 70-х - 80-х рр. XX ст. внаслідок реформ президента Ліндона Джонсона, спрямованих на захист меншин (гендерних, расових, національних, класових). 1984 рік означився створенням Інтернаціональної ліги за соціальні зобов'язання освіти дорослих, основним завданням якої виступало підвищення ролі додаткової освіти дорослих; з тих пір до цього часу неформальна освіта виступає прерогативою громадських організацій<sup>30</sup>.

27 КЛИМОВ С. М., *Неформальное образование взрослых : проблемы экономики и управления*, Санкт-Петербург, СПбУЭФ, «Знание», 1998.

28 ТКАЧ Т. В., *Розвиток особистості засобами неформальної освіти*, «Актуальні проблеми психології» [online], 2008, Вип. 15, с. 287-291, [http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008\\_15/sb15\\_72.pdf](http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008_15/sb15_72.pdf), [доступ 17.07.2017].

29 ГОРУК Н., *Історичні аспекти розвитку неформальної освіти дорослих у США*, «Вісник Львівського університету», 2010, Вип. 26, с. 201-207.

30 ГОРУК Н., *Історичні аспекти розвитку неформальної освіти дорослих у США*, «Вісник Львівського університету», 2010, Вип. 26, с. 201-207.

Проведений *В.Д. Давидовою* історико-педагогічний аналіз системи неформальної освіти Швеції дозволив дослідниці виділити такі етапи її становлення:

- просвітницько-благодійний (поч. XIX ст. –кін. XIX ст.) зародження фолкбілдінгу під впливом доброчинних організацій на фоні стрімкого розвитку промисловості та шкільної реформи 1842 року, згідно з якою початкова освіта стає обов'язковою. Датський священник і філософ М. Грундтвіг ініціює створення перших народних вищих шкіл для навчання дорослих, заснованих на принципах самоврядування, діалогу, відсутності формального підходу до вибору змісту навчання, опора на досвід учасників.
- громадсько-гуртовий (кін. XIX ст. – 1939 р.) етап, що визначається розвитком організаційних засад діяльності навчальних гуртків при громадських організаціях, створенням освітніх організацій, започаткуванням Інституту дослідження фолкбілдінгу при Уппсальському університеті.
- централізовано-масовий (1939 – 1991 рр.) етап співвідноситься з формулюванням основних принципів фолкбілдінгу (Концепція демократичного виховання, свободи і добровільності) як реакція на Другу світову війну та її наслідки. На цьому етапі було введено державну фінансову підтримку, яку наразі дослідники вважають швидше негативною, оскільки відбулася переорієнтація навчальних гуртків на навчальні курси та виникла залежність від державних органів.
- демократично-децентралізований (1991 – поч. XXI ст.) визначається відновленням незалежності навчальних асоціацій і народних вищих шкіл (Декрет про урядові субсидії освіти дорослих 1991 року) та покладанням на них повної відповідальності за цілі, зміст і результати навчання<sup>31</sup>.

Авторський погляд на періодизацію генези неформальної освіти у Німеччині представлено у роботі *О.В. Шапочкіної*<sup>32</sup>, який охоплює п'ять основних етапів:

- догматичний (кін. XVI – поч. XVII ст.) – охарактеризований через спонтанність вибору навчального предмету;

31 ДАВИДОВА В. Д., *Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції*, Київ, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008.

32 ШАПОЧКІНА О. В., *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині*, Київ, Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012.

- просвітницький (кін. XVII – XVIII ст.) – визначений через виявлення та подолання прогалин у знаннях майбутнього вчителя;
- реформаторський (XVIII – сер. XIX ст.) – пов’язаний з появою спеціальних курсів для підготовки та перепідготовки вчителів;
- уніфікований (кін. XIX – сер. XX ст.) – схарактеризований виникненням закладів і розробкою програм з неформальної освіти (народні школи, громадські організації та клуби, навчальні гуртки);
- демократичний (кін. XX – поч. XXI ст.) – пов’язаний з державним визнанням неформальної освіти та заснуванням інституцій, центрів і курикулумів неформальної освіти, сертифікацією й акредитацією різноманітних курсів.

На нашу думку, зазначені назви етапів почасти суперечать сутності власне категорії неформальної освіти, яку не доцільно розглядати через категорії догматичності й уніфікованості.

*О.І. Огієнко* характеризує етапи становлення освіти дорослих у скандинавських країнах, виокремлюючи:

- період стихійного розвитку (X – поч. XVI століття) – етап поширення загальнодоступної церковноприходської освіти дорослих;
- пошуковий період (20-ті рр. XVI – 70-ті рр. XVIII ст.) – етап переходу до світських форм освіти дорослих (публічні лекції, гуртки, вечірні та недільні школи, бібліотеки);
- ґрундтвігський або просвітительський період (кін. XVIII – XIX ст.) – поширення концепції фолкеоплюснінга М.Ф.С. Ґрундтвіґа, орієнтованої на трансформацію просвітництва як умов для оволодіння елементарною грамотністю у просвітительство як створення можливостей соціальної адаптації (вищі народні школи);
- структурний період (поч. XX ст.) – інституалізація освіти дорослих через створення нормативно-правової бази та розвитку мережі освітніх інституцій для дорослих (навчальні гуртки, вищі народні школи, освітні асоціації, народні університети, кореспондентські курси);
- реформістський період (XX – поч. XXI ст.) – реформування освіти дорослих на засадах освіти впродовж життя, децентралізації, самонавчання, поширення неформальної освіти, навчання на робочому місці<sup>33</sup>.

33 ОГІЄНКО О. І., *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття)*, Київ, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2009.

Представлені О.І. Огієнко етапи історико-педагогічного аналізу процесу розвитку освіти дорослих вважаємо доцільними у контексті теми нашого дослідження щодо виокремлення неформальної освіти як еволюційного етапу розвитку освіти дорослих.

Уважаємо слушною думку С.Г. Вершловського, що історія освіти дорослих характеризується двома значущими етапами: 1) доінституційним, який виник задовго до появи інститутів освіти та був пов'язаний з розвитком особистості у процесі спілкування (наразі він називається позаінституційним); 2) інституційний, що окреслюється появою та розвитком стійких типів і форм освітньої діяльності, а також норм, статусів та ролей, які визначають їх функціонування<sup>34</sup>. Тобто, залежно від методології розгляду поняття неформальної освіти, можна вважати, що вона існувала протягом усього періоду розвитку освітньої системи у формі інноваційної діяльності, яка у процесі підтвердження ефективності й результативності, переміщувалася з площини позаінституційної у систему інституційної.

Цікавий факт наведено у роботі А. Гончарук, що, починаючи з XVII ст. (епоха централізованих держав і абсолютистських монархій) більшість країн Європи втручалися та контролювали освітню сферу; тому неформальна освіта розвивалася як альтернативна державній і сприймалася як інноваційна<sup>35</sup>.

Існують публікації, які також стверджують першочергове виникнення неформальної освіти щодо формальної, оскільки дослідники відносять, наприклад, Платонівські та Сократівські діалоги до неформального навчання<sup>36</sup>.

Ми не вважаємо це суперечністю, оскільки формальна освіта (як така, форма та зміст якої регулюються державою) базується на інноваційних процесах, що виходять за її межі. Зокрема, О. Паращук і Г. Усатенко зазначають, що трансформації філософії освіти XXI століття зумовлені актуалізацією інноваційних підходів до організації освіти, ключовими серед яких є посилення ролі неформальної освіти та визнання інформальної освіти<sup>37</sup>.

Описана ситуація спричиняє розвиток інноваційних освітніх інститутів, що діють на принципово нових принципах і методологічних засадах – відкритих

34 ВЕРШЛОВСКИЙ С. Г., Образование взрослых: теоретические и методические проблемы [В:] Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності, Ч. 2, Київ, ППК ДСЗУ, 2014, с. 14-24.

35 ГОНЧАРУК А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС, „Педагогічні науки”, 2012, №54, с. 31-36.

36 ЛУК'ЯНОВА Л. Б., Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя, „Вісник Черкаського університету”, 2012, №1(214), с. 94-97.

37 ПАРАЩУК О., Неформальное образование в Украине [В:] Карпиевич Д., Усатенко Г. (ред.), Неформальное образование для региональных демократических трансформаций, Киев, Фонд «Европа XXI», 2012, с. 87-94.



університетів, університетів третього віку, корпоративних університетів та інших неформальних форм організації навчання. Значущість неформальних форм неперервної освіти визначено у міжнародних документах<sup>38</sup>.

Н. Терьохіною опубліковано результати аналізу ролі неформальної освіти у системі навчання дорослих<sup>39</sup>. Дослідницею охарактеризовано основні завдання неперервної освіти, сформульовані Міжнародною Комісією ЮНЕСКО для XXI століття: навчитися пізнавати, робити, жити разом, жити; а також зміст формального, неформального і інформального компонентів неперервної освіти. Схожі результати щодо зростання ролі неформальної освіти у порівнянні з формальною, одержала Л. Лук'янова<sup>40</sup>.

Методологічно важливими, у контексті проблеми дослідження, вважаємо виділені І.А. Зязюном рушійні суперечності розвитку концепції освіти, а саме:

- між глобальним (прагнення до міжнародної інтеграції та кооперації) і локальним (відповідальність за життєздатність власної громади);
- між цілим (загальносвітова культура) та частковим (національна культура);
- між традицією (цінність набутого досвіду) та сучасністю (необхідність врахування здобутків соціального розвитку);
- між довгостроковим (як пролонгована результативність освітніх процесів і необхідності обґрунтованого реформування) та короткочасним (концентрація на забезпеченні термінових потреб внаслідок швидкого реагування)<sup>41</sup>.

Неформальна освіта володіє потенціалом до вирішення визначених суперечностей шляхом інтеграції індивідуального й соціального досвіду; адже, будучи орієнтованою на задоволення індивідуальних потреб її учасників вона реалізується через групове спілкування на умовах толерантності, рефлексії, зворотного зв'язку.

---

38 Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (A Memorandum on Lifelong Learning), „Адукатор”, 2006, №2(8), с. 24-27.

39 ТЕРЬОХІНА Н., *Неформальна освіта як важлива складова системи освіти дорослих*, „Порівняльно-педагогічні студії”, 2014, №6(20), с. 109-114.

40 ЛУК'ЯНОВА Л. Б., *Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя*, „Вісник Черкаського університету”, 2012, №1(214), с. 94-97.

41 ЗЯЗЮН І. А., *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*, Київ, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, 2003.

Проведений аналіз та узагальнення літератури дозволяє нам стверджувати, що розвиток освітніх систем відбувається як реакція на соціальні зміни; в її основі лежить потреба вирішення суперечностей щодо задоволення індивідуальних та соціальних потреб. Встановлено, що категорія неперервної освіти охоплює спектр трактувань і значень, які описують різні стани освіти, у тому числі неформальне навчання. Періодизація етапів розвитку неперервної освіти залежить від предмету дослідження, однак більшість науковців дійшли висновку, що сучасною характеристикою розвитку неперервної освіти є зростання ролі, й, відповідно, поширення неформальних форм навчання.

## Сучасна система освіти України

Сучасні педагогічні дослідження щодо теоретико-методичних, психолого-соціальних умов і закономірностей навчання, виховання та розвитку ґрунтуються на усталеному баченні системи освіти як розрізної сукупності певних ланок (наприклад, дошкільної, початкової, тощо), що й становлять площину наукових інтересів дослідника. Водночас, система освіти є динамічним утворенням, що перебуває у постійному взаємозв'язку й розвитку та характеризується наскрізним оновленням не лише змісту, але й структурних компонентів. Так, поширення ідей громадянського суспільства й соціальної відповідальності за особистісне і професійне становлення людини призвели до виникнення нових освітніх інституцій й інноваційних напрямів соціально-педагогічної діяльності. Зокрема, набуває популярності неформальна освіта як інноваційний компонент освітнього середовища, що вимагає відповідного теоретичного обґрунтування та науково-методичного забезпечення.

Система освіти як предмет наукових інтересів вивчається, насамперед, у площині соціології освіти (М. П. Лукашевич, В. Т. Солодков<sup>42</sup>, Е. А. Якуба<sup>43</sup> й ін.) та характеризується, передусім, з позицій системного підходу (В. Т. Циба<sup>44</sup>, В. А. Якунин<sup>45</sup> й ін.). Освітні педагогічні інновації як інструменти соціального розвитку представлено у роботах І. М. Дичківської<sup>46</sup>. Неформальна освіта як особливий

42 ЛУКАШЕВИЧ Н. П., СОЛОДКОВ В. Т., *Социология образования*, Київ, МАУП, 1997.

43 ЯКУБА Е. А., *Социология*, Харьков, Изд-во «Константа», 1996.

44 ЦИБА В. Т., *Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз)*, Київ, МАУП, 2000.

45 ЯКУНИН В. А., *Педагогическая психология*, Санкт-Петербург, Изд-во Михайлова В. А., Изд-во «Полиус», 1998.

46 ДИЧКІВСЬКА І. М., *Інноваційні педагогічні технології*, Київ, Академвидав, 2004.

різновид новітніх педагогічних систем розкрити у працях О. Н. Астемірової<sup>47</sup>, Е. І. Гусейнової<sup>48</sup>, Ю. М. Лук'янової<sup>49</sup>, Л. Є. Сігаєвої<sup>50</sup>, Т. В. Ткач<sup>51</sup> та ін.

Однак, комплексно сучасна структура і зміст системи освіти як особливого соціального інституту у педагогічних дослідженнях не представлена; поза увагою теоретиків освіти залишається місце неформальної освіти в означеній системі.

Загалом, освіта трактується як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, необхідних особистості для успішної життєдіяльності. З педагогічної точки зору, освіта як елемент виховання є процесом засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних можливостей, а також набуття умінь і навичок для практичного застосування загальноосвітніх і професійних знань. Результатом освітнього процесу є певний рівень і характер освіченості (неповна середня освіта, повна середня освіта, вища освіта, професійна освіта, тощо), що визначає соціальний статус людини. Окрім того, під поняттям «освіти» розуміється сукупність і функціонування навчально-виховних установ різних типів і ступенів<sup>52</sup>.

*Результати освіти* поділяють на формальні (атестат, диплом, сертифікат, посвідчення, тощо) й реальні (рівень знань і вмінь, якості особистості, фактичний рівень освіченості)<sup>53</sup>. Формальних результатів освіти можна досягнути лише в інституціалізованій, формальній системі освіти; однак реальні результати освіти є індивідуалізованими, тобто корелюють з особистісними якостями суб'єкта освіти й, відповідно, є незалежними від формальної системи освіти.

Тобто, в контексті педагогічної науки, освіта виступає процесом, результатом і системою закладів й установ, спрямованих на соціальну інтеграцію її суб'єктів.

47 АСТЕМИРОВА О. Н., *Процесс непрерывного образования как фактор успешности профессиональной самореализации педагога при внедрении ФГОС* [В:] Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов, Москва, МГППУ, 2015, с. 12-20.

48 ГУСЕЙНОВА Е. І., ЛУК'ЯНОВА Ю. М., *Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти*, „Педагогічні науки”, 2012, [online], [http://www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2012/Pedagogica/4\\_106261.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm), [доступ: 18.07.2018].

49 ЛУК'ЯНОВА Л. Б., *Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя*, „Вісник Черкаського університету”, 2012, №1(214), с. 94-97.

50 СІГАЄВА Л. Є., *Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні*, „Вісник Житомирського державного університету”, 2011, №59, с. 38-42.

51 ВОЛКОВА Н. П., *Педагогіка*, Київ, Видавничий центр «Академія», 2002, с. 13-14.

52 ВОЛКОВА Н. П., *Педагогіка*, Київ, Видавничий центр «Академія», 2002, с. 13-14.

53 ЯКУБА Е. А., *Социология*, Харьков, Изд-во «Константа», 1996, с. 143.

Освіта як соціальний інститут розглядається через особливим чином організовану ієрархізовану рольову діяльність з навчання та виховання, що спирається на спеціалізовані установи і нормативно-ціннісні системи їх функціонування, які надають сталості та визначеності суспільним відносинам з накопичення та передачі соціального досвіду, цілеспрямованого формування особистості<sup>54</sup>.

Сфера освіти – це соціальне середовище, в якому розгортаються і функціонують процеси освіти, а також діють суб'єкти освіти<sup>55</sup>.

Система освіти – соціальний інститут, який специфічними методами реалізує процес соціалізації людей, передусім підростаючого покоління (підготовку і залучення до життя суспільства через навчання і виховання).

*Специфічними рисами освіти як соціального інституту є:*

- соціально значущі функції навчання і виховання, підпорядковані суспільним потребам;
- форми закладів освіти, їх певна організація і становище в суспільстві;
- групи осіб, які професійно забезпечують функціонування освіти, статус цих осіб у суспільстві;
- регулятори функціонування закладів освіти і суб'єктів освітньої діяльності (нормативно-правові акти, кваліфікаційні характеристики, контрольні установи, тощо);
- спеціальні методи освітньої діяльності (навчання, виховання);
- свідомо поставлені цілі;
- планомірна, систематична реалізація процесу свідомої соціалізації;
- певний зміст освіти – наявність навчальних програм і планів, відповідне дозування матеріалу;
- ефективність освітньої діяльності щодо формування психічних рис особистості, розвитку її мислення;
- використання освіти як механізму запобігання соціально небажаних видів поведінки;
- зорієнтованість освітньої діяльності в майбутнє, заангажованість на формування передумов реалізації цього майбутнього<sup>56</sup>.

54 КОЗЛОВЕЦЬ М. А. (ред.), *Соціологія*, Житомир, Вид-во «Волинь», 2003, с. 124.

55 ГОРОДЯНЕНКО В. Г. (ред.), *Соціологія*, Київ, Видавничий центр «Академія», 2002, с. 381-389.

56 ГОРОДЯНЕНКО В. Г. (ред.), *Соціологія*, Київ, Видавничий центр «Академія», 2002, с. 381-389.

Аналіз представлених у переліку специфічних рис системи освіти дозволяє сформулювати висновки, що організована (формальна) система освіти: 1) є історично зумовленою підсистемою суспільства; 2) відображає у своїй структурі й функціонуванні суспільні відносини; 3) є засобом соціальної безперервності, тобто забезпечення спадкоємності поколінь; 4) поширює панівну в суспільстві ідеологію.

Таким чином, з точки зору соціології, освіта, насамперед, розглядається як соціальний інститут і суспільна цінність, що визначає суспільний статус її одержувача. Інституціоналізація освіти при цьому є історично зумовленим процесом оформлення соціальної групи, для якої діяльність з навчання й виховання стає професійною (відповідно, рольовою, цільовою, ієрархічною та формальною), що супроводжується розвитком спеціальних установ та виникненням норм і стандартів освіти<sup>57</sup>.

З позицій системного підходу як методології пізнання, освіта розглядається як *відкрита система*, що забезпечує зовнішнє середовище людьми, які необхідні для функціонування інших соціальних систем. Систему освіти утворює складна сукупність педагогічних систем (система дошкільного виховання, система загальної середньої освіти, система професійно-технічної освіти, система спеціальної середньої та вищої освіти) і підсистем (ясла, садки, загальноосвітні школи, ПТУ, ВНЗ), які, в свою чергу, складаються з підсистем нижчого порядку (факультетів, відділень, академічних груп, класів, тощо). Важливою у контексті проблеми нашого дослідження вважаємо закономірність динамічності системи освіти, що функціонує в перемінних зовнішніх соціальних умовах та реагує на зміни шляхом впливу на внутрішні складові підсистем. Тобто, процеси навчання й виховання постійно видозмінюються на рівні цілей, змісту, технологій та контингенту відповідно до суспільних потреб; що визначає цілеспрямованість та багатофункціональність педагогічних систем<sup>58</sup>.

Зупинимося більш детально на структурі системи освіти з позицій системного підходу. Розрізняють *такі типи систем освіти*: масове та елітарне навчання; державна і приватна освіта; централізоване й нецентралізоване навчання; технічна і загальна освіта<sup>59</sup>. *За ступенями* систему освіти можна класифікувати як дошкільну, шкільну (початкову, неповну, середню), вищу. *За формами* систему освіти можна визначити як професійну (ПТУ, курси підготовки, середні спеціальні навчальні заклади, університети, інститути,

57 ЯКУБА Е. А., *Социология*, Харьков, Изд-во «Константа», 1996, с. 144.

58 ЯКУНИН В. А., *Педагогическая психология* Санкт-Петербург, Изд-во Михайлова В.А., Изд-во «Полиус», 1998, с. 24-25.

59 ГОРОДЯНЕНКО В. Г. (ред.), *Соціологія*, Київ, Видавничий центр «Академія», 2002, с. 388.

курси підвищення кваліфікації, аспірантура, докторантура) і непрофесійну (дитячі садки, гуртки, шкільна освіта). За рівнями систему освіти поділяють на дошкільну, шкільну, професійну, постпрофесійну<sup>60</sup>.

Закон України «Про загальну середню освіту» визначає такі ланки системи освіти: дошкільна освіта, загальна середня освіта, позашкільна освіта, професійно-технічна освіта, вища освіта, післядипломна освіта, аспірантура, докторантура, самоосвіта<sup>61</sup>. Н.П. Волкова додає до розглянутих нами вище закладів освіти додаткові типи загальноосвітніх навчальних закладів: загальноосвітня школа-інтернат, вечірня (змінна) школа, спеціалізована школа (школа-інтернат), гімназія, ліцей, колегіум, спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат), загальноосвітня санаторна школа (школа-інтернат), школа соціальної реабілітації<sup>62</sup>.

М.П. Лукашевич, розглядаючи неперервну освіту як соціальний інститут, виділяє такі її *підсистеми*:

- *допрофесійна підсистема* (дошкільна освіта і виховання; загальна середня освіта; позашкільна освіта і виховання). Дошкільну освіту утворюють установи, заклади й організації різних форм власності, а саме: дитячі ясла, дитячі садки, ясла-садки з короткочасним, денним, цілодобовим, цілорічним перебуванням (загального розвитку, компенсуючого, комбінованого, сімейного типів та ін.). Загальна середня освіта представлена в першу чергу середньою загальноосвітньою школою I-III ступенів (початковий, основний, старший ступені), а також спеціалізовані заклади для розвитку природних здібностей (ліцеї, гімназії, профільні школи). Структуру позашкільної освіти складають: будинки творчості дітей і юнацтва (палади, станції та ін.); учнівські та студентські клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, школи мистецтв, студії, бібліотеки оздоровчі табори та ін.
- *підсистема підготовки фахівців* (професійно-технічна освіта, вища освіта, післядипломна освіта (підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів). Сьогодні в Україні функціонує система підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр; вони, відповідно, надаються вищими навчальними закладами I-IV рівнів акредитації (училища, технікуми, коледжі, інститути, академії, консерваторії, університети). Післядипломна освіта містить наступні компоненти: післядипломна підготовка,

60 ЯКУБА Е. А., *Соціологія*, Харків, Изд-во «Константа», 1996, с. 144.

61 Закон України «Про загальну середню освіту», 13 травня 1999 р., №651-XIV.

62 ВОЛКОВА Н. П., *Педагогіка*, Київ, Видавничий центр «Академія», 2002, с. 244.

аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів та організовано здійснюється переважно в інститутах і центрах післядипломної підготовки та перепідготовки кадрів<sup>63</sup>.

До ключових характеристик системності освіти, за Т.В. Цибою, відносимо: 1) цілісність системи як відображення інтенсивності зв'язків між внутрішніми та зовнішніми підсистемами; 2) відображення системи у статичі (структура освіти) та динаміці (функціонування й зміни освіти в часі); 3) існування властивостей системи на макро- і мікрорівнях<sup>64</sup>.

Таким чином, освіту можна розглядати одночасно як суспільну підсистему, так і автономну складну систему, що містить значну кількість підсистем нижчого порядку та взаємодіє із системами вищого порядку. Освітні підсистеми можна класифікувати за цілями, рівнями, ступенями й формами. Предметом наукового пізнання можуть виступати як окремі підсистеми у статичі, так і їх розвиток і взаємозв'язок у динаміці.

Представлений аналіз літератури дозволяє нам стверджувати, що система освіти не може розглядатися відірвано від соціальних змін і викликів суспільства. Це підтверджується функціонуванням закону неперервності освіти, зумовленого дією двох взаємопов'язаних факторів: 1) постійна зміна оточуючої дійсності (природної, виробничої, технологічної, соціальної); 2) постійне прагнення людини до істини, кращої самореалізації, мотивації на краще життя, необхідності задоволення вищих потреб<sup>65</sup>.

Зазначені фактори призвели до того, що у 1978 році група вчених Римського клубу, зауважуючи неадекватність принципів і змісту традиційного навчання сучасним суспільним вимогам, запропонувала стратегію інноваційного навчання, що стимулює новаторські зміни в культурі та соціальному середовищі<sup>66</sup>. Відповідно, основні тенденції розвитку освіти відображають такі положення: неперервність, масовий характер, активність (суб'єктність) форм і методів, значущість для суб'єкта освіти, адаптованість до потреб особистості, орієнтованість на особистість<sup>67</sup>. Стратифікація суспільства, зміна ціннісних засад його діяльності внаслідок розвитку й поширення концепції прав людини, прагнення залучити соціально ізольовані категорії населення до освітньої

63 ЛУКАШЕВИЧ Н. П., СОЛОДКОВ В. Т., *Социология образования*, Київ, МАУП, 1997, с. 96.

64 ЦИБА В. Т., *Соціологія особистості : системний підхід (соціально-психологічний аналіз)*, Київ, МАУП, 2000, с. 14.

65 ЛУКАШЕВИЧ Н. П., СОЛОДКОВ В. Т., *Социология образования*, Київ, МАУП, 1997, с. 96.

66 ДИЧКІВСЬКА І. М., *Інноваційні педагогічні технології*, Київ, Академвидав, 2004, с. 9.

67 ДИЧКІВСЬКА І. М., *Інноваційні педагогічні технології*, Київ, Академвидав, 2004.



системи, призвели до введення інноваційних форм і підсистем загальної системи освіти, зокрема, активний науковий розвиток проблем андрагогіки, освіти упродовж життя, інклюзивної освіти, хмарних технологій навчання тощо. Наряду із зазначеними категоріями набула розвитку *теорія і практика організації неформальної освіти* як позаінституційної, цілеспрямованої, добровільної діяльності громадських об'єднань й осередків у сфері навчання та виховання.

Наявна інституалізована система формальної освіти в Україні спрямована, передусім, на забезпечення соціальних потреб суспільно адаптованих верств населення, готових до поступового порівневого оволодіння особистісними, освітніми, соціальними, професійними компетентностями (підтверджених атестатами й дипломами) як засадами для подальшого фахового, кар'єрного та соціального життєвладштування.

Натомість, суб'єкти неформальної освіти можна виокремити в дві великі групи: 1) представники соціальних і професійних груп ризику щодо десоціалізації й соціальної дезадаптації внаслідок виключення можливості їх доступу до системи формальної освіти через низку суб'єктивних і об'єктивних причин (вартісність освіти, територіальна відстороненість, фізичні, фізіологічні та ментальні особливості особистості, тощо); 2) особи з розвиненими індивідуальними пізнавальними потребами, зумовленими власними уявленнями й установками щодо особистісної самореалізації, які прагнуть здобути додаткову лінгвістичну, психологічну, педагогічну, комунікативну, економічну тощо підготовку, орієнтуючись на конкретні практичні уміння, а не на підтвердженість офіційними стандартами й сертифікатами. Представлені освітні й соціальні запити сприяють активному розвитку психолого-педагогічних уявлень і досліджень у сфері неформальної освіти зокрема та сучасних форм і систем освіти зокрема.

Зокрема, сучасний стан системи освіти й наукових уявлень про його функціонування дозволяє виділити три її основні форми: формальна освіта, неформальна освіта й інформальна освіта (ситуативна індивідуальна повсякденна пізнавальна діяльність)<sup>68</sup>.

Системний підхід до оцінки стану й форм освіти в сучасній Україні дозволяє розглядати її структуру на декількох рівнях: формальному, неформальному та інформальному. Формальний рівень організації системи освіти побудований на наявних соціальних нормах і культурних традиціях; включає законодавчо затверджені ступені, форми, ланки та підсистеми; характеризується

68 *Освіта протягом життя : світовий досвід і українська практика* [online]. Аналітична записка Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України, <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>, [доступ: 18.07.2018].

централізованістю, масовістю, сертифікованістю, обов'язковістю, уніфікованістю, об'єктністю. Неформальний рівень організації системи освіти розвивається як інноваційний, додатковий, громадський; включає освітню діяльність позаінституційного характеру; характеризується орієнтованістю на потреби, суб'єктністю, децентралізованістю, індивідуалізованістю, добровільністю. Інформальний рівень організації освіти відображає увесь потік інформації, що не є систематизованим або цілеспрямованим, але здійснює масовий або вибіркового вплив на споживачів медійних послуг; характеризується вибірковістю, ситуаційністю, стихійністю.

Тенденції розвитку системи освіти в Україні: переорієнтація форм, методів та змісту освіти залежно від інтересів споживачів освітніх послуг; змінення пріоритетів оцінювання результативності системи освіти; введення та широке розповсюдження освітніх послуг у сфері неформальної освіти; використання формальною освітою здобутків і досвіду неформальної освіти, з опорою на зміст інформальної освіти.

## **Характерологічні ознаки поняття «неформальна освіта»**

Поняття неформальної освіти є інноваційним для української наукової думки, воно прийшло до нас з англomовної літератури як логічний результат поширення, апробації та підтвердження ефективності досвіду неформального навчання для створення умов як соціально-економічного розвитку держави, так і соціально-психологічного благополуччя окремих категорій населення.

Постає необхідність аналізу тлумачень поняття «неформальна освіта» в Україні та за кордоном для виділення його основних смислоутворюючих компонентів та глибшого розуміння сутності неформального навчання як сучасної форми задоволення освітніх потреб особистості.

У процесі аналізу наукової літератури нами було виділено сукупність визначень неформальної освіти, представлених у таблиці 1.

Табл. 1. Категорійно-поняттєвий аналіз неформальної освіти

№	Визначення неформальної освіти	Джерело	Ключові слова
1	Навчання, засноване на <i>запланованій</i> діяльності, яка явно не позначена як навчання (з точки зору завдань, тривалості навчання або підтримки тих, хто навчається), але яка містить значимий <i>навчальний</i> елемент, але зазвичай <i>не завершується сертифікацією</i>	Європейський центр розвитку професійної освіти (Cedefop) для країн Євросоюзу <sup>69</sup>	Значуща, запланована, але не сертифікована навчальна діяльність
2	Спеціально <i>організована</i> діяльність зі сприяння процесу, в рамках якого люди можуть свідомо <i>розвиватися</i> як особистості, самостійно спиратися на власні можливості в соціальних відносинах і діяльності за допомогою <i>підвищення</i> рівня знань і розуміння; співвіднесення власних думок і почуттів з думками та почуттями <i>інших людей</i> ; розвитку <i>умінь</i> і способів їх вираження	Європейська асоціація освіти дорослих <sup>70</sup>	Організована діяльність з розвитку знань, умінь і способів самовираження у спільноті
3	Частина <i>неперервного</i> навчання для <i>адаптації</i> особистості у постійно змінюваному середовищі, побудована на принципах добровільності, доступності, набуттю в різних місцях і ситуаціях, пов'язаності з педагогічними цілями, доповнення формального навчання, активної <i>участі</i> в діяльності та повсякденному житті, <i>опорі на досвід і дію</i> , задоволенні потреб учасників.	Асамблея Ради Європи <sup>71</sup>	Партиципативний компонент неперервної освіти, додатковий до формального навчання, для задоволення соціальних потреб учасників
4	Будь-яка <i>організована поза формальною</i> освітою освітня діяльність, що доповнює формальну освіту, забезпечує засвоєння тих <i>вмінь і навичок</i> , що необхідні для соціально та економічно активного громадянина країни. Ця освітня діяльність <i>структурована</i> , має освітні цілі, визначені <i>часові рамки</i> , <i>інфраструктуру</i> підтримку та проходить <i>усвідомлено</i> . Отримані знання звичайно не сертифікуються, хоча це можливо	Проект «Європейський центр Знань про Молодь» <sup>72</sup>	Структурована, цілевідповідна, організована позаінституційна освітня діяльність для соціального включення населення
5	<i>Освіта</i> , по завершенню якої <i>не передбачається</i> отримання диплома; спрямована на задоволення особистісних <i>інтересів</i> , необхідних людині у <i>побуті і спілкуванні</i>	В.Г. Онушкін, Є.І. Огарев <sup>73</sup>	Не орієнтоване на отримання диплому навчання для побуту та спілкування

69 Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2007, p. 16.

70 FEDERIGHI P., Non-formal Education [V:] Glossary of Adult Learning in Europe, Hamburg, UNESCO Institute for Education, 1999, p. 23.

71 Рекомендації Асамблеї Ради Європи 1437 (2000) «Про неформальну освіту» [online], <http://coe.kiev.ua/bul/bul9/text30.htm>, [доступ: 18.07.2018].

72 БОГДЗЕВИЧ А. (ред.), Тренер – група – семінар : другий путь образования молодежи, Берлін, Robert Bosch Stiftung, 2009.

73 ОНУШКИН В. Г., ОГАРЕВ Е. И., Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии, Санкт-Петербург, Воронеж, РАО ИОВ, 1995, с. 95-96.

6	Складова освітнього комплексу; програми, курси, по закінченню яких <i>не виникає жодних правових наслідків</i> , зокрема, права займатися оплачуваною діяльністю або вступати в освітні установи вищого рівня; зорієнтована на поповнення знань і умінь в галузі <i>аматорських занять</i> , розваг, з метою розширити культурний кругозір й набути знання і уміння, необхідні у побуті, в сфері міжособистісного спілкування, для <i>компетентної участі</i> в різних видах соціально значущої діяльності	Є. І. Огарев <sup>74</sup>	Освітні програми без правових наслідків для
7	Сумісне, <i>групове</i> навчання в формах курсів; гуртків за інтересами; громадських об'єднань	Л.Є. Сігаєва <sup>75</sup>	Групове навчання залежно від інтересів
8	Освітній процес, організований <i>поза межами</i> традиційної (формальної, нормативної) освітньої системи й призначений для задоволення <i>пізнавальних потреб</i> певної групи людей.	А.М. Мітіна <sup>76</sup>	Освіта для задоволення пізнавальних потреб, організована поза формальною системою
9	<i>Організована систематична</i> освітня діяльність, що відбувається <i>за межами</i> формальної освітньої системи для забезпечення певних видів навчання спеціальних підгруп населення	П. Кумбс, М. Ахмед <sup>77</sup>	Спеціально організоване систематичне навчання для певних категорій населення поза формальною освітою
10	Різноманітні, <i>гнучкі</i> за організацією і формами освітні системи, орієнтовані на <i>конкретні потреби</i> й інтереси тих, хто навчається	С.Г. Вершловський <sup>78</sup>	Гнучкі потребоорієнтовані освітні системи
11	Практично усі види неформальної <i>взаємодії</i> педагогічних працівників, що сприяють <i>вдосконаленню професійної майстерності</i> педагогів у стінах закладів підвищення кваліфікації та поза ними, що не закінчуються <i>одержанням офіційних посвідчень</i>	О.О. Макареня <sup>79</sup>	Педагогічна взаємодія для професійного зростання без офіційних посвідчень

74 ОГАРЕВ Е. И. Образование взрослых : основные понятия и термины, Санкт-Петербург, ИОВ РАО, 2005, с. 62-63.

75 СІГАЄВА Л. Є. (ред.), *Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.*, Київ, ТОВ ВД «ЕКМО», 2010, с. 212-216.

76 МИТИНА А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом : Концептуальное становление и развитие, Москва, Наука, 2004, с. 168.

77 МАКАРЕНЯ А. А., РОЙТБЛАТ О. В., СУРТАЕВА Н. Н., *Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации*, „Человек и образование”, 2011, № 4 (29), с. 59-63.

78 ВЕРШЛОВСКИЙ С. Г., *Образование взрослых в России: вопросы теории*, „Новые знания”, 2004, №3, с. 1-7.

79 МАКАРЕНЯ А. А., РОЙТБЛАТ О. В., СУРТАЕВА Н. Н., *Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации*, „Человек и образование”, 2011, № 4 (29), с. 59-63.

12	Система децентралізованого навчання дорослих, яке проводиться на добровільній основі різними недержавними організаціями та безпосередньо самими учасниками навчання і націлена на розвиток демократичного суспільства шляхом неперервного навчання кожної особистості	В.Д. Давидова <sup>80</sup>	Децентралізоване добровільне навчання громадськими організаціями або активістами
13	Освітній процес, вбудований у життя людини, а не обмежений спеціальною навчальною діяльністю в класних кімнатах	П. Джарвіс <sup>81</sup>	Освіта як частина життя
14	Організована, структурована та цілеспрямована навчальна діяльність, що здійснюється за межами закладів формальної освіти, спрямована на задоволення найрізноманітніших освітніх потреб різних, у тому числі вікових (від раннього дитячого й аж до похилого віку), груп населення, що, проте, не надає легалізованого диплома	А. Гончарук <sup>82</sup>	Організоване навчання поза формальними освітніми закладами для задоволення освітніх потреб різних категорій населення
15	Будь-яке одержання нової інформації про різні сторони життя за допомогою навчання через курси, секції, гуртки за інтересами, відвідування церкви та інше	Н.О. Терьохіна <sup>83</sup>	Процес одержання інформації поза основною освітою
16	Будь-яка навчальна діяльність у робочий чи позаробочий час у колі фахівців, друзів, родини, що не є структурованою, організованою чи спланованою	Х. Колей, П. Ходкінс, Дж. Малком <sup>84</sup>	Неструктурована, неорганізована, але цілеспрямована навчальна діяльність
17	Навчальний процес, що набуває організованої форми, не належить до державних програм обов'язкової освіти та визначається цілеспрямованістю	Х. Колей, П. Ходкінс, Дж. Малком <sup>85</sup>	
18	Навчальна діяльність, зумовлена освітніми потребами, прагненнями молоді до оволодіння необхідними знаннями чи вміннями, відбувається за межами програм освітніх закладів	Д.В. Лівінгстон <sup>86</sup>	Позапрограме навчання відповідно освітнім потребам

80 ДАВИДОВА В. Д., *Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції*, Київ, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008.

81 JARVIS P., WILSON A. L., *International dictionary of adult and continuing education*, London, Routledge, 2002, p. 30.

82 ГОНЧАРУК А., *Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС*, «Педагогічні науки», 2012, №54, с. 31-36.

83 ТЕРЬОХІНА Н. О., *Особливості розвитку неформальної освіти дорослих в Україні*, «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології», Суми, СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013, №3(29), с. 79-87.

84 COLLEY H., HODKINSON P., MALCOLM J., *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*, London, Learning and Skills Research Centre, 2003.

85 COLLEY H., HODKINSON P., MALCOLM J., *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*, London, Learning and Skills Research Centre, 2003.

86 LIVINGSTONE D. W., *Adults informal learning : definitions, findings, gaps and future research*, «Working Paper», 2001, №21, p. 15-23.

19	Навчальний процес, який переважно відбувається <i>поза навчальними закладами</i> , у межах робочого місця, у приміщеннях провайдерів такої освіти, яка <i>не приводить до присвоєння певної кваліфікації</i> , але має визначені часові обмеження та є <i>структурованою</i> щодо використання ресурсів	О. Лазаренко <sup>87</sup>	Структуроване навчання поза освітніми закладами, що не передбачає присвоєння кваліфікації
20	Навчальний процес, який переважно відбувається <i>поза навчальними закладами</i> , у межах робочого місця, у приміщеннях провайдерів такої освіти або вдома, немає визначених часових обмежень та <i>не є структурованим</i> щодо використання ресурсів; спрямований на <i>підвищення знань та кваліфікації</i> , на отримання нових досвідів та навичок, передбачає <i>покращення праці, якості життя</i> людини.	О.О. Лазаренко, Р.А. Колишко <sup>88</sup>	Не структуроване навчання поза освітніми закладами для підвищення якості життя
21	<b>На державному рівні:</b> складова неперервної освіти, яка включає державні та приватні навчальні заклади, установи, фонди, асоціації, діяльність яких пов'язана із функціонуванням <i>неформальної освіти</i> ; відповідні органи управління освітою і науково-методичні установи; <b>на суспільному рівні:</b> цілеспрямований процес виховання і навчання шляхом реалізації <i>варіативних освітніх програм</i> , надання <i>додаткових освітніх послуг</i> ; навчальна діяльність, що проводиться у невеликій за кількістю учасників групі в освітніх закладах формальної освіти або громадських організаціях, клубах, навчальних гуртках, народних школах, а також під час індивідуальних занять із тьютором, репетитором; <b>на особистісному рівні:</b> <i>систематизована</i> навчальна діяльність особистості, що пов'язана зі <i>свідомим вибором</i> змісту, форм, методів, прийомів та засобів навчання відповідно до її особистісних мотивів та потреб; <b>на університетському рівні:</b> складова неперервної професійної освіти студентів, що може відбуватися паралельно із формальною та інформальною освітою, <i>корегуючи та доповнюючи</i> їх; сприяє розвитку здібностей майбутнього професіонала, збагачує його додатковими компетенціями та формує ключові професійні компетентності відповідно до суспільних вимог	О.В. Шапочкіна <sup>89</sup>	Багаторівнева освітня система, що надає додаткові навчально-виховні варіативні послуги, свідомо обрані вмотивованими учасниками

87 ЛАЗАРЕНКО О., *Філософія освіти дорослих в контексті практичної парадигми позитивного навчання : європейський приклад для України*, „Філософія освіти”, 2011, №1-2 (10), с. 255-265.

88 ЛАЗАРЕНКО О. О., КОЛИШКО Р. А., *Аналітичний звіт дослідження у сфері неформальної освіти дорослих у пілотних областях в Україні: Полтавська та Львівська області*, Київ, 2010.

89 ШАПОЧКІНА О. В., *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині*, Київ, Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012.

22	Складова системи неперервної професійної освіти, <i>самостійно мотивований</i> вид діяльності, який пов'язаний із <i>осмисленим вибором</i> особистістю різноманітних форм організації навчання, спрямованих на <i>саморозвиток</i> і <i>професійне вдосконалення</i> , опанування додаткових компетенцій	О.В. Шапочкіна <sup>90</sup>	Осмислений, самостійно мотивований вид навчання для саморозвитку та професійного вдосконалення
23	Навчання заради <i>знання</i> , а не відповідного документу	Н.Г. Василенко <sup>91</sup>	Умотивоване знаннями навчання
24	Набуття працівниками <i>професійних</i> знань, умінь і навичок, не регламентоване місцем набуття, строком та формою навчання; здійснюється <i>за згодою</i> працівників безпосередньо у <i>роботодавця</i> згідно з рішенням роботодавця за рахунок його коштів з урахуванням потреб власної господарської чи іншої діяльності	Закон України «Про професійний розвиток працівників» <sup>92</sup>	Добровільне професійне навчання за рахунок роботодавця
25	<i>Організоване</i> навчання, здійснюване за <i>межами</i> системи <i>формальної освіти</i> , яке його <i>доповнює</i> , забезпечуючи освоєння тих умінь і навичок, які необхідні для <i>професійного</i> та <i>особистісного</i> розвитку соціально та економічно активної людини	О.В. Василенко <sup>93</sup>	Додаткове організоване навчання поза формальною системою для особистісного і професійного розвитку

Джерело: власне дослідження.

Якісний аналіз одержаних результатів аналізу визначень неформальної освіти свідчить про суперечливість розуміння дослідниками змісту поняття, подекуди представлений взаємовиключаючими поглядами на рівень її організованості, структурованості, результативності. Поза увагою науковців залишаються форми і методи неформального навчання. Також важливим виявленим протиріччям вважаємо факт, що сьогодні в Європі основна увага спрямовується саме на валідацію й визнання результатів неформального навчання, в той час як у вітчизняній педагогічній літературі саме відсутність сертифікатів вважається ключовою ознакою неформального навчання. Крім того, при визначенні неформальної освіти, на нашу думку, занижується роль освітніх закладів і установ, чиї послуги з неформального навчання можуть бути (що емпірично підтверджено зарубіжним досвідом) системними й результативними.

90 ШАПОЧКІНА О. В., *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині*, Київ, Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012.

91 ВАСИЛЕНКО Н. Г., *Стан і проблеми запровадження системи визнання результатів неформального професійного навчання в Україні*, [В:] *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності*, Ч. 2, Київ, ІПК ДСЗУ, 2014, с. 130-138.

92 Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12.01.2012 № 4312-VI [online], <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>, [доступ: 18.07.2018].

93 ВАСИЛЕНКО О. В., *Розвиток системи неформальної освіти дорослих в умовах соціально-економічної кризи*, [В:] *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності*, Ч. 2, Київ, ІПК ДСЗУ, 2014, с. 138-146.



Таким чином, можна систематизувати представлені визначення за виділеними основними ознаками, для цього нами був проведений контент-аналіз із обрахуванням масових часток ключових слів за категоріальними ознаками: цілі, засоби, результати, ознаки, категорії, учасники неформальної освіти (див. табл. 2).

Табл. 2. Контент-аналіз визначень неформальної освіти

Цілі		Засоби		Результати	
Пізнавальні / освітні потреби	3 (12%)	Поза формальною системою	9 (36%)	Не сертифіковані	7 (28%)
Особистісні потреби	3 (12%)	Опора на досвід і дію	1 (4%)	Підвищення знань	5 (20%)
Професійні потреби	1 (4%)	Освітні цілі	1 (4%)	Розвиток умінь	5 (20%)
Соціальні потреби	0	Часові рамки	2 (8%)	Формування соціальної компетентності	5 (20%)
Загальна значущість	1 (4%)	Інфраструктурна підтримка	1 (4%)	Адаптація	1 (4%)
Розвиток	1 (4%)	Курси	3 (12%)	Активність	3 (12%)
		Програми	1 (4%)	Професійне вдосконалення	5 (20%)
		Гуртки /секції	3 (12%)	Розвиток демократичного суспільства	1 (4%)
		Громадські об'єднання	3 (12%)	Нова інформація	1 (4%)
		Церква	1 (4%)	Новий досвід	1 (4%)
		Фонди/асоціації/ приватні установи	1 (4%)	Розвиток здібностей	2 (8%)
		Спілкування	1 (4%)		
		Варіативні освітні програми	1 (4%)		
		Заклади освіти	2 (8%)		
Ознаки		Категорії		Учасники	
Запланована	1 (4%)	Процес навчання	10 (40%)	Молодь	1 (4%)
Організована	6 (24%)	Діяльність	10 (40%)	Особливі групи населення	2 (8%)
Усвідомлена	4 (16%)	Компонент неперервного навчання	4 (16%)	Дорослі	1 (4%)
Добровільна	4 (16%)	Система	3 (12%)	Група	2 (8%)
Доступність	1 (4%)	Взаємодія	1 (4%)	Студенти	1 (4%)
Додаткова	4 (16%)			Працівники	1 (4%)
Структурована	3 (12%)				
Систематична	2 (8%)				
Гнучка	1 (4%)				
Децентралізована	1 (4%)				
Цілеспрямована	3 (12%)				

Джерело: власне дослідження.

Кількісні результати контент-аналізу свідчать, що провідними категоріальними ознаками, через які окреслюється неформальна освіта, є процес та діяльність (масові частки становлять 40%). Основними цілями неформальної освіти є задоволення особистісних та пізнавальних потреб її учасників (по 12%). Важливою характеристикою неформальної освіти учені вважають те, що вона організовується поза межами формального навчання (36%), при цьому основними засобами є гуртки, курси та громадські організації (по 12%). При оцінці результатів неформального навчання дослідники послуговуються думкою, що основною характеристикою є відсутність сертифікації одержаних компетенцій (28%), а також по 20% відзначено результативність у категоріях знання, уміння й компетенції. Серед ознак неформальної освіти, найвищу масову долю відзначено за шкалами: організованість (24%), добровільність (16%), доступність (16%), додатковість (16%). При характеристиці учасників неформальної освіти найвищі масові частки кількісних результатів контент-аналізу спостерігаються для ознак «група» та «особливі категорії населення» – по 8% кожна.

Узагальнення одержаних даних дає можливість зробити висновок, що у літературі відсутній єдиний погляд на сутність і зміст неформальної освіти; переважно вона розглядається як організований освітній процес або навчальна діяльність, спрямована на задоволення особистісних пізнавальних потреб учасників поза формальними освітніми установами засобами громадських організацій, курсів та гуртків у груповій формі.

Таке бачення узгоджується зі сформульованим нами визначенням неформальної освіти як процесу додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання й розвитку молоді, організованого поза межами змісту, форм і методів освітніх установ та державних інституцій<sup>94</sup>.

Різновекторність та суперечливість визначень неформальної освіти, їх невідповідність сучасному європейському досвіду може бути свідченням розвитку педагогічної думки, апробації неформального навчання, пошуку адекватних засобів та характеристик його тлумачення.

Нами також було проведено порівняльний аналіз понять, суміжних до поняття неформальної освіти, результати якого висвітлено у табл. 3.

94 ПАВЛИК Н. П., *Неформальна освіта* [В:] *Енциклопедія прав людини : соціально-педагогічний аспект*, Житомир, Волинь, 2014, с.120-124.

Табл. 3. Порівняльний аналіз суміжних понять дослідження

Поняття	Їх дефініції	Порівняння з неформальною освітою
Неперервна освіта	Пізнання, що відбувається протягом щоденної діяльності під час роботи, відпочинку або спілкування; немає структурованих цілей та форм; як правило, не підтверджується сертифікатом <sup>95</sup>	<i>Спільне:</i> відсутність сертифікатів або дипломів  <i>Відмінне:</i> неформальна освіта є цілеспрямованою та послідовною
Освіта дорослих	Процес поєднання власного практичного (професійного) досвіду з колективним досвідом інших людей або широким соціальним досвідом <sup>96</sup> .	<i>Спільне:</i> інтерактивність форм організації процесу пізнання; можливість професійного зростання  <i>Відмінне:</i> неформальна освіта може ґрунтуватися не на професійних інтересах
Позашкільна (позааудиторна) освіта	Частина навчального плану школи та його реалізації, що передбачає вільний вибір видів занять залежно від інтересів учасників; узгоджується з навантаженням викладачів та студентів та планами виховної роботи <sup>97</sup>	<i>Спільне:</i> добровільність участі, орієнтація на інтереси  <i>Відмінне:</i> неформальна освіта не входить до навчальних планів та не пов'язана з навантаженням та виховною роботою
Інформальна освіта	Пізнання, що спрямоване на вирішення конкретних проблем особи; не має організованої підтримки; є експерієнтальним та холістичним; може бути неусвідомленим <sup>98</sup>	<i>Спільне:</i> актуальність змісту освіти для її учасників  <i>Відмінне:</i> наявність організованості, усвідомленості та теоретичної бази упровадження

Джерело: власне дослідження.

Таким чином, неформальна освіта, маючи певні спільні характеристики з іншими педагогічними процесами, є, однак, відмінною внаслідок інших методологічних основ і технологій її упровадження. Тобто є важливим виділити необхідні та достатні ознаки неформальної освіти для можливості відокремлення її від інших форм.

Проведений аналіз теоретичних досліджень дозволив нам виділити *сталі* (обов'язкові) та *варіативні* (залежно від організаторів і учасників) характерологічні ознаки неформальної освіти.

95 *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, Commission of the European Communities, 2001, p. 32-33.

96 ЗІНЧЕНКО С., *Неформальна освіта та самоосвіта як підґрунтя успішної професійної самореалізації викладачів вищих навчальних закладів мистецького напрямку* [online], 2010, [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nivoo/2010\\_4/34.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivoo/2010_4/34.pdf), [доступ: 18.07.2018]

97 СМЕРЕЧАК Л. І., *Педагогічні умови організації позааудиторної роботи студентів спеціальності «Соціальна педагогіка»*, [online], [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/N183-3z066-070.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/N183-3z066-070.pdf), [доступ: 18.07.2018].

98 ROHS M., *Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung* [online], Hamburg, Helmut-Schmidt-University, 2007, [http://opus.unibw-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source\\_opus=1230](http://opus.unibw-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=1230), [доступ: 18.07.2018].

Сталі (обов'язкові) характеристики – визначають сенс і зміст неформальної освіти, ґрунтуються на методології та теоретичних підходах до її упровадження, слугують у якості необхідних і достатніх ознак відокремлення неформальної освіти від інших видів:

- виведення процесу навчання поза межі освітнього інституційного простору, що сприяє соціальному включенню молоді, її залученню до різних соціальних інститутів;
- добровільність і партиципативність як рівна участь усіх учасників освітнього процесу;
- наявність сприятливого психологічного середовища для спілкування, навчання та взаємодії;
- відповідність потребам учасників і, відповідно, спрямованість на подолання дефіциту певних компетентностей;
- соціально-педагогічний потенціал неформальної освіти для роботи з різними категоріями клієнтів (оскільки характеризується розширенням можливостей набуття освіти незалежно від часу, віку, стану здоров'я, соціального статусу, тощо);
- надання психологічного захисту та соціальної обізнаності учасникам в сучасних умовах нестабільності;
- не фіксованість часових меж здобуття неформальної освіти (особливо важливо для виключених і дискримінованих категорій населення – зокрема одиноких матерів, багатодітних матерів, людей з вадами здоров'я, молоді з девіантною поведінкою, тощо);
- використання різноманітних форм і методів організації процесу навчання (переважання інтерактивних методів, організація діяльності на базі різних установ, відсутність вимог щодо обсягу лекційного, лабораторного, тощо матеріалу; можливість урахування особливостей фізичного і психічного стану учасників);
- відсутність централізації, вищих органів управління або адміністрування та ієрархічного характеру організації системи неформальної освіти;
- орієнтація на потреби учасників (що відповідають соціальним нормам у сфері працевлаштування, самореалізації, психологічного здоров'я і т.д. – оволодіння або поглиблення іноземних мов, вузька професіоналізація – як-от навички у сфері арттерапії);
- практикоорієнтованість, згідно з якою кількість теоретичного матеріалу обмежується до мінімуму, навчання орієнтоване на досвід (життєвий, професійний, емоційний) учасників;

- строга реалізація теоретичних підходів до організації процесу навчання (особистісно особистісного, гуманістичного, діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного);
- цілеспрямованість діяльності учасників, усвідомленість ними потреб та очікуваних результатів від процесу навчання;
- варіативність програм і термінів навчання; гнучкість змісту, форм і методів навчання;
- відсутність оцінювання та сертифікації на державному рівні.

Варіативні (змінні) характеристики неформальної освіти залежать від цілей, ціннісних орієнтацій та спрямованості учасників процесу неформальної освіти; від запитів соціальних інститутів, що його організовують; від матеріальних, часових та людських ресурсів:

- відносна незалежність цілей і змісту неформального навчання, оскільки почасти його організовують громадські, релігійні, державні організації відповідно до власних пріоритетів та інтересів;
- можливість упровадження індивідуальної форми навчання у вигляді консультацій, психотерапевтичних сесій, тощо;
- ситуативна дисинхронія процесів навчання, оцінювання, рефлексії шляхом відтягнення процесів рефлексії та оцінювання результатів у часі; часто процес оцінювання досягнень неформальної освіти відбувається у професійних та навчальних колективах учасників внаслідок зростання рівня їх компетенцій;
- самокерованість вибору педагогів і лідерів, які організовують навчальний процес; можливість громадського характеру управління;
- неструктурованість цілей навчання, часу, навчально-методичного забезпечення, науково-педагогічного супроводу;
- вибір і залучення наперед визначених цільових груп (підлітків, молоді, жінок, прийомних батьків, тощо);
- відкритість груп неформальної освіти (на відміну від формальної, де групи переважно закриті).

Аналіз представлених характерологічних ознак дозволяє виділити явні недоліки (або можливі ризики) системи неформальної освіти щодо її ролі та місця у системі факторів соціалізації. Отже, до негативних характеристик нами віднесено:

- можливість поширення асоціальних ідей, організацій і впливів серед учасників навчання;

- неконтрольованість інформаційних впливів, що відбуваються у середовищі неформальної освіти;
- відсутність системного характеру та узгодженості із загальними освітніми планами, змістом навчання і його цілями;
- невизнання сертифікатів неформальної освіти на рівні держави та її окремих органів і організацій;
- неможливість контролю рівня кваліфікації організаторів та виконавців системи неформальної підготовки.

Виділені негативні характеристики є вагомими важелями впливу на роль неформальної освіти, оскільки можуть знижувати її вартість в уявленнях населення. Основною причиною виникнення та поширення таких факторів ризику у середовищі неформальної освіти є відсутність законодавчого забезпечення її діяльності у нормативно-правовому полі України<sup>99</sup>.

Однак, значне переважання позитивних характеристик дозволяє стверджувати про вагомую роль неформальної освіти для сучасного розвитку української державності.

## Теоретичні підходи до організації неформальної освіти

Наступним кроком є аналіз психологічних і соціологічних теорій особистості як концептуальних засад організації неформальної освіти, що враховуватиме ціннісно-мотиваційний та афективно-чуттєвий компоненти особистості молодшої людини.

У літературі структура особистості розглядається як функціональна структура мотиваційної сфери свідомості – психологічного «органу» мислення та програмування її діяльності<sup>100</sup>. Тобто, досягнення результатів будь-якої діяльності (ут.ч. освітньої) є неможливим без урахування ціннісно-мотиваційних, афективно-чуттєвих, когнітивно-гносеологічних закономірностей розвитку особистості. Завдання ускладнюється тим, що у психології не існує єдиного універсального підходу до визначення структури особистості, відповідно її норми та патології. Думки учених різняться залежно від теорій і концепцій наукової школи, що слугує методологічною основою досліджень. Тому нами був проведений аналіз основних психологічних теорій особистості з метою виділення узагальнених поглядів на структуру мотивації особистості.

99 Проблема визнання та розвитку неформальної освіти в Україні [online], [www.ipo.org.ua/upload/.../Education.doc](http://www.ipo.org.ua/upload/.../Education.doc), [доступ: 18.07.2018].

100 ЦИБА В. Т., *Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз)*, Київ, МАУП, 2000, с. 8.

Особливості тлумачення та вивчення теорії особистості визначаються концептуальними підходами до онтогенезу; в основі поділу концепцій теорії особистості лежить превалююча сукупність мотивів і потреб поведінки особистості.

Обов'язковими компонентами теорії особистості у психології, що дозволяють розглядати її як цілісну концепцію та відрізняти від інших, є: 1) структура особистості, її незмінні характеристики, здатність поводитися певним чином; 2) мотивація особистості; 3) розвиток особистості в онтогенезі; 4) психопатології та норми здорової особистості<sup>101</sup>.

Нами була зроблена спроба виділити основні ідеї щодо структури особистості та її мотивації у змісті основних психологічних (див. табл. 4.) і соціологічних (див. табл. 5.) теорій задля можливості подальшого використання при організації неформальної освіти молоді.

Табл. 4. Психологічні теорії особистості

Теорії	Основна ідея	Структура особистості	Мотивація
Біогенетичні (психоаналітична теорія З. Фрейда, аналітична психологія К. Юнга, індивідуальна психологія А. Адлера)	Розвиток особистості є онтогенезом із урахуванням програми філогенезу; соціокультурні та ситуативні фактори не визначальні	Несвідоме (Воно), Свідоме (Я), підсвідоме (Понад-Я)	Конфлікт між несвідомими потягами та соціальними нормами поведінки; прагнення до індивідуальності й саморозвитку для поєднання свідомого та несвідомого
Соціогенетичні (біхевіористична Д. Уотсона, соціального научіння А. Бандури)	Розвиток особистості залежить від структури соціальної діяльності індивіда, його статусу, ролей, прав і обов'язків	Результат взаємодії особистості з середовищем; соціальні моделі поведінки, індивідуальний досвід	Очікування референтних осіб, прагнення до підвищення соціального статусу; пристосування до довкілля
Персонологічні / особистісно-центровані (гештальттерапія Ф. Перлса, теорії самоактуалізації К. Роджерса й А. Маслоу, теорія інтенціональності Ш. Бюлер)	Розвиток особистості є творчим процесом реалізації власних цілей і цінностей	Свідомість і самосвідомість	Життєві цілі та цінності; усвідомлення потреб; прагнення до самоактуалізації

Джерело: власне дослідження.

Таким чином, з табл. 4 видно, що згідно з психологічними теоріями, основним завданням особистості є вирішення конфлікту між індивідуалізацією та соціальною групою, до якої включена особистість; пошук соціальних ресурсів для задоволення власних потреб; забезпечення особистісно значущих цінностей, цілей та прагнень; гармонізація взаємодії з оточенням.

101 СКРИПЧЕНКО О. В. (ред.), *Загальна психологія*, Київ, Каравела, 2014.



На нашу думку, формальна освіта не достатньо володіє потенціалом для реалізації окреслених завдань – ми обґрунтовуємо це наявністю жорстких комунікативних рамок залежно від соціального та міжособистісного статусу суб'єктів освітнього простору. Особистість, введена у систему формального спілкування, мимовільно належить системі очікувань та суспільних ролей, норм і обов'язків, що може поглибити конфлікт між індивідуальним та соціальним аж до втрати автентичності, й, відповідно, мотивації до участі в навчально-виховній діяльності; превалювання мотивів уникнення покарань перед досягненням успіхів. Це підтверджується поглядами соціологів щодо структури особистості (див. табл. 5.), яка розглядається через призму соціальних ролей та обов'язків.

Табл. 5. Соціологічні теорії особистості

Теорії	Основна ідея	Структура особистості	Мотивація
Рольові (дзеркального «Я» особистості Ч. Кулі, «узагальненого іншого» Дж. Міда, «значущого іншого А. Халлера)	Відтворення через сукупність виконуваних ролей	Рефлексія реакцій людей, з якими взаємодіє	Вимогливість щодо людей, з якими взаємодіє; добір зразків, що впливають; прийняття ролі у інших ситуаціях; пошук значущих інших
Е. Еріксона	Розвиток особистості відбувається через послідовне проходження універсальних для людства стадій	Его як автономна структура у соціальних ситуаціях	Готовність розвиватися, зростати, розширювати досвід соціальної взаємодії
Гуманістична Е. Фромма	Особистість є продуктом взаємодії між потребами та соціальними нормами	Потреби, що еволюціонують залежно від культури, історичного етапу, соціальних систем	Екзистенціальні потреби у: встановленні зв'язків, подоланні, корінні, ідентичності, системі поглядів

Джерело: власне дослідження.

Таким чином, аналіз психологічних і соціологічних теорій особистості дозволяє сформулювати висновок щодо основної суперечності – між прагненням особистості до розкриття індивідуальності у процесі самоактуалізації та системою соціальних норм і очікувань, що обмежують такі можливості. Відповідно, особистість постійно перебуває у дискомфортній зоні пошуку балансу між індивідуальним та соціальним, що відображається на її емоційному, поведінковому, діяльнісному станах.

З нашої точки зору, саме неформальна освіта забезпечує подолання дискомфорту й дисбалансу визначеної суперечності між психологічними та соціальними потребами. Це відбувається завдяки особливій атмосфері комунікацій у системі неформальної освіти, що не передбачає жорстких

рамок та ролей щодо суб'єктів навчання й виховання; дозволяє розкриватися індивідуальності у взаємодії та через взаємодію з іншими рівноправними учасниками комунікативного простору. Тобто, неформальна освіта володіє потенціалом забезпечення базових потреб особистості у самопізнанні, саморозкритті, саморозвитку без виключення з системи соціальних взаємодій з іншими.

Варто зазначити, що проблема пошуку балансу між індивідуальним та соціальним не є новою для наукової думки, зокрема, цікавими для нас видаються висновки системного аналізу В.Т. Циби щодо забезпечення соціальними інституціями потреб особистості (див. табл. 6.).

Табл. 6. Система «Особистість – суспільство»

Суспільство	Конституція: загальні засади суспільного ладу; визначає концептуальні соціальні цінності суспільства						
Соціальні інституції	Політична	Економічна	Педагогічна	Культурницька		Родинна	
Самореалізація особистості	Громадсько-політична діяльність	Кар'єра, збільшення доходів	Підвищення рівня освіти, кваліфікації, майстерності	Творчість у науці, техніці, мистецтві	Підтримка нормального психологічного комфорту	Забезпечення нормальних фізіологічних умов життя	Шлюб, виховання дітей
Багатоцільова полімотиваційна програма життєдіяльності особистості для задоволення власних матеріальних і духовних потреб	Соціогенні				Психогенні	Біогенні	Соціогенні, психогенні, біогенні
			Орієнтаційні				
				Адаптивно-перетворювальні (самозбереження)			Збереження роду (виду)
	Потреби соціального наслідування (друга сигнальна система мозку)				Потреби спадкоємні (перша сигнальна система мозку)		
Особистість	Ціннісні соціальні установки особистості						

Джерело: дослідження В. Т. Циби<sup>102</sup>

Як видно з табл. 6, особистість розглядається дослідницею як елемент соціальних утворень різних рівнів; цілі особистості (обґрунтовані потребами) включені в цілі організацій, соціальних інституцій, суспільства в цілому<sup>103</sup>. Відповідно, соціальний статус особистості є інтегральним показником статусів в усіх соціальних інституціях, представлених у табл. 6<sup>104</sup>; він досягається шляхом узгодження основних психічних феноменів (потреб, мотивів, настанов, ідеалів,

102 Циба В. Т., *Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз)*, Київ, МАУП, 2000, с. 37.

103 Циба В. Т., *Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз)*, Київ, МАУП, 2000, с. 39.

104 Циба В. Т., *Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз)*, Київ, МАУП, 2000, с. 75.

цінностей, цілей, волі та ін.) й реалізується у життєвих перспективах і життєвих програмах. Дослідники явища побудови особистістю життєвих програм як стратегій досягнення життєвої перспективи – Є.І. Головаха<sup>105</sup>, В.М. Доній<sup>106</sup>, С.Клінберг, А.Орлова, Л.В. Сохань<sup>107</sup> – визначили межі онтогенезу досліджуваних понять:

- від 0 до 9 років (дитинство): відсутність інтересу до віддалених перспектив, сприйняття світу відповідно до конкретної життєвої ситуації;
- від 10 до 12 років (молодший підлітковий вік): формування здатності узгоджувати власну діяльність з майбутніми подіями, перенесення сенсу існування з актуальної ситуації на майбутнє;
- від 13 до 16 років (старший підлітковий вік): диференціація потреб у часі, їх змістовна узгодженість та орієнтованість на майбутнє;
- від 16 років до 21 років (юнацтво): формування свідомого ставлення людини до власної довготривалої перспективи; свідомо реконструкція дійсності в планах, мріях, очікуваннях; високі домагання й безкомпромісність як психологічні особливості юнацького віку;
- від 21 до 35 років (рання зрілість): реалізація життєвої перспективи; корекція життєвих планів; рефлексія цілей та ресурсів для їх задоволення.

Таким чином, саме студентська молодь є сензитивною щодо цілей та засобів неформальної освіти у контексті пошуку та визначення стратегічних життєвих цілей, а також тактичних схем їх досягнення; потреби гармонійного включення в діяльність різних соціальних інституцій, підвищення соціального статусу шляхом реалізації індивідуальних, особистісних програм життєдіяльності. Це підтверджується нашими висновками при дослідженні функцій неформальної освіти щодо особистісної та соціальної реалізації учасників неформального навчання.

Подібної думки дотримується В.А. Семиченко, яка, при визначенні діяльності як процесу реалізації активності людини, спрямованої на досягнення

105 СОХАНЬ Л. В., ГОЛОВАХА Е. И., АНУФРИЕВА Р. А. и др., *Психология жизненного успеха : Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций*, Киев, Институт социологии НАН Украины, 1995.

106 ДОНІЙ В. М. (ред.), *Психологія і педагогіка життєтворчості*, Київ, ІЗМН, 1996.

107 СОХАНЬ Л. В. (ред.), *Жизненный путь личности*, Київ, Наукова думка, 1987.

поставлених цілей, характеризує цілі як сукупність особистісних інтересів та потреб, а також суспільних, правових і професійних норм<sup>108</sup>. Відповідно, базовими ознаками діяльності видаються: усвідомленість цілей та способів її досягнення, соціальна опосередкованість і узгодженість з активністю інших, технологічна опосередкованість відповідними стратегіями й тактиками<sup>109</sup>. Дослідниця розглядає процес фахової підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності шляхом виокремлення двох взаємопов'язаних процесів – інтеріоризації (перехід зовнішніх дій у внутрішні) й екстеріоризації (перехід внутрішньої, психічної активності у зовнішню). Тобто, у процесі професійної підготовки майбутній фахівець інтеріоризує масив предметних фізичних дій у теоретичні моделі (теоретична складова підготовки) щоб надалі екстеріоризувати їх для вирішення змінних професійних завдань (практична сторона підготовки)<sup>110</sup>.

З огляду на представлені міркування вважаємо важливим висновок, що наразі ВНЗ не мають ресурсів для системного забезпечення практичної сторони професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів з огляду на широке поле сфер професійної діяльності, різноманітності фахових функцій та індивідуальних інтересів молоді. Це також підкреслює роль неформальної освіти у процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери як такої, що здатна допомогти вищій школі індивідуалізувати процеси навчання та виховання з урахуванням потреб молоді в творчій, професійній, особистісній самореалізації.

У процесі професійної підготовки процес інтеоріоризації передбачає перехід теоретичних знань у відповідні уміння (сенсорні, інтелектуальні, рухові, тощо); це породжує суперечність між традиційним підходом до організації вищої освіти, який не дає можливості перевести навчальну інформацію у відповідні компоненти предметної діяльності, що, в свою чергу, зумовлює формальність отриманих фахових знань.

Важливим з точки зору проблеми нашого дослідження є виокремлені В.А. Семиченко **рівні** передачі та засвоєння знань студентами у процесі професійної підготовки, характерні для теоретичної сторони означеного процесу, які полягають у формалізації знань і умінь студентів (на протипагу категорії функціональних знань і умінь, притаманних системі неформальної освіти): ознайомлення, відтворення, формування умінь і навичок, творче

108 СЕМИЧЕНКО В. А., *Психология деятельности*, Киев, Издатель Эшке А.Н., 2002, с. 3.

109 СЕМИЧЕНКО В. А., *Психология деятельности*, Киев, Издатель Эшке А.Н., 2002, с. 4.

110 СЕМИЧЕНКО В. А., *Психология деятельности*, Киев, Издатель Эшке А.Н., 2002, с. 9-10.

перетворення. *На рівні ознайомлення* студентам надаються необхідні й достатні ознаки об'єктів, що вивчаються для орієнтації в певному колі явищ. Психологічним механізмом цього рівня є блокування студентами вивчення такої інформації внаслідок неусвідомлення її потрібності. *На рівні відтворення* від студента вимагається екстеріоризувати знання для вирішення практичних вправ і завдань – тобто реконструювати інформацію власною інтерпретацією якомога точніше до вимог викладача. Це посилює формалізацію знань внаслідок зниження рівня усвідомлення студентами потреби у відповідних вправах та блокування потреби в її розумінні внаслідок постійної діяльності за заданим алгоритмом. *На рівні формування умінь і навичок* при формалізованому підході до процесів викладання і навчання виникає ризик обмеження кола потенційних професійних завдань змістом професійної підготовки. *На рівні творчого перетворення* формується адаптивна здатність фахівця вирішувати варіативні професійні завдання шляхом дослідження, раціоналізації, конструювання й прогнозування; саме цей рівень дозволяє забезпечити ефективність процесу професійної підготовки<sup>111</sup>.

Співвідношення між особистістю суб'єкта освіти та соціальними нормами також представлено в гуманістичній теорії, яка стверджує, що результативність освіти визначається можливостями зближення «Я» реального та «Я» ідеального суб'єкта навчання – тобто цінностей й інтересів особистості та актуальних соціальних норм. Відповідно до гуманістичної теорії К. Роджерса визначальним принципом організації ефективного навчання є забезпечення спроможності рости, розвиватися і навчатися на засадах власного досвіду<sup>112</sup>, де саме неформальна освіта є ефективною.

Таким чином, неформальна освіта є ефективним інструментом задоволення потреб особистості та соціальних інститутів за умови дотримання принципів співучасті, партиципативності, добровільності, соціального й особистісного включення. Аналіз наукової літератури свідчить, що пошуки педагогічної психології та соціології освіти наразі лежать у площині узгодження індивідуальних та суспільних потреб, які почасти нівелюються жорсткими рамками формального освітнього простору, орієнтованого на здобуття стандартизованих знань, умінь, компетенцій та компетентностей. Неформальна освіта як додаткова форма освітніх послуг дозволяє розширити межі засвоєння професійного досвіду залежно від інтересів студентської молоді та створити психологічно сприятливу атмосферу як основу самоідентифікації й самоактуалізації молоді.

111 СЕМИЧЕНКО В. А., *Психология деятельности*, Киев, Издатель Эшке А.Н., 2002, с. 19-21.

112 ДИЧКІВСЬКА І. М., *Інноваційні педагогічні технології*, Київ, Академвидав, 2004, с. 14.

Зростання наукових досліджень щодо змісту неформальної освіти для окремих категорій населення призводить до появи публікацій, присвячених теоретико-методологічним засадам організації неформального навчання. Зокрема, окремі соціально-психологічні й педагогічні теорії, покладені в основу неформальної освіти, описано у роботах Н. М. Горук<sup>113 114</sup>, С.Г. Вершловського<sup>115</sup>, А. А. Макарені<sup>116</sup>, Т. В. Ткач<sup>117</sup>, А. О. Яковлева<sup>118</sup> та інших. Аналіз представлених робіт свідчить про почасти несистемний характер огляду теоретичних засад організації неформального навчання внаслідок виокремлення інших дослідницьких пріоритетів.

У процесі розвитку психолого-педагогічних наук закономірно сформувалися загальні теорії навчання, які, будучи засновані на певних методологічних уявленнях, пояснюють дію форм і методів навчання на розвиток психічних процесів особистості, що навчається. Неформальна освіта, будучи навчальною діяльністю, також потребує обґрунтування своїх форм і методів з позиції домінуючих теорій.

Зокрема, у науковій літературі існують різні погляди на процес навчання, та теорії, що його пояснюють; наведемо неповний список, сформований В.А. Якуніним: культурно-історична концепція Л.С. Виготського про розвиток вищих психічних функцій; теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна; асоціативна теорія розвитку розуму Ю.А. Самаріна; теорія розвиваючого навчання у різних модифікаціях (В.В. Давидов, З.І. Калмикова, Н.А. Менчинська та ін.); теорія проблемного навчання Г.В. Кудрявцева, І.Я. Лернера, А.М. Матюшкіна, М.М. Мазмутова; теорія оптимізації навчання Ю.К. Бабанського; кібернетичні концепції навчання С.Я. Архангельського,

---

113 ГОРУК Н. М., *Проблеми неформальної освіти жінок у США*, Дрогобич, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2011.

114 ГОРУК Н. М., *Теоретико-методологічні засади неформальної освіти жінок у Північній Америці* [online], 2005-12-22, <http://www.dereksiz.org/v-ostrogradsekogo-amerikanseka-filosofiya-osviti-ochima-ukrayin.html?page=4>, [доступ: 18.07.2018].

115 ВЕРШЛОВСКИЙ С. Г., *Образование взрослых: теоретические и методические проблемы* [В:] *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності*, Ч. 2, Київ, ІПК ДСЗУ, 2014, с. 14-24.

116 МАКАРЕНА А. А., РОЙТБЛАТ О. В., СУРТАЕВА Н. Н., *Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации*, „Человек и образование”, 2011, № 4 (29), с. 59-63.

117 ТКАЧ Т. В., *Розвиток особистості засобами неформальної освіти*, „Актуальні проблеми психології” [online], 2008, Вип. 15, с. 287-291, [http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008\\_15/sb15\\_72.pdf](http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008_15/sb15_72.pdf), [доступ 17.07.2017].

118 ЯКОВЛЕВ А. О. *Поліпарадигмальність як методологічна система координат для осмислення трансформації функцій сучасної освіти*, „Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого», 2013, № 3 (17), с. 64-75

Е.І. Машбіца, Н.М. Пейсахова, Н.В. Кузьміної, Ю.Н. Кулюткіна, А.І. Раєва, А.Ф. Тализіної та ін. Проведений В.А. Якуніним критичний аналіз зазначених теорій дозволив автору виділити їх спільний базовий недолік – розгляд процесу навчання з позицій предметної діяльності у термінах суб'єктно-об'єктних відношень. Такий висновок дозволяє розділити процеси навчання і научіння залежно від рівня активності (суб'єктності) позицій учасників навчально-виховного процесу; це відображається на цілях, засобах і результатах означених процесів<sup>119</sup>. Тобто, більшість існуючих теорій навчання слугують опису саме формальної системи освіти, що є закономірним внаслідок їх створення на емпіричному досвіді формального навчання. Відповідно, організація неформальної освіти вимагає пошуку принципово інших теоретико-методологічних засад. Нами було проаналізовано наукову літературу щодо опису базових теорій неформального навчання.

Передусім, вважаємо за необхідне обґрунтувати взаємозв'язок формальної і неформальної освіти, який заснований на гнучкому «переході», чергуванні форм організації навчання населення та взаємодоповнюючому характері. Визначений взаємозв'язок, на нашу думку, не дозволяє радикально розділяти теорії формального і неформального навчання внаслідок спільної освітньої мети. Різниця, радше, полягає у процесах організації освітньої діяльності, аніж у підході до навчання як процесу передачі знань. При дослідженні розвитку неформального сегмента у системі неперервної освіти, ми дійшли висновку щодо циклічності чергування формальних і неформальних форм навчання внаслідок інноваційного характеру неформальної освіти, що будучи визнаним ефективним, переміщується з площини позаінституційного навчання у систему інституційної освіти. Це підтверджується результатами дослідження І.М. Дичківською діалектики взаємоперетворення інновацій і традицій<sup>120</sup>, яку ми відобразили на рис. 1.

119 ЯКУНИН В. А., *Педагогическая психология*, Санкт-Петербург, Изд-во Михайлова В.А., Изд-во «Полиус», 1998.

120 ДИЧКІВСЬКА І. М., *Інноваційні педагогічні технології*, Київ, Академвидав, 2004, с. 26.





Рис. 1. Діалектика взаємоперетворень інновацій і традицій

Джерело: публікація І.М. Дичківської<sup>121</sup>.

І.М. Дичківською було проаналізовано відмінності між стабільними й інноваційними процесами в освіті, де важливими в контексті нашої проблеми дослідження вважаємо такі висновки: неформальна освіта за переважною частиною виділених дослідницею характеристик є інноваційним педагогічним процесом, який відзначається спрямованістю на задоволення нових суспільних потреб, необхідністю вироблення й апробації шляхів досягнення освітніх цілей, перервністю, довгостроковістю й низькою керованістю, гнучкістю<sup>122</sup>.

При окресленні концепції неформальної освіти дослідники визначають різні вихідні теорії. А саме, виходячи з мети неформального навчання як створення умов для реалізації потенціалу і здібностей тих, хто навчається, важливими для розвитку теорії є погляди Дж. Дьюї щодо необхідності врахування інтересів і нахилів особистості при доборі змісту та форм освіти. Теорія Д. Дьюї розглядає навчання як соціально-інтерактивний, максимально індивідуалізований процес рівноправної взаємодії суб'єктів освітнього простору<sup>123</sup>. Прогресивна філософія Дж. Дьюї заперечує провідну роль вчителя та навчального предмета у освітньому середовищі, натомість центральне місце відводить інтересам учня та соціальним потребам демократичного суспільства. Прогресивна освіта визначає навчання як похідну від досвіду учасників

121 ДИЧКІВСЬКА І. М., *Інноваційні педагогічні технології*, Київ, Академвидав, 2004, с. 26.

122 ДИЧКІВСЬКА І. М., *Інноваційні педагогічні технології*, Київ, Академвидав, 2004, с. 28.

123 *Humanistic education* [online], <http://www.learningandteaching.info/learning/humanist.htm>, [доступ: 18.07.2018].

навчання<sup>124</sup>. Саме концепція прогресивної освіти відображає основні положення, на яких ґрунтується неформальне навчання: практикоорієнтованість, опора на досвід, зв'язок навчання з життям, самокерованість, партиципативність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників.

Розглядаючи участь людини у неформальній освіті як процес її самоактуалізації не можна не згадати гуманістичну теорію навчання, в основі якої лежать ідеї А. Маслоу і К. Роджерса щодо добровільності навчальної діяльності, її орієнтованості на потреби учасників, її практико орієнтованому характері, врахуванні індивідуальних особливостей кожного учасника, забезпечення рефлексії процесу та результатів навчання, опору на суспільні та індивідуальні цінності<sup>125</sup>. Ідеї гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс) були розвинені андрагогом М. Ноулзом при визначенні цілей гуманістичної педагогіки через розвиток особистості з урахуванням її природи та внутрішнього потенціалу. Імпауермент як методологічне підґрунтя сучасної соціальної роботи (натхнення, надання сили, надання влади, створення можливостей), зародився саме через призму реалізації гуманістичної педагогіки у системі неформального навчання дорослих на принципах рівності навчальних взаємодій. Принципами неформального навчання, побудованого на засадах гуманістичної педагогіки, є: орієнтованість на потреби тих, хто навчається; значущість досвіду; коопераційне навчання; розвиток емоційної сфери; підвищення самооцінки; створення можливостей для самореалізації.

Н.М. Горук, аналізуючи теоретико-методологічні засади організації неформальної освіти у Північній Америці, провідними визначила прогресивну філософію та освіту; критичну філософію; гуманістичну педагогіку; критичну, звільняючу, трансформаційну педагогіку; феміністичну<sup>126</sup>.

Як зазначає Н. Горук, освітні перспективи для значущих соціальних перетворень у американській теорії освіти виділяються через терміни критичної, звільняючої (вивільняючої), трансформаційної педагогіки, заснованих на ідеях проблемного навчання П. Фрейре. Теорія проблемного навчання П. Фрейра заснована на емпіричному досвіді освітньої діяльності, що засвідчив низький рівень ефективності традиційних методів навчання дорослих внаслідок

124 ЯКОВЛЕВ А. О. Поліпарадигмальність як методологічна система координат для осмислення трансформації функцій сучасної освіти. „Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»”, 2013, № 3 (17), с. 64-75.

125 *Humanistic education* [online], <http://www.learningandteaching.info/learning/humanist.htm>, [доступ: 18.07.2018].

126 ГОРУК Н. М., *Теоретико-методологічні засади неформальної освіти жінок у Північній Америці* [online], 2005-12-22, <http://www.dereksiz.org/v-ostrogradsekogo-amerikansekafilosofiya-osviti-ochima-ukrayin.html?page=4>, [доступ: 18.07.2018].

їх відірваності від життя. Теорія проблемного навчання орієнтується на реальні потреби тих, хто навчається; на пошук соціальних коренів їх проблем; обговорення шляхів вирішення наявної ситуації.

Важливою, з точки зору методології становлення неформальної освіти, є погляди П. Фрейре на політичні та державні корені формалізації освітньої діяльності. А саме, філософ виходить з думки, що освіта є соціальним інститутом, який або підтримує владу або протистойть їй; у недемократичних державах освіта знаходиться під впливом владних структур (опресорів) і служить їй завданням; тому завданням демократичної, децентралізованої освіти є індивідуалізація, присвоєння закодованих суспільних знань через власний досвід. Тому метою критичної педагогіки є перерозподіл доступу до соціальних ресурсів через навчання, що змінює стереотипи, дає можливість висловитися та бути почутим<sup>127</sup>.

Теорія феміністичної педагогіки, що концентрується на проблемі навчання жінок через врахування їх потреб і досвіду, на практиці реалізується у психологічній та звільняючій моделях навчання<sup>128</sup>. Психологічна модель феміністичної педагогіки ґрунтується на створенні безпечної атмосфери для міжособистісного спілкування, яке створить умови для розвитку особистості; враховуючі гендерні відмінності психологічних процесів. Звільняюча модель є соціально орієнтованою та заснованою на аналізі впливу соціальних конструктів (гендеру, раси, національності, статусу) на становлення ідентичності учасників навчання та здатності планувати й реалізовувати власні цілі.

Основою феміністичної педагогіки є розгляд кореляційних зв'язків між афективними та когнітивними аспектами навчання як відображення власного досвіду соціальних меншин.

Таким чином, постмодерністичні підходи організації неформального навчання ґрунтуються на емпіричних моделях, які враховують досвід особистості у системі соціокультурних й історичних чинників. Н. Горук виділяє такі етапи емпіричного навчання, що мають циклічний повторюваний характер: актуалізація досвіду, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація, планування використання набутого досвіду, експериментальне застосування<sup>129</sup>.

127 NORTON M., *Participatory approaches in Adult Literacy Education : Theory and Practice* [online], <http://www.nald.ca/resources/learning/htm>, [доступ: 18.07.2018].

128 GRACE A. P., GOUTHRO P. A., *Using models of feminist pedagogy to think about issues and directions in graduate education for women students*, „Studies in continuing education”, 2000, № 22 (1), p. 5-28.

129 ГОРУК Н. М., *Проблеми неформальної освіти жінок у США*, Дрогобич, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2011.

У роботі Т.В. Ткач<sup>130</sup> описано гіпотезу В. Давидова щодо сполучального розвитку різних сторін свідомості особистості: вибір суб'єктом сфери реалізації визначається психологічним механізмом, що забезпечує можливість самостійно обирати предмет активності, тобто соціальні зміни детермінують індивідуальні. На думку Т.В. Ткач, реалізація визначеного психологічного механізму відбувається через: 1) включення особистісних факторів соціальної поведінки людини як сукупності її інтересів, установок, цілей, мотивів; 2) систему міжособистісного спілкування, у т.ч. неформальних статусів, групових норм і моралі; 3) синхронізацію взаємодіяльності засобами рефлексії; 4) регламентацію соціальними і груповими нормами неформального характеру організаційного середовища. Відповідно до зазначених засобів, учена обґрунтовує свою думку щодо впливу неформальної освіти на особистість через усвідомлену мотивації й актуалізацію домінантних цілей - саме це й дозволяє змінювати парадигму життя.

А.О. Яковлев вихідною позицією сучасних освітніх змін вважає поліпарадигмальність методологічною системою координат, яка дозволяє трактувати наявні трансформації<sup>131</sup>. Відповідно до цілей сучасного реформування освітньої системи в Україні, автор характеризує функціоналізм, теорії конфлікту та структуралізм як вихідні парадигми осмислення ролі та функцій освіти.

Функціоналізм (Е. Дюркгейм) орієнтується на індивідуальні потреби тих, хто навчається, які не можливо інтегрувати в єдину систему обсягу знань типових навчальних закладів. Орієнтуючись на ціннісну солідарність суспільства, у функціоналізмі процес навчання реалізується через досягнення цілей чотирьох типів: інтелектуальних (формування когнітивних умінь), політичних і соціальних (підтримання існуючого політичного та соціального порядку), економічних (професіоналізація та розподіл праці). Тоді роль освіти полягає у індивідуальних досягненнях особистості в процесі навчання, а не на соціальному статусі або привілеях. Визначена ідея знайшла відображення в емпіричних дослідженнях, спрямованих на виявлення кореляцій між результатами навчання та соціальним походженням студента (Дж. Коулман, П. Блау, О. Данкен, Є. Хопер), на основі яких встановлено різницю між поняттями «освітній шлях» і «обсяг освіти», які, на нашу думку, характеризують рівень участі, відповідно, у неформальній та формальній освітніх формах.

130 ТКАЧ Т. В., *Розвиток особистості засобами неформальної освіти*, „Актуальні проблеми психології” [online], 2008, Вип. 15, с. 287-291, [http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008\\_15/sb15\\_72.pdf](http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008_15/sb15_72.pdf), [доступ 17.07.2017].

131 ЯКОВЛЕВ А. О., *Поліпарадигмальність як методологічна система координат для осмислення трансформації функцій сучасної освіти*, „Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»”, 2013, № 3 (17), с. 64-75.

Протилежною до функціоналізму є соціологічні теорії конфлікту (С. Боулз, Р. Коллінз, П. Фрейре), що розглядає соціальний порядок як процес і результат ідеологічного примусу й маніпулювання; відповідно освіта розподіляє доступ до ресурсів залежно від соціального становища тих, хто навчається. Відповідно, державна система освіти засобами прихованих навчальних планів: 1) стратифікує суспільство; 2) стратифікує ринок праці; 3) стратифікує культуру та життєві цінності; 4) стратифікує доступ до влади. Одним із прикладів, які відображають зазначені засади діяльності державної освіти, є поділ шкіл на типові (завчання правил) й привілейовані (розвиток творчості, критичності й самостійності). Приховані навчальні плани та навчальна література легітимізують правлячу історію, культуру й особистісні цінності, що деструктивно впливає на представників меншин, які навчаються. Окреслений вплив освітніх систем зменшується через суб'єктність учасників освітнього середовища – викладачів і студентів, які несуть власні ціннісні орієнтації, що можуть суперечити пануючому світогляду. І. Шор визначає вимоги до навчальних планів, які сприятимуть трансформації школи, через прикметники активний, ситуаційний, мультикультурний, дослідницький, міждисциплінарний, діяльнісний, десоціалізований, демократичний<sup>132</sup>.

Освітній структуралізм (Б. Бернстайн, П. Бурдье) ґрунтується на ідеї про мовні соціокоди знань і культури, породжені різними моделями навчальної взаємодії та відображені у суспільній стратифікації через соціальну ідентифікацію, норми мислення, субкультури та види соціального контролю. За цих умов освіта відіграє функцію відтворення соціальних статусів; при цьому основною вимогою досягнення суспільного успіху є переосмислення життєвого досвіду (габітусу) та включення символічних цінностей певної верстви у індивідуальний простір. Цікавим є зауваження, щодо не використання П. Бурдье терміну «соціалізація» як такого, що відображає рівні можливості соціальної адаптації, оскільки тоді б школа була покликана вирівнювати відносини, зумовлені суспільними відмінностями. Натомість, соціолог послуговується поняттям «відтворення» соціальних статусів через освітню діяльність. Це відображається у набутті символічного соціального капіталу як визнання авторитету людини в певній групі засобами кодифікування – надання форми та дотримання формальностей. Відповідна, освіта є елементом ринкових відносин, який інвестує в соціальний капітал її учасників шляхом відтворення домінуючої культурної моделі. Дослідник розділяє видиму (формальну або

132 ЯКОВЛЕВ А. О., Поліпарадигмальність як методологічна система координат для осмислення трансформації функцій сучасної освіти, „Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого», 2013, № 3 (17), с. 64-75.

академізм) і невидиму (неформальну) педагогіки залежно від співвідношення практики та знань.

Теорія навчання дорослих (Е.К. Ліндемман) заснована на вихідних позиціях щодо: мотивації навчання як ключової характеристики освітнього процесу; орієнтованості на вирішення життєвих проблем і ситуацій; опори на досвід як центральний ресурс навчання; зміни ролі викладача з того, хто навчає, контролює й оцінює на того, хто досліджує та комунікує; врахування індивідуальних відмінностей учасників навчання через забезпечення різних стилів і темпів викладання<sup>133</sup>.

Таким чином, теорія неформального навчання заснована на філософських, соціологічних та психологічних ученнях, які протиставляють за змістом формальний (як масовий, уніфікований) та неформальний (як індивідуалізований) змісти освіти. Теоретико-методологічний базис неформальної освіти становлять прогресивна філософія і педагогіка прагматизму Дж. Дьюї, гуманістична психологія та педагогіка А. Маслоу та К. Роджерса, трансформаційна педагогіка П. Фрейре, теорії освітнього функціоналізму, структуралізму та конфлікту, а також теорії навчання дорослих Е. Ліндеммана і М. Грундтвіга. Об'єднуючою ідеєю зазначених теорій є їх критичне ставлення до провладної освітньої системи як такої, що формує нерівність та не орієнтована на підвищення статусу маргінованих і соціально виключених груп населення. На противагу державній формальній системі освіти, орієнтованій на середнього громадянина та відтворення існуючого суспільного ладу, критичні теорії протиставляють ідеї цінності освіти, орієнтованої на досвід та потреби кожної окремої людини, що забезпечить гуманізацію та демократизацію суспільства внаслідок соціального включення учасників неформального навчання.

Слідуючи думці І.А. Колеснікової, визначення наукової специфіки неформальної освіти вимагає окреслення таких її базових характеристик: предмет вивчення; система основних категорій і понять, що описують цей предмет вивчення; базові принципи та методи процесу наукового пізнання неформальної освіти та її перетворення; значення та функції знань про неформальну освіту в сучасній науковій системі<sup>134</sup>.

Предмет вивчення певної галузі знань, будучи цілісною частиною об'єкту наукового дослідження, відображає суттєві ознаки і властивості досліджуваної форми існування об'єктивної реальності та набуває наукового

133 ВЕРШЛОВСКИЙ С. Г., *Образование взрослых: теоретические и методические проблемы* [В:] *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності*, Ч. 2, Київ, ІПК ДСЗУ, 2014, с. 14-24.

134 КОЛЕСНИКОВА И. А., *Основы андрагогики*, Москва, Академия, 2007, с. 5.

обґрунтування у процесі фахової діяльності<sup>135</sup>. Отже, предметом вивчення неформальної освіти ми визначаємо інноваційну навчально-виховну систему – теорію і практику організації позаінституційної навчальної діяльності різних вікових і соціальних груп. Важливо зазначити, що предмет вивчення перебуває у функціональній залежності від методології дослідження загалом та суб'єктивних поглядів дослідників зокрема. Це призводить до його постійної видозміни, трансформації, переформулювання й наукової рефлексії авторів. Відповідно варто наголосити на інтердисциплінарному характері неформальної освіти – будучи педагогічною категорією, вона містить соціально-педагогічний зміст, оскільки виконує ряд значущих соціальних функцій і використовує здобутки загальної, педагогічної й соціальної психології, позаяк, базуючись передусім на принципах добровільності, вимагає розуміння природи людських потреб, мотивів, сутності ефективної навчальної діяльності; крім того, завдання неформальної освіти близькі до андрагогіки, безперервної (неперервної) освіти. Тому нами було здійснено спробу порівняльного аналізу суміжних до неформальної освіти галузей знань задля встановлення міждисциплінарних зв'язків (див. табл. 7.).

Табл. 7. Інтердисциплінарний характер неформальної освіти

Галузь знань	Предмет пізнання	Зв'язок з неформальною освітою
Педагогіка	Становлення людини у педагогічній реальності <sup>136</sup> ; пошук закономірностей управління педагогічними системами <sup>137</sup> ; виховання, навчання та розвиток особистості <sup>138</sup> ; особлива сфера суспільної діяльності з виховання людини, складовими частинами якої є освіта і навчання <sup>139</sup>	Позаінституційна суспільно-регульована педагогічна система, неформалізований процес навчання, виховання, особистісного й професійного розвитку людини
Психологія	Загальні закономірності роботи психіки людини при виконанні нею пізнавальної, інструментальної й регулятивної функцій <sup>140</sup> ; індивідуальний світ «Я» людини; людина як суб'єкт психіки <sup>141</sup>	Провідна роль людини у процесах самотворення й самовизначення

135 КОРЖУЕВ А. В., ПОПКОВ В. А., *Научное исследование по педагогике: теория, методология, практика*, Москва, Академический проект, 2008, с. 91.

136 КОЛЕСНИКОВА И. А., *Основы андрагогики*, Москва, Академия, 2007.

137 КУЗЬМИНА Н. В. *Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки [В:] Методы системного педагогического исследования*, Ленинград, ЛГУ, 1980, с. 19.

138 ДУБАСЕНЮК О. А., АНТОНОВА О. Є., *Методика викладання педагогіки*, Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009, с. 18.

139 ВОЛКОВА Н. П., *Педагогіка*, Київ, Видавничий центр «Академія», 2002, с. 11.

140 СЕРГЄЄНKOBA O. П., CTOЛЯРЧУK O. A., KOXANOBA O. П., ПАСЕКА O. B., *Загальна психологія*, Київ, Центр учбової літератури, 2012.

141 ВІНОCЛАВCЬКА O. B., *Психологія*, Київ, ІНКOC, 2005.



Психологія освіти	Розвиток психіки людини в умовах передачі культурно-історичного досвіду у процесі навчання та психологічні детермінанти цього процесу <sup>142</sup>	Зовнішні (соціальні) психологічні закономірності навчання, виховання й розвитку людини
Педагогічна психологія	Особистість суб'єктів навчання та виховання <sup>143</sup>	Внутрішні (особистісні) психологічні закономірності навчання, виховання й розвитку людини
Соціальна психологія	Закономірності поведінки та діяльності людей, обумовлені їх включенням у соціальні групи, а також психологічні характеристики цих груп <sup>144</sup> ; закономірності виникнення, функціонування і вияву реальності, яка формується у процесі суб'єктивного відображення людиною об'єктивних соціальних відносин і соціальних спільностей <sup>145</sup>	Навчання у групах, а також вплив різних груп на особистісне й професійне зростання суб'єктів освіти
Соціологія освіти	Освіта як соціальний інститут (соціальні функції, соціальні інститути, соціальні організації, соціальна політика) <sup>146</sup> ; закономірності розвитку та функціонування освіти як соціального інституту та його взаємодії з суспільством <sup>147</sup>	Соціальні функції, зміст, роль і місце неформальної освіти в суспільстві
Соціологія особистості	Особливості й властивості соціальних суб'єктів, які зумовлюють суб'єктність відповідних соціальних утворень (систем), та конкретизація цих особливостей і властивостей стосовно особистості <sup>148</sup> ; соціальна сутність людини та закони становлення і змін особистості у процесі життя <sup>149</sup>	Вплив суспільства на соціальний, професійний й особистісний розвиток людини
Соціальна педагогіка	Соціальне становлення то розвиток особистості, набуття нею соціального статусу, соціального функціонування, підтримка досягнутих та відновлення втрачених соціальних характеристик <sup>150</sup> ; процес соціального виховання дітей та молоді в умовах різних рівнів соціального середовища <sup>151</sup> ; зовнішні та внутрішні, цілеспрямовані й стихійні чинники соціалізації людини <sup>152</sup>	Створення соціально-педагогічних умов для формування високо адаптивної особистості

142 ЦИРКИН С. Ю. (ред.), *Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста*, Санкт-Петербург, Питер, 2004, с. 119.

143 РЕАН А. А., КОЛОМИНСКИЙ Я. Л., *Социальная педагогическая психология*, Санкт-Петербург, ЗАО «Изд-во «Питер»», 1999, с. 3.

144 АНДРЕЕВА Г. М., *Социальная психология*, Москва, Аспект Пресс, 2001, с. 10.

145 ОРБАН-ЛЕМБРИК Л. Е., *Соціальна психологія*, Київ, Академвидав, 2005, с. 21.

146 ЩЁКИН Г. В. (сост.), *Система социологического знания*, Київ, МАУП, 2001, с. 119.

147 НЕСТУЛЯ О. О., НЕСТУЛЯ С. І., ВЕРЕЗОМСЬКА С. Ж., *Соціологія : практикум. Модульний варіант*, Київ, Центр учбової літератури, 2009, с. 144.

148 ЦИБА В. Т., *Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз)*, Київ, МАУП, 2000, с. 8.

149 ВЕРБЕЦЬ В. В., СУБОТ О. А., ХРИСТЮК Т. А., *Соціологія*, Київ, Кондор, 2009.

Освіта дорослих	Система освіти дорослих як соціокультурний інститут <sup>153</sup>	Системні характеристики неформальної освіти як новітнього соціального утворення
Андрагогіка	Теорія і методика навчання дорослих людей в контексті неперервної освіти <sup>154</sup>	Теорія і практика організації неформальної освіти для різних вікових груп
Акмеологія	Людина в усіх її вищих (акме) проявах фізичних, психологічних, соціальних сил, творчості, здібностей і професійної майстерності <sup>155</sup>	Розвиток індивідуальних здібностей у професійній та особистісній сферах
Соціологія	Діяльність особи, соціальних спільнот та різноманітних верств населення у суспільному житті <sup>156</sup> ; закони і закономірності функціонування та розвитку особистості, соціальної групи, спільноти, суспільства в цілому <sup>157</sup>	Закономірності розвитку і взаємозв'язку неформальної освіти з соціальними перетвореннями
Філософія освіти	Філософське осягнення процесу отримання знань, умінь та навичок; культурні досягнення й цінності, покликані задовольняти потреби системи освіти <sup>158</sup>	Індивідуальні й суспільні цінності освітнього простору
Культурологія	Соціокультурний досвід людини з відбору, акумуляції та застосування ефективних форм життєдіяльності <sup>159</sup> ; теоретична інтерпретація політичного, економічного, етичного, соціального, релігійного, естетичного, тощо порядку в світі людини <sup>160</sup>	Формування ефективного соціокультурного досвіду суб'єктів освіти

Таким чином, табл. 7 демонструє наявність взаємозв'язку між предметами вивчення суспільних і гуманітарних наук та предметом неформальної освіти як сфери наукового пізнання. На нашу думку, це визначає суспільно-гуманітарний характер власне неформальної освіти, яка, з одного боку, виникає у відповідь на соціальні запити й потреби певних суспільних груп та розглядається нами як системне освітнє новоутворення в процесі організації неперервної освіти

150 СЕЙКО Н. А., *Соціальна педагогіка*, Житомир, ЖДПУ, 2002

151 БОГДАНОВА І. М., *Соціальна педагогіка*, Київ, Знання, 2008.

152 ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ С. С., *Соціальна педагогіка*, Київ, Кондор, 2005.

153 КОЛЕСНИКОВА І. А., *Основи андрагогіки*, Москва, Академія, 2007.

154 КОЛЕСНИКОВА І. А., *Основи андрагогіки*, Москва, Академія, 2007.

155 ЯКУНИН В. А., *Педагогическая психология*, Санкт-Петербург, Изд-во Михайлова В.А., Изд-во «Полиус», 1998.

156 НЕСТУЛЯ О. О., НЕСТУЛЯ С. І., ВЕРЕЗОМСЬКА С. Ж., *Соціологія : практикум. Модульний варіант*, Київ, Центр учбової літератури, 2009, с. 20.

157 ПРИМУШ М. В., *Загальна соціологія*, Київ, ВД «Професіонал», 2004, с. 9.

158 БАЗАЛУК О. О., ЮХИМЕНКО Н. Ф., *Філософія освіти*, Київ, Кондор, 2010, с. 12.

159 ВИШНЯКОВ В. І., *Культурологія* [online], [http://lubbook.net/book\\_457.html](http://lubbook.net/book_457.html), [доступ: 18.07.2018].

160 ПОГОРІЛИЙ О. І., СОБУЦЬКИЙ М. А., *Культурологія*, Київ, Вид. дім «КМ Академія», 2003, с. 11.

й демократизації суспільства; і, з іншого боку, є індивідуально й особистісно орієнтованою з огляду на учасників неформальної освіти як визначальних суб'єктів її організації, реалізації та систематизації.

Звідси вважаємо суттєвим висновок про вихідні теоретичні засади подальших досліджень теорії і практики організації неформальної освіти, які доцільно умовно поділити на дві групи: суспільно-орієнтовані, що визначають зовнішні умови становлення й організації неформальної освіти (аксіологічний підхід, системний підхід, логіко-структурний підхід, теорія інновацій, теорія розвиваючого навчання, концепція «культурних відмінностей» та інші) й особистісно-орієнтовані, індивідуальні або внутрішні щодо цілей і змісту неформальної освіти (особистісно-діяльнісний підхід, соціально-педагогічна парадигма, теорії особистості, концепція «педагогіки співробітництва» та інші).

Відповідно до обраної нами логіки викладу матеріалу й досягнення основних цілей наступним елементом дослідження неформальної освіти як сфери наукового пізнання є визначення системи основних категорій і понять. Науковий контекст неформальної освіти визначається розглядом таких основних категорій і понять: освіта, система освіти, інституційна освіта, позаінституційна освіта, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, неперервна освіта, додаткова освіта, суб'єкти освіти (у т.ч. неформальної), соціально-педагогічне освітнє середовище, соціально-педагогічний зміст неформальної освіти. Зміст визначених категорій може бути предметом окремої публікації, оскільки вимагає застосування контент-аналізу, порівняння й аналітико-синтетичного узагальнення широкої теоретичної бази, тому ми зупинимося лише на розгляді основної категорії - власне неформальної освіти.

Неформальна освіта – форма і процес особистісного, соціального та професійного становлення суб'єкта навчання, заснована на принципах добровільності, демократичності, опори на інтереси та потреби особистості. Специфічними характеристиками неформальної освіти є: децентралізація освітніх впливів, автономність центрів неформальної освіти, свідомість організації навчально-виховних впливів, особиста відповідальність учасників неформальної освіти, свобода самовираження й добровільність участі, практичність змісту, активність і рівність усіх учасників.

Відповідно до визначеного предмету, базових категорій та їх змісту поле досліджень у галузі неформальної освіти становить:

- вивчення освітніх тенденцій додаткової професійної підготовки та перепідготовки фахівців різних спеціальностей з урахуванням потреб ринку праці, стратегії освітньої політики і політики працевлаштування, суперечностей і потреб наявних суспільних перетворень;

- дослідження освітніх потреб та інтересів різних вікових і соціальних груп населення, у т.ч. шляхом посилення можливостей соціально виключених категорій;
- характеристику освітнього потенціалу різних форм позаінституціонального навчання й виховання, у тому числі дозвілля, просвітницької і громадської діяльності, самоосвіти;
- розробку цілей, змісту, технологій, методів неформальної освіти для різних категорій людей; моделювання напрямків і функцій неформальної освіти;
- аналіз результативності й ефективності різних форм, технологій і методів неформальної освіти засоби проведення психолого-педагогічних експериментів для виділення системи організаційних і соціально-педагогічних умов та факторів впливу;
- розв'язання суперечностей між змістом та рівнем формальної системи освіти та вимогами до професії та побудови кар'єри в ній.

Реалізація поставлених завдань наукового пізнання у сфері неформальної освіти передбачає використання комплексу дослідницьких методів: *статистичних* для аналізу залученості та поширеності різних форм додаткової освіти; виділення у ньому неформального компоненту; *соціологічних* для вивчення громадської думки (опитування, інтерв'ювання, фокус-групи, експертне оцінювання контент-аналіз ЗМІ) щодо місця та функцій неформальної освіти у особистісному, соціальному та професійному зростанні суб'єктів освіти; *експериментальних* (лонгітюдні, моніторингові, психологічні та педагогічні експерименти) для визначення ефективності запровадження неформальної освіти та особливостей її впливу на внутрішні (психологічні) та зовнішні (соціальні) характеристики; *психологічних* (біографічні методи, тестування, інтерпретація) задля вивчення цінностей, мотивів, активності як передумов залученості до неформальної освіти; *педагогічних* (аналіз документів, кількісно-якісний аналіз результатів освіти, оцінювання) для дослідження якості неформальної освіти, її навчальних і/або виховних результатів.

Таким чином, неформальна освіта як сфера наукового пізнання є перспективним напрямом сучасних соціально-педагогічних досліджень, що сприятимуть суспільним і педагогічним перетворенням внаслідок привнесення у систему освіти нової системи цінностей, закономірностей, методик і технологій.

Отже, на загальнонауковому рівні методології нами охарактеризовано значення досліджень неформальної освіти, предмет і методи таких досліджень. Визначено інтердисциплінарний зв'язок неформальної освіти з різними

галузями знань і відповідний міждисциплінарний характер її основних категорій. Результати проведеного аналізу дозволили виділити суспільну й особистісну площини теоретичних підходів до теорії і практики організації неформальної освіти.

**Конкретно-науковий рівень** методології дослідження неформальної освіти пояснює прийоми пізнання об'єктів вивчення конкретної науки, описує операцій з ними та їх алгоритмізацію<sup>161</sup>; сукупність ідей та методів конкретної сфери наукового пізнання; концепції, на які спирається дослідник.

На конкретно-науковому рівні методології ми послуговуємося соціально-педагогічною системою знань про організацію неформальної освіти, що частково відображає педагогічну й соціологічну парадигми наукового пізнання (див. табл. 8.).

Табл. 8. Соціально-педагогічний компонент методології організації неформальної освіти

Парадигма	Механізм формування знань	Поняття	Стратегія реалізації	Зв'язок з неформальною освітою
Педагогічна	Аналогія	Соціальне виховання, організація впливу на особистість	Особистісно орієнтований підхід	Орієнтація на потреби особистості
Соціологічна	Аналогія	Соціальна робота, соціальні інститути, соціальні потреби	Середовищний підхід	Врахування соціального попиту та особливостей громади тих, хто навчається
Соціолого-педагогічна	Еклектика	Механізми взаємодії особистості та соціуму	Особистісно середовищний підхід	Зміна соціального статусу та самооцінки особистості тих, хто навчається
Соціально-педагогічна	Інтеграція	Єдність соціальних процесів: розвитку особистості; включення людини у соціум; педагогічного перетворення соціуму	Особистісно-соціально-діяльнісний підхід	Забезпечення сталого розвитку суспільства, громади та особистості

Джерело: публікація І. А. Ліпського<sup>162</sup>.

Концепція – це внутрішньо несуперечлива та завершена сукупність теоретичних положень, що відображає погляди автора на певні суттєві підсистеми соціальної педагогіки<sup>163</sup>.

**Концепція** організації неформальної освіти молоді заснована на забезпеченні відповідності освітньої системи декільком концептам: *державному*

161 КУРЛЯНД З. Н. (ред.), *Педагогіка вищої школи*, Київ, Знання, 2005.

162 ЛІПСКИЙ И. А., *Социальная педагогика. Методологический анализ*, Москва, ТЦ Сфера, 2004.

163 ЛІПСКИЙ И. А., *Социальная педагогика. Методологический анализ*, Москва, ТЦ Сфера, 2004, с.145.

– забезпеченню гнучкості реагування змісту освіти на соціально-політичні, економічні та освітні зміни; *методологічному* – врахуванню взаємозв'язків різних підходів до вивчення проблеми соціально-педагогічної теорії й практики, що визначають систему ідей, концепцій, категорій, понять, дефініцій, умов формування ефективних професіоналів; *інтердисциплінарному* – інтеграції наукових досягнень інших галузей знань (соціальної філософії, філософії освіти, соціології освіти, антропології, культурології, соціальної психології, психотерапії та інших); *технологічному* – використання практично орієнтованих та інтерактивних технологій, заснованих на базових принципах неформальної освіти – навчатися в дії, навчатися взаємодіяти, навчатися учитися.

Упровадження системи неформальної освіти дозволяє розширити межі професійних, громадянських та особистісних компетенцій молоді за рахунок відповідності сучасних організаційних форм різним рівням впливу на особистість майбутнього фахівця:

На *ціннісно-мотиваційному рівні* – засвоєння загальнолюдських, національних та культурних цінностей; формування мотивації до професійної діяльності, самореалізації, громадської активності; прийняття відповідальності за власні дії та дії громад; ціннісне ставлення до професійної творчості; перенесення ідей особистісного самовдосконалення у нові контексти і колективи.

На *афективно-чуттєвому рівні* – переживання щодо реалізації різних варіантів майбутнього, власної ініціативи до побудови образу майбутнього результату, здатності реалізовувати заплановане; психологічна адаптація, заснована на перебудові стереотипів мисленнєвих дій особистості при виборі стратегії і методів роботи; подолання соціального й освітнього відчуження від певних категорій клієнтів соціально-педагогічної діяльності; розвиток внутрішньої системи саморегуляції.

На *когнітивно-гносеологічному рівні* – виявлення власних освітніх цілей, розвиток критичного мислення; формування активної дослідницької позиції; засвоєння нових позапрограмних знань; поглиблення програмних знань; встановлення логічних зв'язків між соціально-педагогічними процесами, явищами, системами; оволодіння способами пізнавальної діяльності – аналізом, синтезом, класифікацією, узагальненням і т.д.

На *напрактично-діяльнісному рівні* – реалізація власних соціально значимих ідей та рішень; тренування навичок комунікативної взаємодії та організаційних умінь; прояв громадської активності; оволодіння професійними вміннями і навичками; вибір спеціалізації, надання можливостей для професіоналізації, набуття практичного досвіду діяльності; реалізація можливостей.

Охарактеризована концепція будується на таких теоретичних засадах:

- аксіологічний підхід – спрямованість неформальної освіти на забезпечення загальнолюдських цінностей і цінностей соціально-педагогічної діяльності (толерантності, демократичності, гуманізму та ін.);
- системний підхід – розгляд функціональної моделі випускника спеціальності «Соціальна педагогіка» як системи соціальних, громадянських і професійних компетентностей та ресурсів неформальної освіти для їх забезпечення;
- особистісно-діяльнісний підхід – створення умов для саморефлексії студентами власних можливостей, інтересів, здібностей, компетенцій у процесі неформальної освіти;
- логіко-структурний підхід – аналіз проблемного поля формування професійних компетентностей майбутніх соціальних педагогів та планування перетворюючої педагогічної діяльності у сфері неформальної освіти для нівелювання негативних факторів;
- соціально-педагогічна парадигма – створення цілісної системи неформального виховання, метою якого є забезпечення гармонізації індивідуального та соціального; сприяння соціальній адаптації молоді засобами особистої активності в сфері неформальної освіти;
- концепція «культурних відмінностей» – розвиток толерантності стосовно чужого способу життя, поваги до інших культур, різноманітних способів мислення; формування здатності інтегрувати інші культури у власну систему мислення; децентралізація освітніх впливів системи вищої професійної освіти;
- концепція «педагогіки співробітництва» – побудова неформальної освіти на потребах суб'єктів освітнього простору та їх життєвому досвіді, співвіднесення неформального освітнього процесу з процесом обміну та діалогу, відображення та дії.

**Спеціальна методологія** організації неформальної освіти розкривається через сукупність технологій, методик, методів неформального навчання.

Застосування форм і методів неформальної освіти дозволяє організаторам ефективно розв'язувати такі **завдання, як:**

- поглиблення розуміння причинно-наслідкових зв'язків соціальної проблеми, її цілісне, структуроване та професійне бачення;
- вироблення фахових рішень та професійних установок, а також технологізованих алгоритмів соціально-педагогічного впливу на окреслене проблемне поле;



- розвиток емпатії, творчості, комунікативних і організаційних умінь учасників;
- формування емоційно забарвлених ставлень до людей у кризових ситуаціях;
- зростання особистісної та професійної впевненості, вмотивованості до активної громадської та соціальної позиції, готовності до соціально-педагогічної діяльності<sup>164</sup>

Дослідники неформальної освіти відзначають провідну роль діалогу учасників як базової передумови її ефективного впровадження. Відповідно, вибір форм і методів такого навчання зумовлюється характерологічними ознаками неформальної освіти, до яких, зокрема, відносимо: добровільність і партиципативність; сприятливий психологічний клімат комунікативного середовища; відповідність потребам учасників та спрямованість на подолання дефіциту певних компетентностей; відсутність централізації, ієрархізації та адміністрування змісту та методів; орієнтованість на життєвий, професійний, емоційний досвід учасників; переважання інтерактивних методів навчання, відсутність вимог щодо обсягу необхідного теоретичного матеріалу; можливість урахування особливостей фізичного і психічного стану учасників.

Проведений нами аналіз наукових і методичних джерел свідчить, що у процесі неформальної освіти, організатори надають перевагу активним та інтерактивним **формам і методам** навчання.

Зокрема, основними організаційними формами неформальної освіти є: екскурсійні тури, освітній туризм, стажування, спеціалізовані конференції, семінари, презентації, тренінги, курси, студії, майстер-класи, творчі майстерні, круглі столи, відеолекторії, об'єднання у фахові мережі / професійні асоціації, створення та послуговування мережевими бібліотеками, Інтернет-сервісами та цифровими ресурсами загальнокультурного характеру, організація спільної діяльності, секції, гуртки, клуби, волонтерська діяльність, культурні ініціативи, театри, колективи художньої самодіяльності, вуличні університети, діалогові групи, публічні дискурси, участь у громадських рухах та організаціях, недільні школи, дистанційне навчання, онлайн навчання, курси для отримання нової професії, виїзні заняття, «компенсаційні програми», спрямовані на соціально-особистісний розвиток людини (як-от: тренінги / курси особистісного розвитку, ораторської майстерності, ефективного спілкування, йоги, взаємин між статями, тощо).

164 МАРТИНОВА Н. С., Досвід використання активних методів навчання в системі неформальної туристичної освіти, „Вісник Луганського Національного Університету ім. Т. Шевченка”, 2009, №10(173), с. 38-43.

Визначені форми неформальної освіти насичуються діалогічними методами: дискусії (вільні, панельні, регламентовані, структуровані, тощо) та дебати, кейс-навчання, моделювання проблемних ситуацій, портфоліо, читання, ігри (ділові, рольові, навчальні, організаційно-діяльнісні, виробничі, дослідницькі, проблемно-ділові, проектувальні), консультації, симуляції професійних / соціокультурних процесів і явищ, інноваційні освітні технології (open-space / відкритий простір, майстерня майбутнього, world-cafe / світове кафе, peer-education / рівний навчає рівного і т.д.).

Ефективність впливу зазначених форм і методів організації неформальної освіти визначається їх опорою на внутрішні потреби особистості у самоактуалізації, саморозвитку, самореалізації. Саме неформальна освіта володіє потенціалом до інтеграції особистісного та професійного розвитку майбутніх соціальних педагогів.

Визначені форми і методи базуються на спільній діяльності учасників – взаємодії, обміні інформацією, спільному вирішенні проблем, моделюванні ситуацій, оцінці дій співучасників та власній рефлексії, зануренні в реальну атмосферу ділового<sup>165</sup>. Окрім того, варто відзначити відкритість простору неформальної освіти до оточення та середовища, що виступають як реальність для засвоєння нового досвіду<sup>166</sup>.

## Функції неформальної освіти

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що дослідники по-різному визначають зміст і функції неформальної освіти залежно від дослідницьких інтересів та об'єктів дослідження. Відповідно, постає потреба в систематизації й узагальненні наявних знань щодо функціонального навантаження неформальних форм навчально-виховної діяльності.

Розглядаючи неформальну освіту як елемент сучасного освітнього простору України, С.Г. Овчаренко<sup>167</sup> визначає такий соціально-педагогічний потенціал неформальної освіти, спроектований нами у її функції: *розвиваюча* – розвиток вміння самостійно вчитися, сприяння саморозвитку молоді; *профдаптаційна* – підвищення професійної кваліфікації учасників;

165 ПЕТРОВИЧ В. С., Використання активних та інтерактивних методів навчання у процесі підвищення кваліфікації соціальних педагогів [online], „Педагогічні науки”, Випуск 15, [www.gnpn.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_15.../V15\\_2\\_100\\_108.pdf](http://www.gnpn.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_15.../V15_2_100_108.pdf), [доступ: 19.07.2018].

166 ПОМЕТУН О., ПИРОЖЕНКО Л. (уклад.), *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід роботи*, Київ, А.П.Н., 2002.

167 ОВЧАРЕНКО С. Г., *Неформальна освіта – необхідний елемент сучасної освітньої системи* [online], [www.kdu.edu.ua/.../files/.../ovcharenko.doc](http://www.kdu.edu.ua/.../files/.../ovcharenko.doc), [доступ: 19.07.2018].

формування конкурентоспроможності, адаптація до сучасних вимог ринку працевлаштування; *навчальна* – поглиблення та розширення знань, оволодіння новими знаннями та предметними компетенціями, доповнення освітніх пропозицій; *громадянська* – сприяння розвитку демократії та формуванню громадянського суспільства, зростання громадянської активності; *дозвіллева* – організація змістовного вільного часу учасників; *психологічна* – створення умов для зростання мотивації молоді, розвитку їх особистості.

У роботі І.А. Колесникової виділено такі соціальні функції освіти дорослих: *адаптаційна* – сприяння прийняттю нових умов життя і діяльності, *інформаційна* – формування умінь пошуку, вибору, використання, обробки інформації, *розвивальна* – оволодіння новими способами діяльності, *компенсаторна* – надання альтернативних форм освіти залежно від потреб та можливостей<sup>168</sup>.

Дослідження С.П. Архіпової щодо призначення освіти дорослих у контексті загальноцивілізаційних процесів<sup>169</sup> дозволяє виділити такі функції нової освітньої моделі як: *культурна* – інтерпретація та передача загальнолюдського досвіду, інтенсифікація культурного життя; *соціальна* – реалізація соціальних очікувань молоді; *валеологічна* – створення сприятливих комфортних умов навчання; *аксіологічна* – спрямована на пропаганду глобальних, загальнолюдських цінностей; *особистісна* – формування відповідальності, розвиток світогляду; *інтегративна* – сприяння інтеграції у політичне, економічне, соціальне, культурне життя громад і спільнот; *статусна* – підвищення психологічного і міжособистісного статусу учасників засобами включення у референтне коло спілкування; *реабілітаційна* – продовження творчої і фізичної активності, зміцнення здоров'я; *компенсаторна* – ліквідація прогалин базової освіти; *адаптивна* – мобільна та зручна система підготовки до трансформованих умов суспільного життя; *розвиваюча* – задоволення потреб творчого зростання особистості; *корекційна* – подолання різних видів функціональної неграмотності (екологічної, культурної, технічної, економічної, лінгвістичної, комп'ютерної та ін.); *професійна* – підготовка до професійної діяльності, перепідготовка, підвищення кваліфікації, перекваліфікація; *пізнавальна* – стимулювання і розвиток пізнавальних інтересів і пізнавальної активності учасників; *соціально-педагогічна* – засіб соціалізації молоді.

Л. Тимчук при вивченні соціального потенціалу освіти дорослих базовою виділяє *соціально-адаптаційну* функцію неформальної освіти: реакція

168 КОЛЕСНИКОВА И. А. (ред.), *Основы андрагогики*, Москва, Издательский центр „Академия”, 2003.

169 АРХИПОВА С. П., *Основы андрагогики*, Черкаси, 2002.

на соціальні проблеми та негаразди шляхом прискорення соціальної адаптації різних категорій населення<sup>170</sup>.

І. Пекар, протиставляючи функції неформальної освіти формальній системі освіти, як базову функцію виділяє *компетентнісну*, яка реалізується шляхом формування компетентностей учасників неформальної освіти у сферах, що становлять для них інтерес і не являють собою зміст формальної системи (як-от: компетентність у сфері подолання стресів, конструктивного вирішення конфліктів, тощо)<sup>171</sup>. У роботі Е.І. Гусейнової та Ю.М. Лук'янової навпаки розглядається значення неформальної освіти у системі формальної<sup>172</sup> і, відповідно, виділяється *освітня* функція як можливість гнучкого доповнення освітніх пропозицій відповідно до потреб учнів та студентів. Аналогічної думки дотримується Н.В. Сулаєва<sup>173</sup>; при вивченні менеджменту неформальної освіти дослідниця виділяє *освітньо-інтеграційну* функцію, спрямовану на інтеграцію неформальної мистецької освіти з формальною освітою вищого педагогічного навчального закладу.

Представлений аналіз дозволяє виділити дві площини формування функцій неформальної освіти студентської молоді: вертикальну (соціальну) – як площину зростання статусу учасників та горизонтальну (особистісну) – як площину розширення можливостей для задоволення потреб і інтересів учасників (див. рис. 2.).

170 ТИМЧУК Л., *Соціальний потенціал освіти дорослих: актуальність історико-педагогічного вивчення* [online], [arr.chnu.edu.ua/.../Liudmyla%20Tymchuk](http://arr.chnu.edu.ua/.../Liudmyla%20Tymchuk), [доступ: 19.07.2018].

171 ПЕКАР І. *Роль неформальної освіти у сучасному суспільстві* [online], <http://business-territory.com/articles/rol-neformalno%D1%97-osv%D1%96ti-u-suchasnomu-susp%D1%96lstv%D1%96>, [доступ: 19.07.2018].

172 ГУСЕЙНОВА Е. І., ЛУК'ЯНОВА Ю. М., *Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти* [online], [В:] *Стратегические направления реформирования системы образования*, [http://www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2012/Pedagogica/4\\_106261.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm), [доступ: 19.07.2018].

173 СУЛАЄВА Н. В., *Основні підходи до менеджменту неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах вищих педагогічних навчальних закладів*, [В:] *Витоки педагогічної майстерності*, Полтава, 2011, с. 256-263.

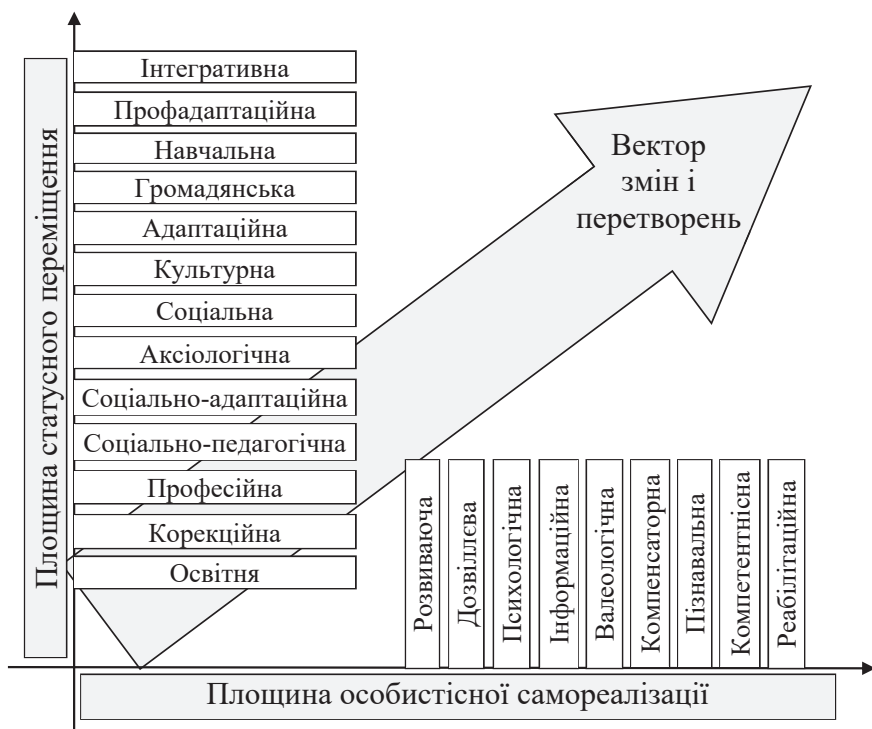


Рис. 2. Функції неформальної освіти студентської молоді

Джерело: власне дослідження.

Таким чином, нами визначено дві базові функції неформальної освіти студентської молоді – *соціальну* (зміна соціального статусу шляхом набуття додаткових компетенцій) та *особистісну* (самореалізація молоді шляхом задоволення актуальних потреб, інтересів та створення простору для активності). Визначені базові функції можуть бути подрібнені залежно від цілей організації неформальної освіти студентів, наукової сфери досліджень, інтересів учасників освітнього простору, тощо.

Крім того, цікавим отриманим висновком проведеного функціонального аналізу вважаємо можливість формулювання твердження про інтердисциплінарний характер системи неформальної освіти. А саме, як видно зі змісту представлених функцій, неформальна освіта може бути предметом дослідження психології, соціології, валеології, аксіології, дозвілєзнавства та інших наук і їх галузей.

## Потенціал неформальної освіти у формуванні громадянських цінностей

Актуальність наукових пошуків щодо використання потенціалу неформальної освіти для формування громадянських цінностей молоді визначається системою *суперечностей* між: превалюванням у системі формальної освіти директивних методів навчально-виховної діяльності та репродукуванням молоддю стилів поведінки та взаємодії, засвоєних у освітньому просторі; декларуванням потреби насичення змісту освіти громадянськими цінностями та відсутністю ефективних методичних форм розвитку рівня громадянської активності молоді у навчальному процесі; між розгалуженістю мережі учнівського та студентського самоврядування у закладах освіти та формальністю їх менеджменту й адміністрування з боку педагогічних колективів, тощо. Тобто, в українській системі формальної освіти створенні зовнішні фактори для формування громадянських цінностей молоді (як-от: наявність нормативно-правової бази, усвідомлення значення громадянського виховання, створення спеціалізованих методичних посібників і т.д.), однак відсутні психолого-педагогічні передумови переходу цих зовнішніх факторів у громадянські цінності як внутрішні, суб'єктивні переконання молоді. Натомість, на нашу думку, неформальна освіта має значний потенціал у вирішенні охарактеризованих суперечностей внаслідок специфіки цілей і змісту навчально-виховного процесу та особливої методології організації освітньої взаємодії.

Взаємозв'язок неформальної та громадянської освіти представлено у роботах українських науковців: А. Гончарук<sup>174</sup>, Н. Горук<sup>175</sup>, В. Давидової<sup>176</sup>, Ю. Деркач<sup>177</sup>, С. Зінченко<sup>178</sup>, М. Лещенко<sup>179</sup>, О. Огієнко<sup>180</sup> та інших. Дослідники

174 ГОНЧАРУК А. *Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС*, «Педагогічні науки», 2012, №54, с. 31-36.

175 ГОРУК Н. М., *Теоретико-методологічні засади неформальної освіти жінок у Північній Америці* [online], 2005-12-22, <http://www.dereksiz.org/v-ostrogradsekogo-amerikansekafilesofiya-osviti-ochima-ukrayin.html?page=4>, [доступ: 18.07.2018].

176 ДАВИДОВА В. Д., *Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції*, Київ, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008.

177 ДЕРКАЧ Ю., *Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді*, «Вісник Львівського університету», 2008, Вип. 23, с. 17-22.

178 ЗІНЧЕНКО С., *Неформальна освіта та самоосвіта як підґрунтя успішної професійної самореалізації викладачів вищих навчальних закладів мистецького напрямку* [online], 2010, [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nivoo/2010\\_4/34.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivoo/2010_4/34.pdf), [доступ: 18.07.2018]

179 ЛЕЩЕНКО М., ДАВИДОВА В., *Взаємовплив і взаємопроникнення між формальною і неформальною освітою у Швеції*, «Вісник Львівського університету», 2009, Вип. 25, Ч. 3, с. 305-312.

180 ОГІЄНКО О. І., *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття)*, Київ, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2009.

визначають роль та місце неформальної освіти у стимулюванні громадянської відповідальності, реалізації соціальної політики, демократизації суспільства, передусім на прикладах закордонного досвіду впровадження й використання неформальної освіти. Так, аналіз визначених джерел свідчить про досвід використання неформальної освіти для уповноваження соціально виключених категорій населення, інтенсифікації технологій подолання негативних суспільних явищ, розвитку громадянського суспільства шляхом залучення широких кіл населення до дискусій, особистісного розвитку й самореалізації.

Однак, представлений у проаналізованих роботах взаємозв'язок системи неформальної освіти й процесу формування громадянських цінностей її учасників носить опосередкований, почасти декларативний характер.

Ми розуміємо неформальну освіту як процес додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання й розвитку молоді, організований поза межами змісту, форм і методів освітніх установ і державних інституцій. Участь молоді у системі неформальної освіти характеризується системою передумов, принципів і закономірностей, які у своїй сукупності дають можливість стверджувати про наявність лінійних кореляцій між результатами неформальної освіти та процесом формування громадянських цінностей.

А саме, С. Зінченко, досліджуючи значення неформальної освіти у процесі соціалізації, визначає такі етапи внутрішніх перетворень особистості:

- прийняття відповідальності за власні цілі, дії та їх майбутні результати;
- емоційне переживання щодо визначених цілей, дій та їх результатів;
- безпосередня реалізація дій у процесі неформальної освіти;
- усвідомлена оцінка отриманих результатів власної активності<sup>181</sup>.

На нашу думку, перебіг цих етапів має циклічний характер – постановка цілі участі у неформальній освіті, конкретні дії з її досягнення та оцінювання результатів, за умови успішного досвіду участі у системі неформальної освіти, призводять до повернення людини на перший етап – постановку нової цілі вищого порядку та прийняття на себе відповідальності за її досягнення.

Такий замкнений цикл розвитку особистісної відповідальності учасників неформальної освіти, на нашу думку, відповідає процесу формування громадянських цінностей, який носить швидше синусоїдальний, спіралевидний характер, аніж лінійний.

181 ЗІНЧЕНКО С., *Психологічні особливості неформальної освіти дорослих*, «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи», 2010, Вип. 2, с. 160-164, [online], [http://ipood.com.ua/data/Naukovi\\_VYDANNIA/Adult\\_Education/ARHIV/2010\\_2.pdf](http://ipood.com.ua/data/Naukovi_VYDANNIA/Adult_Education/ARHIV/2010_2.pdf), [доступ: 19.07.2018].



Іншими важливими ознаками неформальної освіти, виділеними О. Огієнко при описі й аналізі шведського досвіду освіти дорослих, є відсутність «учителів» як організаторів навчально-виховних впливів; їх заміняє особистість «лідера» як провідника певних ідей, організатора взаємодії й діалогу учасників. Такий підхід, по-перше, дозволяє уникнути об'єкт-суб'єктного підходу до організації навчання й виховання молоді; по-друге, враховує досвід і інтереси всіх учасників неформальної освіти; по-третє, реалізує ідею навчання шляхом розподілу влади. Визначені особливості дозволяють виділити наявність кореляційних зв'язків між неформальною освітою та процесом формування громадянських цінностей її учасників.

Це підтверджується виділеними Л. Олівером ціннісними засадами, що забезпечують ефективність неформальної освіти:

- рівність і демократія;
- діалогічність;
- доброзичливість;
- активність життєвої і громадянської позиції;
- особиста відповідальність;
- взаємодопомога як передумова досягнення спільних цілей;
- свобода вибору;
- відсутність нав'язування певних думок та способів діяльності<sup>182</sup>.

Крім того, спільною рисою процесів неформальної освіти і громадянського виховання вважаємо їх почасти реактивний характер – тобто швидкі й мобільні реагування на зміни стану суспільства та його окремих систем. Це зумовлює спільність мети досліджуваних процесів – визначення соціальних проблем та їх вирішення за допомогою самих учасників неформального навчання, освічених і відповідальних планувальників соціальних змін<sup>183</sup>.

Охарактеризований взаємозв'язок підтверджується дослідженнями наявності прямого кореляційного зв'язку між інформованістю громади (у наших категоріях – рівнем затребуваності й поширеності неформальної освіти) та розвитком демократії (як провідної громадянської цінності)<sup>184</sup>.

182 ОГІЄНКО О., *Шведський досвід організації та функціонування навчальних гуртків для дорослих, „Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи”, 2010, Вип. 2, с. 182-191, [online], [http://ipood.com.ua/data/Naukovi\\_VYDANNIA/Adult\\_Education/ARHIV/2010\\_2.pdf](http://ipood.com.ua/data/Naukovi_VYDANNIA/Adult_Education/ARHIV/2010_2.pdf), [доступ: 19.07.2018].*

183 ГОРУК Н., *Навчання грамоти як вид неформальної освіти жінок у США, „Вісник Львівського університету”, 2008, Вип 23, с. 187-193.*

184 Там само

Для розв'язання поставлених завдань дослідження вважаємо за доцільне розглядати взаємозв'язок системи неформальної освіти й процесу формування громадянських цінностей на двох рівнях (макро і мікро). *Макрорівень* розглядаємо як площину перетину інтересів організаторів неформальної освіти й агентів формування громадянських цінностей молоді. В Україні, передусім, ними виступають громадські організації та об'єднання за інтересами.

На нашу думку, цінності неформальної освіти на *макрорівні* цілком співвідносяться з громадянськими цінностями (див. табл. 9.).

Табл. 9. Порівняльний аналіз громадянських цінностей та ціннісних засад реалізації неформальної освіти молоді

№	Ціннісні засади реалізації неформальної освіти молоді	Їх взаємозв'язок з громадянськими цінностями
1	Децентралізація освітніх і виховних впливів на учнівську молодь внаслідок відсутності державного менеджменту і автономності центрів неформальної освіти	Децентралізація прийняття рішень щодо управління регіонами і громадами, посилення повноважень органів місцевого самоврядування і територіальних об'єднань
2	Свідомість організації навчально-виховних впливів як цілеспрямоване формування критичного й альтернативного мислення молоді	Свідомість участі у житті суспільства трактується як соціальна сила його розвитку; активна участь у житті суспільства як прояв громадянської свідомості населення
3	Особиста відповідальність учасників неформальної освіти за її організацію, зміст і результати; формування відповідальності молоді за власні рішення і вчинки як провідна ціль неформальної освіти	Відповідальність за суспільні явища і процеси, а також їх причини і наслідки
4	Свобода мислення, волевиявлення, спілкування, поведінки, саморепрезентації як основа неформальної освіти, спрямованої на добровільність освітніх впливів і врахування індивідуальних особливостей молоді	Звільнення від суспільних стереотипів та нав'язаних соціально-політичних і історичних позицій щодо стратифікації, статусності та привілейованості окремих категорій громадян
5	Практичність змісту неформальної освіти як можливість задоволення першочергових потреб особистості	Практичність як ефективне й раціональне використання державних, суспільних і особистісних ресурсів; орієнтованість на потреби громади як результат обізнаності у її першочергових потребах
6	Активність як відповідь на відсутність суб'єкт-об'єктної взаємодії вчителів і учнів у неформальному освітньому просторі; можливість вільно обрати зміст та форми навчання залежно від потреб	Громадська активність як потреба вільного волевиявлення і можливість її реалізовувати; ініціативність у виборі змісту і форм громадської активності
7	Рівність учасників неформальної освіти як першооснова її організації; врахування різних інтересів і точок зору	Розподіл влади, можливість окремих категорій населення і територіальних громад бути залученими до розподілу й управління ресурсами
8	Добровільність участі молоді у процесах неформальної освіти внаслідок вибору її форм, змісту та цілей самою молоддю	Добровільність створення громадських об'єднань, організацій і рухів, а також участь у них як відображення свідомого власного вибору громадян

Джерело: власне дослідження.

Представлені у табл. 9 ціннісні орієнтації системи неформальної освіти і процесу формування громадянських цінностей є тотожними за концепцією, що дає змогу стверджувати про тісний ціннісний взаємозв'язок досліджуваних понять.

*Мікрорівень* тлумачимо як суб'єктивні цілі учасників неформальної освіти, засновані на їх особистісних переконаннях, ідеалах, поглядах, баченнях, тощо. Основною різницею між досліджуваними категоріями на макрорівні є спрямованість учасників неформальної освіти, передусім, на власне вдосконалення, в той час як процеси громадянської освіти скеровані на вдосконалення суспільства. Отже, на мікрорівні існує різниця між цілями, формами, змістом і ціннісними засадами неформальної освіти і громадянського виховання внаслідок почасти індивідуального характеру першого і колективного – другого. Однак обмеження ідей неформальної освіти лише спрямованістю на індивідуальний саморозвиток і самореалізацію зіштовхується з критикою внаслідок неможливості побудови індивідуального добробуту без супроводжуючого розвитку громадянського суспільства<sup>185</sup>. І навпаки, соціальні перетворення неможливі без індивідуальних. Тобто, у процесі участі у системі неформальної освіти молодь стихійно (без відповідного цілепокладання і цілеузгодження) залучається до участі у житті групи, громади, українського соціуму, світового громадянського суспільства.

Таким чином, у відношеннях «неформальна освіта – формування громадянських цінностей» важко визначити, що є причиною, а що наслідком – вони розвиваються у тісному взаємозв'язку. Можливо, тоді є актуальним врахування інтеграції результатів обох досліджуваних процесів і явищ.

Однак, громадянські цінності є первинними по відношенню до неформальної освіти, яка без них перетвориться на самоцінність, втратить ефективність і популярність серед молоді. Тому саме організацію, упровадження й популяризацію різних напрямів неформальної освіти у молодіжному середовищі вважаємо ефективним інструментом формування громадянських цінностей.

## Форми, технології, методи, техніки неформальної освіти

Г.К. Селевко<sup>186</sup>, описуючи термінологічні нюанси поняття «педагогічна технологія», вибудовує ієрархію взаємозв'язків між поняттями, де найширшим поняттям є «система», що охоплює додатково суб'єктів і об'єктів діяльності;

185 ГОРУК Н., *Навчання грамоти як вид неформальної освіти жінок у США*, „Вісник Львівського університету”, 2008, Вип 23, с. 187-193.

186 СЕЛЕВКО Г. К., *Современные образовательные технологии*, Москва, Народное образование, 1998, с. 15-16.

далі – «технологія» як характеристика загального цілісного освітнього процесу із стійкими результатами застосування; нижче – «методика», яка, на відміну від технології, вміщує якісні та варіативно-орієнтувальні умови за формулою «якщо..., то...». Вужчим, відповідно, є поняття «методу» як педагогічного інструменту та обов'язкового компоненту технологій і методик. З огляду на тему нашого дослідження, найвужчим поняттям виступає поняття «техніка» як сукупність індивідуальних (або індивідуалізованих)<sup>187</sup> прийомів і засобів<sup>188</sup> передачі знань та досвіду від одних суб'єктів освіти до інших.

Ми поділяємо представлену вище думку Г.К. Селевка, водночас, різні погляди щодо співвіднесення окреслених понять є поширеними та дискурсивними<sup>189</sup>. Тому далі по тексту послуговуватимемося наступним розумінням понять «технологія», «методика», «метод», «техніка».

Технологія – заснований на ґрунтовному вивченні проблеми розроблений алгоритм дій для досягнення поставленої мети із заздалегідь очікуваним результатом, що дозволяє ігнорувати вплив особистості користувача технології. Приклади: інформаційні технології, освітні технології, соціальні технології, технології соціальної роботи, дистанційні технології, тощо.

Технологізація освітніх процесів є процесом, спрямованим на пошук умов підвищення ефективності навчання / виховання (1920-1960-ті рр.), врахування індивідуальних і вікових відмінностей учасників навчання (1960-1970-ті рр.), системний аналіз вирішення практичних педагогічних запитів (наш час)<sup>190</sup>. Відповідно, наразі технологія є похідною від мети, змісту та оцінки результатів перетворювальної освітньої діяльності. Аналіз змісту та сутності освітніх технологій представлено у роботах В.П. Беспалька<sup>191</sup>, С.М. Вдович і О.В. Палки<sup>192</sup>, І.М. Дичківської<sup>193</sup>, О.М. Пехоти<sup>194</sup>, Г.К. Селевка<sup>195</sup> та інших.

---

187 АЛЕКСЕЕВ Н. Г., *Формирование осознанного решения учебной задачи*, [В:] Педагогика и логика, Москва, Касталь, 1993, с.385.

188 ГУЗЕЕВ В. В., *Образовательная технология: от приема до философии*, Москва, Сентябрь, 1996, с. 9-10.

189 ВДОВИЧ С. М., ПАЛКА О. В., *Сучасні освітні технології мовної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування*, Київ, Педагогічна думка, 2013.

190 ПЕХОТА О. М. (ред.), *Освітні технології*, Київ, А.С.К., 2001.

191 БЕСПАЛЬКО В. П., *Слагаемые педагогической технологии*, Москва, Педагогика, 1989.

192 ВДОВИЧ С. М., ПАЛКА О. В., *Сучасні освітні технології мовної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування*, Київ, Педагогічна думка, 2013.

193 ДИЧКІВСЬКА І. М., *Інноваційні педагогічні технології*, Київ, Академвидав, 2004.

194 ПЕХОТА О. М. (ред.), *Освітні технології*, Київ, А.С.К., 2001.

195 СЕЛЕВКО Г. К., *Современные образовательные технологии*, Москва, Народное образование, 1998, с. 15-16.

Методика – фіксована процедура організації/реалізації певних цілеспрямованих дій, що описує цілі, принципи, зміст і методи досягнення певних результатів. Методика часто не передбачає теоретичного обґрунтування одержаних результатів – вона зорієнтована на технічну регламентацію<sup>196</sup> дій суб'єктів освітнього простору. Методика дозволяє конкретизувати освітні процеси через їх алгоритмізацію та опис принципів, особливостей і умов застосування конкретних методів<sup>197</sup>.

Метод – сукупність прийомів та операцій практичного або теоретичного пізнання дійсності<sup>198</sup>; метод відображає способи взаємодії учасників освітнього простору, спрямовані на досягнення педагогічних цілей<sup>199</sup>. Метод потребує теоретичного обґрунтування та апробації як спосіб управління пізнавальною діяльністю інших.

Техніка – індивідуальні уміння організатора неформальної освіти, спрямовані на забезпечення результатів освітнього процесу. Основними компонентами педагогічної техніки є особливості вербального спілкування; невербального спілкування, управління психофізичним станом та психічними процесами<sup>200</sup>.

Для зручності аналізу та використання запропонованих організаційно-змістових форм неформальної освіти, ми представимо результати їх вивчення у таблицях за загальною схемою: визначення поняття із різних джерел, історія походження, особливості / відмінні риси, принципи та завдання організації, атрибути як характерологічні, необхідні та істотні елементи, алгоритм реалізації або сценарій проведення, вимоги до організації як необхідні елементи, що визначають можливості та ефективність реалізації неформального навчання; додаткові умови як важлива додаткова інформація про організаційну форму, що характеризується, список літератури, у якій можна поглиблено почитати про сутність, зміст і застосування форми.

Послідовність охарактеризованих технологій, методик, технік подана за алфавітом: Асоціативна Карта – табл. 10, Відкритий Простір – табл. 11, Дебати

196 МИРСКИЙ Э. М., *Методика* [В:] Новая философская энциклопедия Москва, Мысль, 2001.

197 ДУБАСЕНЮК О. А., АНТОНОВА О. Є., *Методика викладання педагогіки*, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.

198 ЯГУПОВ В. В., *Поняття метод, методика і методологія в педагогіці* [В:] Педагогіка, Київ, Либідь, 2002.

199 Чим відрізняється метод від прийому в педагогіці [online], <http://moyaosvita.com.ua/osvita-2/chim-vidriznyayetsya-metod-vid-prijomu-v-pedagogici/>, [доступ: 19.07.2018].

200 Педагогіка вищої школи [online], [http://pidruchniki.com/1584072016304/pedagogika/pedagogika\\_vischoyi\\_shkoli](http://pidruchniki.com/1584072016304/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli), [доступ: 19.07.2018].

– табл. 12, Диспут – табл. 13, Майстерня Майбутнього – табл. 14, Навчання на Прикладі – табл. 15, Рівний навчає Рівного – табл. 16, Світове Кафе – табл. 17, Техніка Кола – табл. 18.

Табл. 10. Асоціативна Карта: сутність, зміст, застосування

<b>Асоціативна Карта</b> (Майндмеппінг; Mind mapping, Діаграма взаємозв'язків, Карта Інтелекту, Ментальна Карта)	<b>Визначення</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>методика</b> навчання, заснована на використанні образів, асоціацій, зв'язків з метою полегшення запам'ятовування та надання навчальному процесу захопливості й ефективності;</li> <li>• <b>спосіб</b> зображення процесів, систем, категорій за допомогою схем;</li> <li>• <b>метод</b> пізнання, що візуалізує нескінченну кількість можливих асоціацій та зв'язків предмету пізнання та систематизує уявлення про нього;</li> <li>• <b>засіб</b> навчання, який у стислій графічно-образній формі відображає зміст навчального матеріалу, що дозволяє полегшити процес його запам'ятовування;</li> <li>• <b>метод</b> забезпечення активної пізнавальної діяльності учасників;</li> <li>• <b>техніка</b> візуального відображення ідей / думок та взаємозв'язків між ними;</li> <li>• <b>техніка</b> різнобічного / мультидисциплінарного аналізу сутності, змісту, причин і наслідків поняття</li> <li>• графічний <b>спосіб</b> зображення інформації у процесі мислення через побудову логічних/причинно-наслідкових / асоціативних схем;</li> <li>• <b>елемент</b> системи планування й візуалізації творчої, наукової, літературної роботи;</li> <li>• <b>технологія</b> демонстрації інформації будь-якого рівня складності у зрозумілій для сприйняття формі.</li> </ul>	
<b>Походження</b>	<b>Особливості</b>	<b>Принципи та завдання</b>
Методика створена Тоні Бьюзен (Tony Buzan) у 1970-х рр. у процесі пошуку максимально ефективного використання можливостей мозку та описана у книзі «Працюй Головою». Заснована на результатах вивчення фізіології мозку та взаємодії лівої (операції з послідовностями, числами, списками/переліками; лінійні уявлення, аналіз, логіка, мовлення) та правої (просторова орієнтація; цілісне й тривимірне сприймання; уява, мрії, ритм, кольори) півкуль. Дозволяє синхронізувати роботу обох півкуль для підвищення ефективності сприймання інформації. Використовується для запам'ятовування інформації, навчання, презентацій, планування, мозкового штурму, прийняття рішень.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• інструмент орієнтації в інформаційному просторі, узагальнення інформації;</li> <li>• розвиваючий метод, що дозволяє розвивати пам'ять, креативність, інтелект;</li> <li>• відхід від лінійного розгляду поняття/інформації, рефлексія значущого та другорядного у навчальному матеріалі;</li> <li>• використання різних видів сприймання (візуального, кінестетичного, аудіального) та пам'яті (образної, зорової) учасників.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• навчання через усвідомлене осмислення проблемних питань;</li> <li>• формування знань вищого порядку через окремі ідеї;</li> <li>• розвиток логічного/критичного мислення;</li> <li>• створення, візуалізація, структуризація, систематизація, класифікація ідей;</li> <li>• вирішення задач, прийняття рішень;</li> <li>• планування та розробка проєктів;</li> <li>• вирішення творчих завдань та особистих/групових проблем;</li> <li>• формування цілісної картини світу.</li> </ul>
<b>Атрибути</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Динаміка – демонстрація ідеї/поняття/теми у розвитку, русі. Для цього можна використовувати 2 прийоми: 1) нумерація кластерів; 2) рух по колу, починаючи з правого верхнього кутка;</li> <li>• Папір – цупкий папір якомога більшого формату; окремі папірці учасникам для мозкового штурму та жорновиків Карті;</li> <li>• Кольори – впливають на швидкість сприйняття інформації та ставлення до неї; дозволяють персоніфікувати Карту.</li> <li>• Кластери – основні гілки (ключі, фрази), приблизно однакові за довжиною групи елементів, об'єднаних певною ідеєю або змістом. Рекомендована кількість кластерів – 7 (але не більше 9);</li> <li>• Творчість – шукайте різні способи демонстрації інформації на Карті; не обмежуйте себе у творчих рисунках, меседжах, мотивах.</li> </ul>		

<i>Алгоритм</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) чітке визначення теми/завдання, яке задає рамки для руху учасників;</li> <li>2) проведення мозкового штурму – збір ідей/асоціацій відповідно до заданої теми/поставленого завдання;</li> <li>3) конструювання Асоціативної Карти, що відображає УСИ ідеї УСІХ учасників із погодженням кольорів, символів, значень кластерів;</li> <li>4) інкубація – час на відпочинок та переосмислення Карти і поставлених завдань;</li> <li>5) редагування Асоціативної Карти – внесення свіжих ідей, обговорення наявного матеріалу, корекція Карти;</li> <li>6) кількісний та/або якісний аналіз побудованої Асоціативної Карти. Кількісний аналіз може здійснюватися через групове присвоєння кожному елементу Карти певної числової ваги за 100-бальною шкалою (від 1 до 100 залежно від значущості елемента). Якісний аналіз передбачає виявлення взаємозв'язків між окремими кластерами елементів Карти.</li> </ol>	
<i>Додаткові умови</i>	<i>Особливості використання кольорів при побудові Асоціативних Карт</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Червоний</b> (висока швидкість сприйняття) – максимально фокусує увагу, найкраще сприймається, попереджає про потенційні небезпеки;</li> <li>• <b>Синій</b> (середня швидкість сприйняття) – налаштовує на тривалу ефективну діяльність, добре сприймається більшістю людей, асоціюється зі строгістю та діловитістю;</li> <li>• <b>Зелений</b> (низька швидкість сприйняття) – стабілізує, розслаблює, умиротворює, позитивно сприймається більшістю, несе ідею свободи;</li> <li>• <b>Жовтий</b> (висока швидкість сприйняття) – привертає увагу, тривожить, сприймається швидко, але часом негативно, колір енергії та лідерства;</li> <li>• <b>Коричневий</b> (низька швидкість сприйняття) – зігріває, обнадіює, стабілізує, вселяє впевненість, теплий колір, колір землі;</li> <li>• <b>Помаранчевий</b> (висока швидкість сприйняття) – відмінно привертає увагу, провокує, відповідає ентузіазму, інноваціям, збудженню, динаміці;</li> <li>• <b>Чорний</b> (середня швидкість сприйняття) – обмежує та вибудовує рамки, відмінний для написання тексту і створення меж/кордонів, колір стриманості та строгості.</li> </ul>	

Джерело: власне дослідження

Таким чином, Асоціативна Карта як інструмент неформального навчання може застосовуватися як індивідуально, так і в групах; дозволяє задіяти різні види пам'яті, інтегрувати психічні процеси, візуалізувати шляхи реалізації освітніх / професійних / особистих запитів. Наш досвід застосування Асоціативних Карт у тренінговій діяльності свідчить про високу ефективність цього методу для актуалізації проблеми тренінгу, системного розгляду матеріалу, що вивчається, мотивації учасників до роботи з предметом тренінгової діяльності.

Табл. 11. Відкритий Простір: сутність, зміст, застосування

<b>Відкритий Простір</b> (Технологія Відкритого Простору, Open Space Technology, OST, an Unconference)	<i>Визначення</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>методика</b> неформального навчання, сфокусована на обговоренні актуальних проблем та пошуку їх рішення, без наявності попереднього плану, окрім поставленої цілі або теми;</li> <li>• комунікативна <b>методика</b>, побудована на професійному / життєвому досвіді та особистому інтересі учасників;</li> <li>• <b>процес</b> самоорганізації зацікавлених осіб, що дозволяє створювати комунікативний простір для вирішення складних або дискусійних питань;</li> <li>• <b>технологія</b> фасилітації, спрямована на пошук вирішення певного завдання.</li> </ul>



Походження	Особливості	Принципи
Методика розроблена у 1980-х рр. американським консультантом із організаційного розвитку Харрісоном Оуеном (Harrison Owen) як результат пошуку форми роботи конференції, що інтегрувала б у собі риси цікавої «кави-паузи» – ентузіазм, енергія, натхнення, особиста активність, орієнтованість на результат.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• можливість об'єднання/залучення значної кількості людей (від 5 до декількох тисяч);</li> <li>• можливість зібрати велику кількість думок/ідей із заданої теми за короткий проміжок часу;</li> <li>• відсутність вихідного плану/програми від організаторів, що дає можливість учасникам власноруч формувати програму;</li> <li>• самоорганізованість, добровільність, свобода у виборі тем, груп, секцій, фасилітаторів;</li> <li>• побудова команди та формування почуття належності до процесу та результатів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• цілеспрямоване створення умов для прояву здібностей людей до самоорганізації;</li> <li>• відсутність механізмів структурування та контролю за діяльністю учасників;</li> <li>• врахування потреб та інтересів учасників, їхнього досвіду та робочого темпу;</li> <li>• надання учасникам можливості бути відповідальними за власний розвиток та одержувати максимальну користь і задоволення;</li> <li>• залучення усіх бажаних / зацікавлених учасників через відкриті оголошення із зазначенням теми;</li> <li>• режим «Тут і зараз» у самостійному обранні проблеми / питання для обговорення, обранні ведучих / фасилітаторів секцій / паралельних площадок.</li> </ul>
<b>Атрибути</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тема – відправна точка організації дискусій та натхнення учасників – коротка, емоційна, цікава, специфічна;</li> <li>• Група – добровільне об'єднання зацікавлених, умотивованих та відповідальних учасників, поінформованих про тему та зміст роботи;</li> <li>• Простір – місце для роботи, основною вимогою до якого є комфортність, місткість, доступність для пересувань;</li> <li>• Коло – відсутність бар'єрів у просторі (як-от, столи, трибуни, кафедри, тощо);</li> <li>• «Дошка оголошень» – складений учасниками перелік питань та тем для обговорення; місце, де вивішуються протоколи та висновки роботи секцій;</li> <li>• «Базарна площа» – простори для спілкування учасників (можуть бути окремі приміщення або секції), які є вільними для доступу;</li> <li>• «Дихаючий/пульсуючий потік подій» – незалежна паралельна діяльність окремих секцій, дискусій;</li> <li>• «Голосування ногами» – основний закон Відкритого простору, як результат свободи вибору теми, місця, секції, способу роботи.</li> </ul>		
<b>Алгоритм</b>		<b>Вимоги</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) оголошення організатором Відкритого Простору теми зустрічі та її цілі / завдань; коротке знайомство учасників;</li> <li>2) висвітлення фасилітатором правил роботи у Відкритому Просторі;</li> <li>3) створення учасниками «Дошки оголошень» із темами для обговорення, призначенням місця та часу проведення дискусії;</li> <li>4) ведення фасилітаторами протоколів / записів під час обговорень, об'єднання у загальний документ та поширення між усіма учасниками по закінченню Відкритого Простору;</li> <li>5) планування конкретних дій – індивідуальна рефлексія учасників щодо важливих думок, на які наштовхнулися під час Відкритого Простору, їх обговорення у парах та вільних групах щодо того, які саме ідеї чи проекти можуть бути реалізованими реально та що для цього потрібно зробити.</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• комплексність, актуальність, контрверсійність теми;</li> <li>• зрозумілість та привабливість теми;</li> <li>• гетерогенний склад учасників;</li> <li>• зацікавленість та відповідальність учасників;</li> <li>• справжня свобода та справжня відповідальність.</li> </ul>
<b>Додаткові умови</b>		<b>Чотири «доречності» Відкритого Простору</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Люди, які прийшли – є найбільш доречними учасниками. Тобто взаємодія відбувається саме між присутніми.</li> <li>• Те, що відбувається – єдине доречне, що може відбуватися. Тобто концентрація уваги на тому, що відбувається тут і зараз та має значення особисто для мене, без будь-яких «якби».</li> <li>• Процес починається тоді, коли приходить слухний час. Тобто, творчість, ідеї, натхнення, інсайт не мають розкладу; тому я можу вільно підлаштовуватися під ритм інших та спокійно очікувати слухного моменту;</li> <li>• Процес закінчується тоді, коли приходить слухний час. Тобто, продуктивна витрата часу передбачає вільне володіння ним поза регламентом.</li> </ul>		

Джерело: власне дослідження

Відкритий Простір є груповим інструментом неформального навчання людей різних вікових та соціальних груп; ефективність його впливу доведена при організації роботи груп різних типів – первинних, вторинних, відкритих, закритих. Наш досвід застосування Відкритого Простору у неформальному освітньому процесі свідчить, що основоположними принципами є віра у можливості учасників досягнути ефективності в спілкуванні та нівелювання впливу будь-яких авторитетів / лідерів / активістів. Відкритий Простір є настільки демократичним і діалогічним інструментом, що результативність його проведення визначається синергетичним ефектом впливу учасників на освітні процеси.

Табл. 12. Дебати: сутність, зміст, застосування

Дебати (Debates; Discourse)	Визначення <ul style="list-style-type: none"> <li>• формалізоване <b>обговорення</b> проблеми, побудоване на попередньо підготовлених виступах учасників, які є представниками двох команд-суперників;</li> <li>• інноваційна педагогічна <b>технологія</b> публічного обміну думками між двома сторонами з актуальної теми;</li> <li>• <b>форма</b> організації діалогічного спілкування задля обґрунтування власної думки;</li> <li>• <b>інструмент</b> розвитку навичок критичного мислення та висловлювання;</li> <li>• рольова інтелектуальна <b>гра</b>, в якій одна команда обґрунтовано доводить певну точку зору, а інша їй опонує;</li> <li>• комунікативна <b>гра</b> двох команд з метою переконання у вагомості певної точки зору.</li> </ul>	
Походження	Завдання	Принципи
Популярність дебатів у сучасному світі була викликана першими телевізійними теледебатами між Дж. Кеннеді та Р. Ніксоном під час передвиборчої президентської кампанії у США в 1960 році. Сьогодні досягнення прогресу й технізація світу не в змозі розв'язати проблеми спілкування й уміння людей домовлятися. Пошук консенсусу та компромісу в суспільстві й надалі залишається прерогативою людей. Тож дебати набувають особливого значення для кожної країни. Саме у формі дебатів працюють парламенти країн традиційної демократії, дебати виступають елементами передвиборчих змагань, як навчальний предмет дебати вивчають у найпрестижніших навчальних закладах Європи та США.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оволодіння знаннями, уміннями, навичками; актуалізація знань;</li> <li>• розвиток інтелектуальних, комунікативних, творчих здібностей;</li> <li>• формування системного бачення проблеми;</li> <li>• формування культури спілкування, навичок роботи у команді, толерантності;</li> <li>• формування активної життєвої позиції, уміння аргументовано пояснювати власну думку, мислити критично;</li> <li>• створення умов для відчуття переваги аргументованого</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• чесність;</li> <li>• рівність можливостей;</li> <li>• критичне мислення;</li> <li>• толерантність.</li> </ul>
Атрибути		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Спікери</b> – дві команди учасниці, що беруть участь у Дебатах;</li> <li>• <b>Ствердження</b> – Спікер, що доводить справедливості обговорюваної тези;</li> <li>• <b>Заперечення</b> – Спікер, який критикує позицію Ствердження та обґрунтовує антитезу;</li> <li>• <b>Система аргументації</b> – доведення своєї позиції здійснюється за формулою: теза – аргумент – підтримка;</li> <li>• <b>Болото</b> – аудиторія, яка вислуховує Дебати та визначає їх результати шляхом голосування за певні аргументи.</li> </ul>		

Алгоритм	Вимоги
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) підготовка – попереднє формування команд, оголошення теми/тези; підготовка командами аргументів і матеріалів для тези та антитези;</li> <li>2) проведення – жеребкування команд задля їх поділу на Ствердження й Заперечення; додержання регламенту щодо висловлювань і дискусій;</li> <li>3) післядебатний аналіз – підведення підсумків, збір рефлексій</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• при виборі теми варто зупинитися на завданнях, які не надають переваги жодній із команд-учасниць;</li> <li>• терміни, поняття та визначення, що застосовуються у риторичі, повинні бути однозначно визначеними.</li> </ul>
<i>Додаткова інформація</i>	
<p>Методику ведення дебатів поширює організація IDEA (Міжнародна дебатна освітня асоціація), яка є центром розроблення стратегії, концепції та форм дебатів для молоді. Асоціація поширює декілька форматів дебатів, зокрема парламентські дебати та дебати Карла Поппера.</p> <p>Унікальність дебатів зумовлена тим, що це: навчальна програма поглибленого пізнання світу; програма безконфліктного розв'язання проблем; навчання демократичних процедур і толерантності; підготовка учасників програми до публічної діяльності.</p>	

Джерело: власне дослідження

Отже, визначальною рисою Дебатів серед інших представлених інструментів неформального навчання є їх змагальний характер. Більшість інструментів неформального навчання уникають змагальності як методів, що потенційно розділяють групу, будують ієрархію, штучно підносять командне над індивідуальним. На нашу думку, у зазначених умовах зростає роль ведучого Дебатів, адже саме від нього залежатиме соціально-психологічний клімат між командами-суперниціями, дотримання правил роботи команд і рефлексії, що будуть винесені учасниками. З іншого боку, дебати доцільно проводити за неоднозначними темами, що не мають правильних відповідей, а навчають людей більш широко дивитися на проблему, зважувати аргументи, будувати причинно-наслідкові зв'язки. При організації дебатів важливо зважати на вік учасників, готовність формулювати висновки, вміння дискутувати. Ми б не рекомендували використовувати дебати на початку освітніх курсів, коли період адаптації учасників ще не пройдено та неформована готовність саме до неформального навчання по потребах та інтересам. Натомість, у підготовлених до діалогу навчальних групах дебати можуть виступати важливим інструментом розвитку готовності слухати, захищати, аргументувати, шукати протиріччя та можливості їх розв'язання.

Табл. 13. Диспут: сутність, зміст, застосування

Диспут (teach in, dispute)	Визначення <ul style="list-style-type: none"> <li>різновид цілеспрямованої організованої комунікації або практичної <b>методики</b>, спрямованої на тренування розуміння й уміння обговорювати та будувати поняття;</li> <li><b>спосіб</b> проведення дискусії-змагання, що підкорюється формальним правилам: посиланням на авторитетні джерела та детальний аналіз аргументів;</li> <li><b>форма</b> передачі знань через зіставлення суперечливих суджень та надання переваги одній із позицій;</li> <li>цілеспрямований впорядкований <b>обмін</b> ідеями, судженнями, думками для пошуку істини;</li> <li>ігрова <b>методика</b> розвитку аргументованої комунікації учасників;</li> <li>спеціально організоване колективне <b>обговорення</b> питань, яке передбачає зіставлення протилежних точок зору;</li> <li>демократичний <b>метод</b> навчання, що створює умови для розвитку інтелектуальної та емоційної сфер учасників у процесі аргументованого обговорення поставленої проблеми;</li> <li><b>засіб</b> перетворення знань у переконання.</li> </ul>	
Походження	Завдання	Принципи
Метод ведення аргументованої бесіди, відомий із стародавніх часів, правила якого закладені як основи аргументації у роботах Аристотеля та Цицерона. Активно використовувався у середньовічній університетській підготовці для підготовки до іспитів із медицини, мистецтва, теології, права. Ефективність диспуту як методу навчання підтверджується психологами Л. Виготським (Лев Выготский) і С. Рубінштейном (Сергей Рубинштейн) як твердження про прямий кореляційний зв'язок інтелектуального зростання та діалогу/взаємостосунків між людьми. Американський психолог Пауль Коста (Paul Costa) доводить, що спільне генерування й обговорення ідей сприяє переходу на вищий рівень мислення, аніж можливості окремих індивідів.	<ul style="list-style-type: none"> <li>розвиток умінь конструктивної взаємодії;</li> <li>формування стійких обґрунтованих та аргументованих поглядів і переконань;</li> <li>уточнення, поглиблення, корекція знань;</li> <li>розвиток аналітичних і синтетичних умінь, логічного мислення;</li> <li>формування навичок самостійної роботи з джерелами інформації.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>дискусійність;</li> <li>привабливість;</li> <li>актуальність;</li> <li>проблемність теми.</li> </ul>
Алгоритм		Переваги
<ol style="list-style-type: none"> <li>Вибір тексту / теми для диспуту; формування групи організаторів (ведучий, експерти») і команд учасників; підготовка технічних завдань;</li> <li>Надання учасникам технічного завдання для диспуту – теми / тексту, рекомендованих джерел, регламенту, правил, критеріїв оцінювання (наприклад, аргументованість, наявність фактажу, логічність, доказовість, глибина знань, зв'язок із життям, опора на власний досвід, відсутність повторів, форма промови);</li> <li>Самостійна підготовка учасників до диспуту – формулювання аргументів, обговорення ймовірних заперечень, обґрунтування тез; Проведення диспуту – вступне слово ведучого, висловлювання та обговорення різних точок зору, доведення помилковості невірних позицій, аргументування вірних позицій, формулювання висновків;</li> <li>Підведення підсумків, обговорення рефлексій.</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>розвиток умінь шукати аргументи та формувати нові знання на засадах минулого досвіду та вживати їх «тут і зараз»;</li> <li>можливість розвивати як монологічне, так і діалогічне мовлення учасників;</li> <li>формування умінь сприймати критику та вислуховувати опонента;</li> <li>рівноправність взаємодії організаторів і учасників.</li> </ul>

Джерело: власне дослідження

При аналізі літератури щодо діалогічних методів навчання, які є базовими у неформальній освіті, диспут, дискусія та дебати розглядаються як взаємодоповнювальні та взаємозамінні методи. Важко знайти ознаки, які б відрізняли ці інструменти навчання між собою; часто автори використовують поняття диспуту, дебатів, дискусій як синонімічні. Глибший аналіз літератури дозволяє встановити особливості саме у правилах проведення. Зокрема, диспут та дебати відрізняються формою організації - їх готують за наперед встановленою темою/проблемою/текстом та встановлюється черговість виступу команд-учасниць. Натомість, дискусія, як більш широкий метод, може бути організованою та стихійною, заздалегідь підготовленою та ситуативною, тощо. Загалом, на нашу думку, дискусія може розглядатися як частковий метод навчання, тобто такий, який є невід'ємною частиною інших організаційно-педагогічних форм - наприклад, рольових ігор або роботи у мікрогрупах. Натомість, дебати та диспут є окремими інструментами неформального навчання, що потребують попередньої підготовки та відповідності певним ustalеним правилам.

Диспути від Дебатів відрізняються тим, що у Диспуті учасники обґрунтовують власне бачення суперечливої теми, в той час як у Дебатах вимушено централізуються або на Ствердженні або на Запереченні (залежно від одержаної ролі). Тобто, Дебати можна розглядати як різновид рольової гри, спрямованої на навчання учасників діяти відповідно до певної соціально-рольової позиції. Водночас, будучи змагальним видом комунікації, Диспут, як і Дебати, вимагають фаховості ведучого, детального слідування правилам, наявності атмосфери толерантності та рефлексії.

Табл. 14. Майстерня Майбутнього: сутність, зміст, застосування

Майстерня Майбутнього (The Future Workshop)	Визначення
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• навчальний <b>метод</b>, спрямований на конструюванні моделей майбутнього та заснований на розробці, розгляді й аналізі альтернативних варіантів розвитку сучасності;</li> <li>• <b>система</b> організації взаємодії учасників навчання, спрямована на пошук шляхів вирішення навчальної / практичної проблеми;</li> <li>• <b>метод</b> групової роботи, що застосовується для подолання ситуації стагнації або резигнації, труднощів щодо прийняття рішень, відсутності бачення подальших напрямів діяльності;</li> <li>• демократичний <b>метод</b> навчання, що розглядається як інструмент демократизації внаслідок залучення учасників до впливу й активної участі у побудові власного майбутнього;</li> <li>• інтеграційний <b>метод</b> навчання, що нівелює відмінності між експертами та аматорами;</li> <li>• <b>метод</b> планування, проектування та розвитку, що стимулює фантазії творчості та винахідливості учасників;</li> <li>• комунікативний <b>метод</b> навчання, що створює умови для вільного вираження учасниками своєї думки.</li> </ul>

Походження	Завдання	Принципи
Розроблений у 1970-х рр. австрійським ученим Робертом Юнгом (Robert Jungk) як метод демократизації прийняття рішень та підсилення повноважень різних форм самоорганізації громадян. Застосування методу відбувається через послідовне виконання чотирьох фаз – критичної (критика наявного стану), творчої (розробка варіантів вирішення проблеми), перевірочної (обговорення труднощів та перепон у реалізації рішень), тактичної (опис планів практичної реалізації ідей). Також є можливою п'ята фаза – соціального експерименту – під час якої намагаються повністю або частково реалізувати розроблені моделі.	<ul style="list-style-type: none"><li>розвиток соціальної фантазії для політичних, економічних, соціальних змін;</li><li>залучення учасників до процесу прийняття рішень, що стосуються бажаного майбутнього;</li><li>розвиток аналітичних і проєктивних умінь;</li><li>розвиток мислення, свідомості, ціннісних орієнтацій;</li><li>творчий і комунікативний розвиток особистості;</li><li>набуття досвіду творчої діяльності;</li><li>формування суб'єктної позиції учасників;</li><li>активізація учасників та їх включення у процес обговорення проблем та пошуку їх рішень</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) <i>взаємодія</i> – обмін досвідом між учасниками через зміну та різноманітність видів діяльності;</li><li>2) <i>пізнавальна активність</i> – організація самостійної пізнавальної діяльності із розв'язання проблеми через дослідження та використання операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, абстрагування;</li><li>3) <i>індивідуальна творчість / сенсотворення</i> – надання учасниками власного змісту та сенсу досліджуваній проблемі;</li><li>4) <i>полілог</i> – повага до іншої точки зору, змісту, сенсу;</li><li>5) <i>моделювання діяльності</i> – створення прототипу, зразку, імітації певної діяльності.</li></ol>
Переваги Майстерні Майбутнього		
<ul style="list-style-type: none"><li>гнучкість методу щодо наявного часу та приміщення для роботи;</li><li>можливість методу (або його окремих фаз) бути включеним у програму освітніх, просвітницьких заходів.</li></ul>		
Алгоритм		Правила
<ol style="list-style-type: none"><li>1) зав'язка – оголошення теми, цілей та правил роботи; актуалізація проблемної ситуації;</li><li>2) критика – визначення проблеми через збір критичних зауважень та описів існуючої ситуації; передбачає індивідуальний аналіз учасниками позитивних і негативних аспектів актуалізованої проблеми, презентація результатів та їх узагальнення;</li><li>3) фантазія / конструювання ідеальної моделі – вихід із існуючого становища за допомогою фантазії та розвитку горизонту бажань; реалізується у малих творчих групах, де учасники обговорюють ідеальну модель вирішення досліджуваної проблеми;</li><li>4) презентація результатів роботи груп, обговорення створених моделей;</li><li>5) реальні дії – у складі тих самих робочих груп учасники визначають конкретні дії/кроки рішення проблеми, які можна реалізовувати вже зараз;</li><li>6) представлення й аналіз одержаних дій та кроків;</li><li>7) рефлексія учасниками власного емоційного стану, рівня усвідомлення проблеми дослідження, результативності взаємодії.</li></ol>		<ul style="list-style-type: none"><li>відмова від дискусій у загальній групі;</li><li>відхід від абстрактності через наявність конкретних прикладів;</li><li>використання ключових слів та їх візуалізація;</li><li>вільна гра ідей – все можна, все підходить, все дозволяється;</li><li>відкритість горизонту – охопити все та піти далі;</li><li>позитивність мислення – гроші та влада не мають значення.</li></ul>
Додаткові умови	Принцип Воронки	
Діяльність Майстерні Майбутнього ведеться за принципом Воронки (Лійки) – кожний етап реалізації являє собою «воронку», яка широка на початку (відбувається збір інформації, її аналіз, уточнення, узагальнення) та вузька у кінці (здійснюється вибір найбільш важливих ідей та варіантів рішень).		

Джерело: власне дослідження

Ми розглядаємо Майстерню Майбутнього як симбіоз двох інструментів неформального навчання – мозкового штурму та Світового Кафе. Перевагою Майстерні Майбутнього, на нашу думку, є принцип Воронки, який дозволяє відокремити та кристалізувати потенційно реальні творчі методи вирішення суперечливої проблеми на фоні спільної діяльності усіх учасників. Майстерня Майбутнього, як і інші конференційні організаційні форми неформальної

освіти (Світове Кафе, Відкритий Простір), цікаві за наявності достатньо великої кількості учасників, які не становлять собою гомогенну групу. Відповідно, застосування Майстерні Майбутнього дозволяє інтегрувати досвід різних людей, звести його до спільної основи без навіювання та строгих директив.

Табл. 15. Навчання на Прикладі: сутність, зміст, застосування

Навчання на Прикладі (Case Study, Метод Конкретних Ситуацій, Метод Ситуаційного Аналізу, Метод Казусів)	Визначення	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>активний <b>метод</b> навчання, побудований на описі реальної проблемної ситуації</li> <li><b>техніка</b> навчання, що використовує реальні соціальні ситуації, які необхідно проаналізувати, розібратися у сутності, запропонувати можливі рішення та обґрунтувати найдоречніше з них;</li> <li><b>процес</b> навчання на прикладі документів, що фіксують детально вивчену, якісно представлену складну суперечливу ситуацію із практики діяльності;</li> <li><b>система</b> групового навчання, заснована на аналізі, вирішенні та обговоренні реальних або змодельованих ситуацій;</li> <li>неігровий імітаційний активний <b>метод</b> навчання та проблемно-ситуаційного аналізу;</li> <li>конкретні <b>навчальні ситуації</b>, спеціально створені на основі фактичного матеріалу з метою подальшого використання у освіті та професійній підготовці;</li> <li>різновид дослідницької аналітичної / проектної <b>технології</b>, що володіє синергетичним ефектом примноження знань, інсайтів, обміну відкриттями.</li> </ul>	
Походження	Завдання	Принципи
<p>Методика започаткована у 1930-х рр. Гарвардською школою бізнесу (США), часто передбачає пошук єдиної вірної відповіді, однак заохочується розбіжність у точках зору та ведення дискусії. До переваг Навчання на Прикладі відносять: забезпечення можливості у безпечних умовах дослідити проблемні ситуації із реального життя або практичної діяльності; приналежність до найефективніших методів навчання навичкам вирішення фахових проблем; можливість поєднувати теорію та практику з предмету навчання.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>набуття навичок пошуку рішень;</li> <li>розвиток аналітичних та оціночних якостей, креативного й критичного мислення;</li> <li>набуття навичок аналізу складних проблем та пошуку їх вирішення;</li> <li>формування умінь командної взаємодії та комунікативної компетентності;</li> <li>створення сприятливої психологічної атмосфери у навчальній групі;</li> <li>формування системи цінностей, професійних позицій, установок, світогляду.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>демократичність;</li> <li>плюралістичність поглядів та суджень;</li> <li>колективне прийняття рішень;</li> <li>багатоальтернативність рішень;</li> <li>єдина мета розробки рішень;</li> <li>наявність системи групового оцінювання діяльності.</li> </ul>
Атрибути		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Кейс (письмовий або відео) – опис ситуації із життя або практики, що реально виник у процесі діяльності; складається із опису ситуації, додатків до неї (додаткової інформації щодо умов ситуації), інструкції щодо роботи із Кейсом (на які питання потрібно відповісти, яких результатів досягнути, яким чином представити результати роботи);</li> <li>Завдання до Кейсу – перелік питань, які дозволяють глибше поглянути на проблему та наштовхують до знаходження шляхів її вирішення;</li> <li>Простір – приміщення повинно забезпечувати як загально групову роботу в колі із презентацією результатів, так і роботу в малих групах.</li> </ul>		



Алгоритм	Вимоги
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) підготовка – презентація методу, пояснення основних етапів роботи та завдань кожного етапу;</li> <li>2) самостійне знайомство учасників із кейсом та завданнями до нього; час для індивідуального аналізу ситуації, її причин та можливих шляхів вирішення;</li> <li>3) робота у малих групах – обмін результатами самостійного аналізу, обговорення причин та рішень; вибір найдоцільнішого варіанту вирішення та його аргументація; розробка стратегії презентації результатів роботи групи;</li> <li>4) презентація результатів роботи малих груп, де інші учасники виконують роль опонентів та дають власні рецензії на представлені результати;</li> <li>5) підсумки – рефлексія результатів обговорення та роботи в цілому; коментарі фасилітатора щодо реального розв'язання ситуації та відзначення цікавинок у результатах роботи учасників.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• описана у Кейсі ситуація повинна бути цікавою, суперечливою, насиченою, динамічною;</li> <li>• Кейс повинен містити реальну обґрунтовану інформацію у достатньому обсязі щоб бути зрозумілою та ідентифікованою учасниками;</li> <li>• Ситуація Кейсу повинна бути проблемною та актуальною для учасників та не містити явного та одностороннього варіанту вирішення.</li> </ul>

Джерело: власне дослідження

На відміну від попередньо представлених інструментів неформальної освіти, які можуть використовуватися як з навчальними, так і з виховними та розвивальними цілями, Навчання на Прикладі є, в першу чергу, інструментом для оволодіння новими знаннями. Застосування Навчання на Прикладі вимагає фахової компетентності організатора неформального навчання щодо предмету пізнання – тут вже недостатньо володіти лише професійно важливими психологічними та особистісними якостями. Відповідно, Навчання на Прикладі спрямоване на поглиблення наявної фахової бази знань учасників, його основне завдання – через індивідуальне обдумування та групове обговорення зрозуміти сутність об'єктів, що вивчаються. Також, Навчання на Прикладі можна розглядати як метод моделювання фахової поведінки учасників у певних окреслених умовах.

Табл. 16. Рівний Навчає Рівного: сутність, зміст, застосування

Рівний Навчає Рівного (Рівний – Рівному, Peer-education, Peer-to-peer або P2P)	Визначення
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• інтерактивна <b>методика</b> навчання, заснована на принципах індивідуального досвіду, обміну знаннями та ідеями, створення ситуації успіху, що передбачає вплив одних учасників групи на інших з метою зміни поведінки;</li> <li>• <b>концепція</b> навчання, побудована на «горизонтальному процесі» спілкування рівних за віком, статусом, рівнем, приналежністю до певної соціальної групи;</li> <li>• <b>метод</b> навчання, у якому джерелом знань і досвіду виступає не фахівець (педагог, організатор), а власне учасники навчання;</li> <li>• <b>стратегія</b> впливу на зміну поведінки, заснована на поведінкових теоріях та ідеї розробки способів вирішення проблеми у процесі спілкування;</li> <li>• <b>спосіб</b> передачі достовірної, соціально значущої інформації у процесі взаємодії людей, рівних за певною ознакою (вік, інтереси, потреби, проблеми).</li> </ul>

Походження	Переваги	Принципи
В основу методу покладено відомі поведінкові теорії XX ст.: соціально-когнітивна теорія (Social Learning Theory, 1986) – люди моделюють поведінку під впливом значущих інших; теорія раціональної дії (The Theory of Reasoned Action, 1975) – сприймання соціальних норм відбувається під впливом установок референтних осіб; теорія освіти на основі участі (The Theory of Participatory Education, 1970) – освітні моделі, засновані на підтримці та участі дозволяють змінити закріплені у суспільстві стереотипи нерівності, безправності, бездіяльності.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наближення освітніх послуг до адресатів через навчання цільових аудиторій та реалізацію аутріч-роботи;</li> <li>• можливість працювати із стигматизованими та соціально виключеними групами, що уникають офіційних джерел інформації;</li> <li>• зростання довіри до знань, отриманих від «своїх» людини, рівної за статусом;</li> <li>• нівелювання бар'єрів між учасниками навчання;</li> <li>• поглиблення розуміння потреб та особливостей цільової групи;</li> <li>• відхід від формалізації знань та можливість передавати особистий досвід;</li> <li>• можливість використання різних форм організації навчання – від коротких неформальних бесід сам на сам до багатоденних тренінгових програм</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• неперервність;</li> <li>• адресність;</li> <li>• актуальність;</li> <li>• доступність;</li> <li>• послідовність;</li> <li>• відповідальність;</li> <li>• активність.</li> </ul>
<b>Атрибути</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Мультиплікатори / наставники</b> – рівні за віком або соціальним статусом учасники навчання, на яких покладається роль лідера в організації передачі знань та досвіду; важливою є здатність до встановлення ефективних довірливих комунікацій, приналежність до цільової аудиторії, підготовленість до реалізації методу;</li> <li>• <b>Рівний (Peer)</b> – учасники навчання, об'єднані у групу за певними соціальними ознаками, як-от: вік, стать, рід занять, стан здоров'я, соціально-економічне положення, образ життя, тощо.</li> <li>• <b>Навчальний модуль</b> – методичне забезпечення методу Рівний Навчає Рівного, що визначає послідовність, програму, інформацію, ігри та вправи кожної навчальної сесії/зустрічі.</li> <li>• <b>Інтерактивні заняття</b> – власне реалізація методу через спілкування, розповсюдження інформаційних матеріалів, рольові ігри, тестування та інше, відповідно до навчального модулю.</li> </ul>		
<b>Алгоритм</b>		<b>Вимоги</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) набір та підготовка мультиплікаторів-волонтерів</li> <li>2) практична діяльність мультиплікаторів-волонтерів у групах</li> <li>3) моніторинг діяльності мультиплікаторів/наставників/інструкторів із наступною організацією рефреш-семінарів.</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• надання інформації;</li> <li>• створення мотивації;</li> <li>• розвиток поведінкових навичок;</li> <li>• перенаправлення/переадресація до ресурсів.</li> </ul>
<b>Додаткові відомості</b>		
<p>Це цікаво: Ефективність методу доведена всесвітньо відомими проектами – Вікіпедією та Бітторрентом, які побудовані саме за цим методом.</p> <p>Особливість методу: просвітницький характер.</p>		

Джерело: власне дослідження

Рівний Навчає Рівного, будучи сучасним інструментом неформального навчання, має давно описані у передовому педагогічному досвіді корені використання цього підходу до організації взаємонавчання учасників освітнього простору. Доведеним є факт, що виконання ролі того, хто навчає дозволяє досягнути найвищої результативності освітнього процесу. Окрім того, особливий соціально-психологічний клімат, що виникає при взаємодії

у середовищі однолітків або рівних за статусом людей, встановлює емоційно сприятливе середовище навчання, створює для учасників ситуацію успіху.

Загалом, Рівний Навчає Рівного, на нашу думку, є універсальною освітньою технологією, що може забезпечувати тривалі системні освітні процеси. Однак, її елементи та принципи реалізації дозволяють застосовувати Рівний Навчає Рівного як складовий компонент інших інструментів, описаних у тексті.

Табл. 17. Світове Кафе: сутність, зміст, застосування

<b>Світове Кафе</b> (The World Café, Стратегічне Кафе)	<b>Визначення</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• комунікативна <b>технологія</b> навчання через спілкування у вільній атмосфері;</li> <li>• <b>техніка</b> навчання через обговорення та багаторівневий діалог;</li> <li>• навчальний <b>процес</b> для формування широкого погляду на проблему;</li> <li>• <b>інструмент</b> для створення й узгодження контексту колективних дій;</li> <li>• <b>метод</b> спільного предметного обговорення учасниками важливих для них питань;</li> <li>• <b>методика</b> ведення діалогу, заснована на ідеї «Якщо ви можете змінити свою розмову, то ви можете змінити і своє майбутнє»;</li> <li>• інтерактивна <b>методика</b> навчання через обмін думками, ідеями, досвідом, заснований на припущенні, що учасники вже мають досвід, мудрість та уявлення для розв'язання поставлених завдань;</li> <li>• фасилітаційна <b>техніка</b> у форматі групової комунікації для пошуку нових підходів;</li> <li>• <b>метод</b> залучення усіх учасників до обговорення актуальних питань через забезпечення неформальної атмосфери відкритості, рівності та психологічної безпеки</li> </ul>	
<b>Походження</b>	<b>Завдання</b>	<b>Принципи</b>
Створена у 1990-х рр. Хуанітою Браун (Juanita Brown) та Девідом Ісааксом (David Isaacs) та описана у книзі "The World Cafe: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter" ("Світове кафе: Формування нашого майбутнього через обговорення значущого"). В основі методу лежить уявлення про світ як кафе, у якому ми подорожуємо від столика до столика, спілкуючись та обмінюючись досвідом. Навчання за методом Світового Кафе організовується через спілкування учасників за окремими столами та запланованим за часом переходом до інших столів.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• дослідження актуальних для учасників питань та пошук шляхів їх розв'язання;</li> <li>• створення умов для виявлення та розвитку нових ідей і поглядів на наявну проблему/потребу/запит;</li> <li>• стимулювання свідомої взаємодії між учасниками (networking);</li> <li>• вирішення складних, комплексних, проблемних питань;</li> <li>• формування колективного досвіду.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• концентрація уваги на вирішенні ключових питань і важливих аспектів проблеми;</li> <li>• рівність учасників через забезпечення поваги до їх думок, досвіду, уявлень, рівні умови співпраці та відзначення ідеї та ролі кожного;</li> <li>• створення ситуації успіху учасників як результат звернення уваги на особисті досягнення і внесок кожного.</li> </ul>
<b>Атрибути</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Кавові Столики</b> – круглі столи для учасників, які об'єднують та спонукають до спілкування; імітація або реальне використання кав'ярні</li> <li>• <b>Неофіційна/невимушена атмосфера</b> – фактор творчого зростання та розвитку учасників у процесі діалогу;</li> <li>• <b>Господар столу</b> – рольова позиція учасника, який не переміщається у залі; розповідає новим гостям про результати напрацювання попередньої групи; по закінченню презентує результати роботи Столика;</li> <li>• <b>Гості</b> – учасники, які переміщуються від столу до столу кожні 15 хвилин часу, ознайомлюються із ідеями та пропозиціями інших, обговорюють та доповнюють їх;</li> <li>• <b>Паперові Скахтертини</b> – аркуші паперу великого формату для ведення записів та занотовування результатів/ідей спілкування.</li> </ul>		

Алгоритм	Переваги
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Визначення основної мети Кафе та параметрів для оцінки його результативності; формулювання актуальних питань для обговорення та їх диверсифікація;</li> <li>2) Повідомлення теми, питань і правил роботи Світового Кафе; визначення Господарів Столиків та Гостей;</li> <li>3) Робота за Столиками – Господар презентує завдання Столика та спонукає Гостей (3-4 учасники) до його обговорення; ідеї та напрацювання занотуються на Скерттинах (15-30 хвилин);</li> <li>4) Перехід до нових Столиків здійснюється, зазвичай, тричі. Нових Гостей інформують про здобутки та напрацювання попередньої групи, після чого спілкування продовжується;</li> <li>5) Збір результатів напрацювання усіх груп та їх презентація у спільному колі.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• опора на досвід, цінності, потреби учасників;</li> <li>• мотивування учасників через позитивний досвід спільної діяльності;</li> <li>• імпауермент учасників, надання їм впевненості та натхнення внаслідок створення умов для рівної комунікації;</li> <li>• кооперація досвіду, знань та ідей значної кількості людей;</li> <li>• відсутність потреби у спеціальному або дорогому обладнанні/ приміщенні.</li> </ul>

Джерело: власне дослідження

Світове Кафе, у порівнянні із іншими конференційними інструментами неформальної освіти, дозволяє звузити та специфікувати навчальну інформацію та її обговорення за конкретними столиками. Так, наш досвід проведення Світового Кафе свідчить, що як Господарів Кавових Столиків доречно запрошувати фахівців різних галузей, дотичних до проблеми, що вивчається. Це дозволяє надати вивченню проблеми системного мультидисциплінарного характеру, а учасникам самостійно обрати галузі знань, з позицій яких вони хочуть проаналізувати проблему.

Табл. 18. Техніка Кола: сутність, зміст, застосування

Техніка Кола	Визначення
(Коло Примирення, Коло Порозуміння, Відновна техніка, Circle, Restorative Circles, RC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• навчальна / тренінгова / відновна <b>практика</b> забезпечення активної участі в обговоренні проблемної ситуації та прийняття рішень;</li> <li>• <b>метод</b> ненасильницького вирішення конфліктів;</li> <li>• <b>техніка</b> залучення до вирішення проблеми усіх зацікавлених осіб через обговорення ситуації та прийняття рішення;</li> <li>• <b>форма</b> організації спілкування учасників із складних питань/проблем у атмосфері рівності, взаємоповаги, турботи;</li> <li>• <b>підхід</b> до вирішення міжгрупових проблем, що забезпечує можливість кожному розкрити свою точку зору і бути почутим;</li> <li>• системний <b>підхід</b> до розв'язання конфліктних ситуацій, який передбачає відновлення соціально-психологічного стану, зв'язків та стосунків в житті його учасників.</li> </ul>

Походження	Особливості	Принципи
Процедура реалізації техніки Кола передбачає створення умов для висловлення власного погляду й активного слухання інших точок зору з позиції рівності та співучасті всіх учасників. Цікавою особливістю техніки є її архетипичність й міфічна відповідність колективному досвіду різних культур. Довершеність кола є універсальним архетипним символом, наскрізною й інваріантною праформою. Вона бере свій початок від ритуалу зібрань племені / роду навколо вогнища для обговорення важливих питань. В Україні такі традиції описані у трипільській, скіфській, козацькій культурах.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• говорити має право лише той, у кого в руках Мовник;</li> <li>• говорити потрібно щиро і лише за змістом питання, яке вирішується у Колі;</li> <li>• можна мовчки передати Мовник наступному учаснику;</li> <li>• Коло не можна покидати, допоки воно не закінчиться;</li> <li>• Мовник рухається по Колу доти, доки є учасники, яким є що сказати;</li> <li>• Коло закінчується, якщо Мовник обходить його у повній тиші.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• добровільність;</li> <li>• конфіденційність (все, що прийшло у Коло, у ньому і залишається);</li> <li>• толерантність (висловлюватися доброзичливо та спокійно як про добре, так і про неприємне);</li> <li>• активне слухання (слухати з повагою, слухати і серцем, і розумом);</li> <li>• повага до Кола (залишатися у Колі допоки воно працює).</li> </ul>
<b>Атрибути</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ведучий Кола / Хранитель</i> – людина, яка слідкує за дотриманням правил Кола, визначає питання, які обговорюватимуться в Колі, відповідає за дотримання атмосфери взаємоповаги у Колі.</li> <li>• <i>Ритуал відкриття</i> – Хранитель просить учасників взятися за руки. Права долоня усіх членів Кола повернута додолу – «до землі», бо «дає»; ліва долоня – догори, «до сонця», бо «приймає». Таким чином Коло замикається, об'єднуючи енергії; Хранитель промовляє вступне слово про повагу один до одного та закінчує словом «Мир», яке учасники повторюють усі разом.</li> <li>• <i>Мовник / Братина</i> – символічний предмет, який учасники передають за рухом годинникової стрілки («за сонцем») по Колу. Той, у кого в руках Мовник має право говорити.</li> </ul>		
<b>Алгоритм</b>		<b>Вимоги до Хранителя</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) оголошення організатором часу, місця, умов проведення Кола, його теми;</li> <li>2) інформування учасників про правила роботи у Колі, атрибути та ритуали Кола;</li> <li>3) проведення Ритуалу відкриття;</li> <li>4) активне вислуховування учасників під час руху Мовника;</li> <li>5) слідкування за дотриманням принципів роботи у Колі;</li> <li>6) узагальнення висловлювань, ухвалення прийнятих рішень, підведення підсумків.</li> </ol>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• розуміти та поділяти принципи і цінності Кола;</li> <li>• мати необхідні для Кола якості особистості;</li> <li>• знати особливості підготовки та проведення різних видів Кіл;</li> <li>• володіти досвідом участі у Колі;</li> <li>• усвідомлювати рівність учасників Кола незалежно від віку, статусу та ролей.</li> </ul>
<b>Додаткові умови</b>		
<p>Систематичне використання Кола для обговорення суперечливих тем дозволяє досягнути прямих (вирішення конфліктів, пошук рішення, розгляд суперечностей, виявлення «підводних течій») і опосередкованих (набуття досвіду висловлювання власної думки, спільного обговорення ідей/проблем, критичного мислення, об'єктивного сприйняття поглядів інших) завдань.</p> <p>Методика роботи з учнівською молоддю щодо миротворення й миробудування класифікує 6 різновидів Кіл: Коло цінностей, Коло вирішення конфлікту, Коло прийняття рішення, Тематичне Коло, Коло зцілення, батьківське Коло.</p>		

Джерело: власне дослідження

З огляду на представлені у тексті інструменти неформальної освіти, Техніка Кола є унікальною практикою, спрямованою на побудову та/або відновлення міжособистісних стосунків у малих та великих групах. Безпосередньо Техніка Кола не є навчальною, але, на нашу думку, є доцільною для використання в освітньому процесі, передусім, внаслідок ефективності

її впливу на розвиток і формування певних рис та поглядів особистості, та забезпечення групової динаміки спільного навчання та комунікації учасників.

Таким чином, як видно із поданих у таблицях матеріалів аналізу інструментів неформальної освіти, немає єдиної точки зору щодо приналежності цих інструментів до технології, методик, методів або технік педагогічної діяльності.

Ми пояснюємо це тим, що, залежно від рівня використання інструменту, він може одночасно являти собою різні методичні змісти. А саме, будучи загальним підходом до організації навчання – представляти собою *систему*; будучи алгоритмізованою цілеспрямованою моделлю організації неформального навчання – *технологією*; будучи описаною у умовах регламентації практичних дій організаторів неформальної освіти – *методикою*; будучи відображенням способів взаємодії учасників неформального навчання – *методом*; будучи апробованою та внесеною до індивідуального методичного портфелю лідерів неформальної освіти – *технікою*. Тому у тексті ми й послуговувалися терміном «інструмент неформальної освіти» як узагальненим, інтегруючим поняттям.

Відповідно, представлені інструменти володіють, на нашу думку, ознакою універсальності як здатності до відтворення та використання на різних рівнях із різними цілями на виконання різних соціальних запитів.

Водночас, усі представлені інструменти мають спільну основу – вони побудовані на спілкуванні учасників як обміні досвідом, ідеями, баченнями, рефлексіями, цінностями. Тобто, їх основною метою є побудова взаєморозуміння між учасниками неформальної освіти та спільний пошук рішень для особистих/ професійних/освітніх завдань.

Крім того, усі інструменти вимагають атмосфери рівності, демократичності, толерантності, поваги до іншості як вихідної умови їх застосування, що забезпечує успіх освітнього процесу незалежно від обраної організаційної форми. В їх основі лежить створення для учасників ситуації успіху, імпауермент учасників неформального навчання через усвідомлення різних станів, різних досвідів, різних правд.

Щодо класифікації представлених інструментів неформальної освіти, то, внаслідок уже зазначених особливостей, усі вони належать до інтерактивних, комунікативних, діалогічних форм організації навчання. Відкритий Простір, Майстерня Майбутнього, Світове Кафе відносяться до конференційних освітніх інструментів, оскільки дозволяють організовувати процес навчання значної кількості незнайомих людей. Як психологічні інструменти навчання можемо виділити Асоціативну Карту та Техніку Кола, що побудовані на активізації психофізіологічних особливостей людини. До педагогічних

інструментів відносимо Дебати, Диспут, Навчання та Прикладі, Рівний Навчає Рівного як такі, що мають достатнє педагогічне обґрунтування, апробацію та опис ефективності застосування у освітніх цілях. Однак, цей поділ є умовним, оскільки усі інструменти інтегрують в собі не лише досягнення різних наук, але й відображають загальні тенденції розвитку суспільства у його прагненні до різноманітності та гуманізації.

## **Рекомендації щодо впровадження інструментів неформальної освіти**

Упровадження описаних інструментів неформальної освіти вимагає дотримання певних рекомендацій.

### *Побажання до організаторів і ведучих / лідерів*

Перед апробацією заявлених технологій, методик, методів і технік бажано мати досвід участі у них як учасників. Це дозволить краще розуміти сутність інструменту, час та ресурси, яких він вимагає, зміст рефлексії за результатами реалізації.

Оскільки усі інструменти є діалогічними, важливими є соціально-комунікативні компетентності організаторів – їх здатність уникати авторитаризму при організації навчальної діяльності, розуміння концепції прав людини, творчість, вміння дивитися на проблему із різних кутів зору, толерантність, емпатійність. Наш досвід участі та організації неформального навчання свідчить, що саме особистість ведучого визначає ефективність застосування тих чи інших інструментів.

### *Побажання до учасників*

Залежно від змісту інструменту, який ви плануєте використовувати, групи учасників можуть бути різними за складом. Певні інструменти (наприклад, Дебати, Диспут, Навчання на Прикладі) вимагають однорідної за віком та статусом групи учасників. Інші (Відкритий Простір, Майстерня Майбутнього, Світове Кафе, Техніка Кола), навпаки, успішно застосовуються для різнорідних груп, що дозволяє більш системно подивитися на проблему, що вивчається. Тому, перед вибором інструменту навчання, оцініть групу щодо однорідності її учасників, наявності у них комунікативного досвіду та соціальних компетенцій. Участь у всіх зазначених інструментах передбачає добровільність і усвідомлення власних цілей. Тому уважаємо за неможливе обов'язковість участі учасників. Важливо створити мотивацію, зацікавити групу, обирати актуальні для групи теми та проблеми для забезпечення успіху використання неформального навчання. Важливим на початку реалізації технологій, методик, методів і технік



використати структурні елементи тренінгової діяльності – знайомство, збір очікувань, активізацію групи та актуалізацію проблеми.

Обов'язковою умовою реалізації поданих інструментів вважаємо детальну ознайомленість учасників із правилами, принципами та процедурою їх проведення. Це потрібно робити як до початку неформального навчання за певним інструментом (попереднє інформування – усне або письмове), так і у процесі здійснення навчальної діяльності (розповідь, введення правил роботи, обговорення). Важливо переконатися у розумінні учасниками правил роботи та чітко їх дотримуватися протягом усього процесу.

#### *Побажання до простору*

Простір, у якому реалізовуватиметься навчальна діяльність, повинен бути безбар'єрним і комфортним. У ньому повинна бути достатня кількість місця для роботи як загальної групи у колі, так і відокремленої роботи у мікрогрупах. При організації роботи загальної групи бажано уникати столів (навіть круглих), які дозволяють учасникам «сховатися», «бути нерухомим», «відсидітися» – це насправді ускладнить процес комунікації учасників. Зверніть увагу, що всі учасники знають, де розміщений туалет, де питна вода, куди можна вийти аби подихати повітрям. Не намагайтеся контролювати переміщення учасників – правило «Голосування ногами» покаже вам, наскільки насправді ефективно та цікаво реалізується навчання.

Продумайте, де повинні розміщуватися фліп-чарт, інтерактивна дошка, ноутбук, аби усім учасникам було добре видно та чути. Не забувайте занотовувати та розміщувати у вільному доступі напрацювання учасників.

## **Контент-аналіз практик і проектів неформальної освіти в Україні**

Задля можливості аналізу окремого досвіду неформальної освіти в Україні з метою виділення основних тенденцій і закономірностей й забезпечення об'єктивності зібраної інформації нами протягом 2017 року було реалізовано проект зі збору та публікації Каталогу кращих практик і проектів організації неформальної освіти (у навчальних закладах України; у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери). Основними цілями видання стали: поширення ідей неформального навчання молоді, обмін досвідом додаткової соціальної освіти, можливість популяризувати неформальні форми навчання як основу розвитку громадянського суспільства в Україні. Запрошення до обміну досвідом були розміщені на громадських веб-ресурсах, у соціальній мережі Фейсбук та через цілеспрямовану розсилку

у ВНЗ України. У результаті було зібрано 24 проекти неформальної освіти, що представлені у Каталозі<sup>201</sup>. Видання представлено авторськими розробками 37 науковців і практиків із різних регіонів України (Бердичів, Вінниця, Житомир, Запоріжжя, Київ, Конотоп, Ніжин, Слов'янськ, Старобільськ, Харків, Умань та ін.).

Аналіз досвіду здійснювався на двох рівнях: зовнішньому (організаційному) та внутрішньому (змістовому).

Зовнішній (організаційний) аналіз практик неформальної освіти здійснювався через оцінку виділення та опису агентами та провайдерами неформальної освіти основних діяльнісних компонентів. А саме, розглядаючи процес організації неформальної освіти як особливий вид педагогічної діяльності, ми виділяємо у його структурі мотиваційний, цільовий, організаційний, операціональний, результативний компоненти, за якими у табл. 1 представлено проекти та практики із «Каталогу».

Табл. 19. Організаційний аналіз досвіду неформальної освіти

№	Назва проекту	Компоненти діяльності				
		Мотиваційний	Цільовий	Організаційний	Операціональний	Результативний
1	Англійська мова для міжкультурного спілкування (Н. Барбелко, м. Бердичів)	-	Формування комунікативної та міжкультурної компетентності	Етапи: 1. Організаційний 2. Підготовчий 3. Практичний 4. Узагальнюючий	Факультатив «English for Cross-Cultural Communication»	-
2	Арт-терапія з використанням ритму 3-3-7 (О. Жабенко, м. Житомир)	-	Корекція емоційного стану	-	Самоорганізація	Апробація автором, популяризація у соціальних мережах
3	Всеукраїнський дистанційний конкурс студентських та учнівських робіт з соціальної педагогіки / соціальної роботи (С. Коляденко, м. Житомир)	Стимулювання наукової і творчої діяльності молоді	Популяризація професій «соціальний педагог» і «соціальний працівник» Залучення молоді до просоціальної активності	Етапи: 1. Організаційний 2. Підготовчий 3. Реалізаційний	Дистанційний конкурс Популяризація у соціальних мережах	Інтернет-ресурс із більш ніж 500 науковими та соціальними проектами молоді із різних регіонів України
4	Гендерний центр Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (О. Кравченко, А. Войтовська, м. Умань)	-	Поширення ідей гендерної культури	Напрями: • науково-дослідний; • науково-організаційний; • культурно-рекреаційний; • інформаційний	Соціальні проекти Букросинг Дисципліна «Гендерна соціалізація» Конференції Тренінги Науково-дослідний гурток Консультування	Мережа соціальних партнерів Представництво у територіальній громаді

201 ПАВЛИК Н., ЯЦЕНКО В. (ред.), *Каталог кращих практик і проектів організації неформальної освіти*, Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2017.

5	Гендерний відкритий університет: гендерна грамотність та культура працівників соціальної сфери (О. Рассказова, м. Харків)	Соціальний запит	Підвищення рівня гендерної грамотності та культури фахівців	Проектування діяльності Формування цільової групи Презентація діяльності Просвіта та навчання учасників	Заняття для фахівців соціальної сфери	Апробація гендерночутливого підходу Сертифікати щодо стажування
6	Групи взаємодопомоги «Here and now» щодо навчання основам флористики (З. Залібовська-Льницька, м. Житомир)	Естетичні та творчі потреби	Отримання та збагачення бізнес-досвіду	Етапи: Організаційний; Підготовчий; Реалізаційний; Оціночний	Практичні заняття Інформування Демонстрації Спілкування	-
7	Гуманізація як засіб самовизначення старшокласника (В. Щорс, м. Вінниця)	Духовні потреби	Особисте самовдосконалення	-	Соціально-психологічні заняття Динамічні вправи Лекції Семінари Ділові ігри Диспути Тренінги	Психологічна готовність учасників до самостійного життя
8	«Здоровий вибір»: соціальний проект підвищення життєвої компетентності підлітків (Ю. Бібік, м. Конотоп)	Організація змістовного дозвілля	Життєва компетентність і громадська активність	Етапи: Підготовчий Основний Заключний	Розвивальна програма конструктивної взаємодії «Гармонійний світ особистості» Дозвіллевий клуб спілкування «Стань творцем здорового життя» Масові молодіжні соціальні акції у місті	Зростання активності, компетентності та обізнаності молоді
9	Імпреза як інноваційна форма професійного та особистісного становлення майбутніх фахівців (А. Конончук, Т. Сватенкова, м. Ніжин)	Професійні запити	Професійне та особистісне зростання Формування студентсько-викладацького колективу	Етапи: Підготовчий Реалізаційний Підсумковий	Імпреди Благодійні акції Науково-практичні конференції	Об'єднання соціальних установ, громадських та державних організацій, активістів
10	Клуб наукового розвитку (Л. Котлова, К. Марчук, м. Житомир)	Навчальні запити	Науковий розвиток Наукова комунікація	Структура зустрічей: Короткий звіт про виконану роботу, Теоретична та практична робота у межах теми, Вирішення проблемних питань, що виникають в учасників клубу під час індивідуальної роботи над темами.	Індивідуальна наукова робота учасників	Публікація та апробація наукових робіт

11	Міжнародний «Тиждень освіти дорослих» в Україні (С. Болтівець, м. Київ)	Досягнення цілей позитивного навчання	Інтеграція освіти та життя Сприяння забезпеченню права людини на освіту	-	Тематичні тяжкі просвіти з актуальних питань	Взаємодія з ЮНЕСКО
12	Навчальна наукова конференція (О. Котелев, м. Слов'янськ)	Професійні потреби	Професійне та особистісне зростання	Етапи: Організаційний Підготовчий Реалізаційний	Організація та проведення конференції - ділова гра	Збірник студентських наукових робіт
13	Навчальна програма «Молодіжний працівник» (А. Острікова, Л. Мухосева, м. Київ)	Об'єднання фахівців, налагодження взаємодії	Підвищення кваліфікації молодіжних лідерів та фахівців молодіжної сфери Реалізація молодіжної політики	Трирівнева програма підготовки фахівців: - Базова; - Спеціалізована - Навчання для тренерів	Навчальні тренінги Аудиторне та дистанційне навчання	Інструмент впровадження європейських підходів та стандартів молодіжної роботи, пріоритет Державної цільової програми «Молодь України 2016-2020»
14	Організація культурно-просвітницьких заходів біологічного та екологічного змісту (Ю. Діброва, м. Запоріжжя)	Збереження природи як середовища перебування	Виховання активної життєвої позиції до екологічних проблем довкілля	Організаційно-підготовча робота Перетворювально-педагогічна діяльність Інформаційна діяльність	Експерсії, ігри, конкурси, тренінги, акції, зв'язок з громадськістю	Зростання екологічної компетентності
15	Профілактика комп'ютерної залежності у молодших школярів (В. Гринько, м. Слов'янськ)	Потреба у безпеці	Сформулювати готовність до профілактики комп'ютерної залежності	Діяльність проблемної групи Виробнича педагогічна практика	Дослідження Круглі столи Виховні заходи	Оприлюднення результатів дослідження
16	Соціальний фотопроєкт «Справжня реальність»: життя без ярликів» (І. Пальо, М. Житомир)	Забезпечення прав людини	Привернути увагу громадськості до дискримінаційних процесів у Інтернеті	-	Презентація фотовиставки Модерування розуміння глядачами основних категорій	Включення фотовиставки у програми загальноукраїнських та міжнародних заходів
17	Соціальні Інтернет-мережі у білінгвальному навчанні (С. Ситняківська, м. Житомир)	Суспільні зміни	Розвиток навичок іншомовного професійного спілкування	Етапи: Організаційний Підготовчий Реалізаційний Оцінювальний	Білінгвальний факультатив Метод «соціальних Інтернет-мереж» Самостійна робота	Зростання лінгвістичних комунікативних і професійних компетентностей
18	Студентська соціально-психологічна служба (Л. Гребін, О. Кравченко, Н. Коляда, м. Умань)	-	Адаптація та соціалізація дітей, що потрапили у складні життєві обставини	Збір гуманітарної допомоги Культурно-масова робота Соціально-психологічна робота	Театралізовані вистави Експерсії Спортивні заходи Тематичні зустрічі Хенд-мейд майстерні	-
19	Триденний тренінг для мультиплікаторів з освіти в сфері прав людини в Інтернеті (О. Черних, О. Мурашків, м. Луганськ)	-	Розвиток компетенцій у проведенні освітніх заходів у сфері прав людини в Інтернеті	Методичний посібник «Освіта у сфері прав людини в Інтернеті»	Тренінги	Підготовлено 3304 мультиплікатори

20	Уроки толерантності (О. Рассказова, К. Волкова, Я. Конарева, Г. Плохих, Г. Фролова, м. Харків)	Суспільний запит	Створення умов для інклюзивного навчання	Етапи: Підготовчий Основний Підсумковий	Казкотерапія Бібліотерапія Спілкування	Перемога у міському конкурсі проєктів
21	Фахові фокус-групи англійською мовою (Н. Павлик, м. Житомир)	Потреба у вільному спілкуванні Індивідуальні запити	Розвиток навичок іншомовного спілкування	Самокеровані професійні міні-тренінги	Ігри Вправи Презентації	Готовність науковців викладати фахові предмети англійською мовою
22	Формування правової свідомості дітей (А. Писаренко, м. Вінниця)	Суспільний запит	Підвищення рівня правової свідомості	Навчання за принципом «Рівний - рівному»	Тренінги Презентації Просвітництво	Громадянські риси та переконання учасників
23	Центр соціальної та освітньої інтеграції студентів з інвалідністю «Без бар'єрів» (Н. Коляда, О. Кравченко, М. Перфільєва, м. Умань)	Потреби адаптації	Створення системи супроводу студентів з інвалідністю	Напрями діяльності: Науково-дослідний Міжнародний Навчально-виховний Психокорекційний Волонтерський Соціально-побутовий Культурно-дозвілєвий Інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм	Дослідження Стажування Кінолекторії Дні відкритих дверей Тренінги Консультування Виставки Фестивалі Туризм	Міжнародний симпозіум та резолюція щодо інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму
24	Школа молодшої сім'ї (Б. Антонян-Шевчук, м. Житомир)	Суспільний запит	Розвиток свідомого ставлення до сімейного життя	Тренінгова програма	Тренінги Форум-вистави Круті столи	Паритетні стосунки у студентських сім'ях

Джерело: власне дослідження.

Охарактеризуємо одержані результати.

*Мотиваційний* компонент представленого у Каталозі досвіду відображає спрямованість освітніх проєктів на забезпечення певних потреб і інтересів їх учасників. Варто відзначити, що при описі досвіду неформальної освіти дослідники мало звертають увагу на аналіз та розкриття мотивації учасників до участі. Зокрема, часто опис мотивації відсутній або відображається узагальнено як соціальні потреби (запити суспільства). Це може відображати дві тенденції сучасного стану неформальної освіти: 1) при її організації агенти і провайдери керуються власними науковими або професійними інтересами без аналізу індивідуальних потреб учасників; 2) у педагогічній діяльності наразі відсутні дослідження, спрямовані на вивчення мотивів участі різних категорій учасників у неформальних освітніх проєктах. Ми пояснюємо цю тенденцію саме початковістю розвитку неформальної освіти як інновації в українській теорії та практиці, коли першочерговими запитаннями у організаторів є пошук

саме організаційних форм навчання, виховання, розвитку (тобто відповідь на питання «Як?»). Можна спрогнозувати, що у процесі розвитку неформальний освітній сектор почне стратифікуватися залежно від індивідуальних запитів учасників внаслідок набуття більш широкого, всеохоплюючого та доступнішого характеру. Також можна сформулювати висновок про необхідність і перспективність наукових розвідок провідної мотивації учасників неформального навчання.

Водночас, деякі розробники проектів специфікували мотиваційні потреби учасників, як-от: потреби адаптації, комунікативні потреби, потреби у безпеці, професійні потреби, творчі потреби. Означені проекти характеризуються спрямованістю на конкретні групи учасників (а не на загал) – наприклад, люди із інвалідністю, студенти або фахівці певних спеціальностей, тощо. Тобто, специфікація учасників неформального навчання дозволяє конкретизувати організаторам потреби, на задоволення яких воно спрямоване.

*Цільовий компонент* аналізованого досвіду представлений у всіх проектах, більшість авторів охарактеризували його як визначальний стосовно вибору змісту неформального навчання. Контент-аналіз означених авторами цілей неформальної освіти дозволяє охарактеризувати їх через виділення узагальнених характеристик (у порядку спадання смислових навантажень): формування компетентностей, професійне зростання, популяризація певних ідей – по 16,67% проектів; виховання культури, набуття досвіду, створення спеціальних умов – по 12,50% проектів; особистий розвиток, корекція психологічних станів, розвиток активності – по 8,33% проектів; оволодіння грамотністю, науковий розвиток – по 4,17% проектів (у сумі 120,83%, оскільки окремі проекти містили багатокомпонентну мету). Таким чином, на сучасному етапі, першочерговою функцією неформальної освіти виступає саме навчальна; далі, за рейтингом – виховна, психологічна, просвітня.

*Організаційний компонент* представлених проектів і практик відображає етапи та напрями реалізації неформальної освіти або форми її організації. Основними етапами організації неформальної освіти авторами виділено: підготовчий, практичний і результативний. Напрями організації освіти достатньо різноманітні та залежать від рівня впровадження й системності досвіду. Із форм організації неформального навчання найбільш популярними є тренінги, що дозволяють індивідуалізувати процес набуття учасниками досвіду через забезпечення зворотнього зв'язку. Частина проектів організовує неформальне навчання згідно з педагогічною концепцією «рівний – рівному», яка сприяє створенню сприятливої психологічної атмосфери внаслідок відсутності ієрархічності й авторитарності.

*Операціональний компонент* відображає реалізовані у проектах методи неформальної освіти. Переважна більшість описаних методів є груповими, що, на нашу думку, дозволяє оптимізувати ресурсозатратність освітньої діяльності. Водночас, у Каталозі представлено 2 проекти із застосуванням індивідуальних методів роботи і 2 - із методами роботи у громаді. Тобто, у неформальній освіті зберігається тенденція до використання групових форм і методів навчання, як і у формальній системі освіти. Однак, більшість авторів проектів пояснюють цю тенденцію не стільки ергономічністю витрат, скільки наявністю комунікативного освітнього середовища, яке додатково сприяє соціалізації та інтеграції учасників.

*Результативний компонент* аналізу досвіду спрямований на оцінку авторами ефектів від упровадженої діяльності. Варто зазначити виявлену тенденцію – у представленому досвіді відсутній взаємозв'язок цілей із окресленими авторами результатами освіти. Це, на нашу думку, може свідчити, що на сучасному етапі становлення неформальної освіти переважає спрямованість її агентів і провайдерів власне на процес, а не на результат (тобто діяльність заради діяльності). Іншими можливими причинами виявленої тенденції є нестача у агентів і провайдерів досвіду неформальної освітньої діяльності; відсутність апробованих технологій неформального навчання, що гарантували б очікувані результати; проектний (прогностичний) характер окремого представленого досвіду. Визначена тенденція підтверджується відсутністю описаних авторами критеріїв оцінювання результативності неформальної освіти (за винятком одного проекту). Тобто, наразі процес упровадження неформальної освіти в Україні носить дослідницький, експериментальний, апробувальний характер. Результати неформального навчання не визнаються і не підтверджуються, що є закономірним наслідком відсутності критеріальної системи їх оцінювання.

**Внутрішній (змістовий) аналіз практик неформальної освіти** здійснювався нами через аналіз змісту та сутності проектів за критеріями: теоретичні підходи, цінності, основні процеси, систематичність, фінансування, рівень упровадження (див. табл. 20).



Табл. 20. Контент-аналіз практик неформальної освіти

№	Назва проекту	Критерії					Рівень
		Теоретичні підходи	Основні цінності	Основні процеси	Систематичність	Фінансування	
1	Англійська мова для міжкультурного спрямування (Н. Барбелко, м. Бердичів)	Діяльнісний Компетентнісний «Культурні відмінності»	Міжкультурна взаємодія Міжкультурна толерантність Мовна компетентність	Навчання Спілкування	Як щорічний факультативний курс з 2011 року	Власні ресурси організаторів і авторів	Навчального закладу
2	Арт-терапія з використанням ритму 3-3-7 (О. Жабенко, м. Житомир)	Діяльнісний	Активізація життєвих сил Здоровий спосіб життя Християнські вчення та културна спадщина	Аутотерапія	-	Відсутнє	Індивідуальний
3	Всеукраїнський дистанційний конкурс студентських та учнівських робіт з соціальної педагогіки / соціальної роботи (С. Коляденко, м. Житомир)	«Освіта упродовж життя» Системний	Науковість / обґрунтованість Академічна доброчесність Громадська активність Соціальна небайдужість	Пізнання Зв'язки з громадськістю Творчість	Щорічно з 2013 року	Власні ресурси організаторів	Всеукраїнський
4	Гендерний центр Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (О. Кравченко, А. Войтовська, м. Умань)	Діяльнісний Системний	Демократичність, толерантність, гендерна рівність	Освіта, просвіта	Постійно з 2016 року	Ресурси організаторів і соціальних партнерів	Міський
5	Гендерний відкритий університет: гендерна грамотність та культура працівників соціальної сфери (О. Рассказова, м. Харків)	Системний Гендерно-чутливий Орієнтований на громаду	Гендерна рівність Соціальна відповідальність	Просвіта Партнерство	Разово, тривало (2 тижні, 60 навчальних годин)	Грантові кошти, ресурси організаторів	Міський
6	Групи взаємодопомоги «Here and now» щодо навчання основам флористики (З. Залібовська-Ільницька, м. Житомир)	Освіта впродовж життя	Взаємодопомога Конструктивність Кар'єра	Навчання	-	Власні ресурси організаторів та учасників	Навчального закладу

7	Гуманізація як засіб самовизначення старшокласника (В. Щорс, м. Вінниця)	Гуманістична теорія Концепція особистісного самовизначення	Людяність (співчуття, доброзичливість, милосердя, терпимість, довіра)	Научіння	35 занять, один раз на тиждень	-	Навчального закладу
8	«Здоровий вибір»: соціальний проєкт підвищення життєвої компетентності підлітків (Ю. Бібік, м. Конотоп)	Компетентнісний підхід	Здоровий спосіб життя Творча самореалізація Відповідальність	Виховання Спілкування Превенція ww	Одноразове у рамках проєкту	Конотопська міська рада	Міський
9	Імпреза як інноваційна форма професійного та особистісного становлення майбутніх фахівців (А. Конончук, Т. Сватенкова, м. Ніжин)	Концепція соціального партнерства Системний	Доброчинність Творчість Волонтерство	Колективна творча діяльність	Щороку з 1999 р.	Благодійні внески, спонсорська допомога	Міський
10	Клуб наукового розвитку (Л. Котлова, К. Марчук, м. Житомир)	Системний Діяльнісний	Розвиток Наука	Наукове пізнання Наукове спілкування	-	Власні ресурси організаторів	Навчального закладу
11	Міжнародний «Тиждень освіти дорослих» в Україні (С. Болтівець, м. Київ)	Андрагогічний Концепція навчання у сфері прав людини	Освіта Право на освіту Реалізація талантів Міжпоколіннева взаємодія	Зв'язки з громадськістю	Щорічно з 2000 року	-	Закарпатський
12	Навчальна наукова конференція (О. Кошелев, м. Слов'янськ)	Компетентнісний Діяльнісний	Досвід Компетентність	Організація	Систематично з 2011 року	Власні ресурси організаторів та учасників	Навчального закладу
13	Навчальна програма «Молодіжний працівник» (А. Острікова, Л. Мукосяєва, м. Київ)	Системний Компетентнісний	Молодь Об'єднання Взаємодія Лідерство	Навчання Взаємодія	Комплексно - протягом 2017 року 31 тренінг для молодіжних працівників (480 спеціалістів) і 5 тренінгів для тренерів (95 спеціалістів)	Державне Грантове	Закарпатський
14	Організація культурно-просвітницьких заходів біологічного та екологічного змісту (Ю. Діброва, м. Запоріжжя)	Діяльнісний Компетентнісний	Екологічна культура Любов до природи Гармонія людини і природи	Екологічне виховання	-	Власні ресурси організаторів і партнерів	Навчального закладу

15	Профілактика комп'ютерної залежності у молодших школярів (В. Гринько, м. Слов'янськ)	Діяльнісний	Безпека	Дослідження Виробнича практика	2014-2015 рр.	Власні ресурси організаторів	Регіональний
16	Соціальний фотопроєкт «Справжня реальність»: життя без ярликів» (І. Палько, м. Житомир)	Концепція навчання у сфері прав людини	Відповідальність Толерантність	Зв'язок з громадськістю	Одноразовий	Власні ресурси організаторів	Міжнародний
17	Соціальні Інтернет-мережі у білінгвальному навчанні (С. Ситняківська, м. Житомир)	Білінгвальний підхід Компетентнісний підхід	Діалог Глобалізація Міжкультурна взаємодія	Професійна підготовка	Систематично з 2012 року	Власні ресурси організаторів	Навчального закладу
18	Студентська соціально-психологічна служба (Л. Гребінь, О. Кравченко, Н. Коляда, м. Умань)	Патерналістський підхід	Дитина Благополуччя дитини Допомога	Благодійність Взаємодія	Систематично з 2009 року	Власні ресурси організаторів і учасників	Місцевий
19	Триденний тренінг для мультиплікаторів з освіти в сфері прав людини в Інтернеті (О. Черних, О. Мурашкевич, м. Луганськ)	Концепція навчання у сфері прав людини Компетентнісний підхід	Права людини	Навчання	Систематично з 2015 року	Грантове	Завишуківський
20	Уроки толерантності (О. Рассказова, К. Волкова, Я. Конарева, Г. Плохих, Г. Фролова, м. Харків)	Комунікативний підхід	Толерантність Волонтерство Соціальна активність	Спілкування	Систематично з 2011 року	Грантове	Міський
21	Фахові фокус-групи англійською мовою (Н. Павлик, м. Житомир)	Діяльнісний підхід	Фаховий розвиток Побудова кар'єри Добровільність	Самокероване навчання	-	Власні ресурси учасників	Навчального закладу
22	Формування правової свідомості дітей (А. Писаренко, м. Вінниця)	Концепція «Рівний - рівному»	Закон Культура Правова свідомість	Просвіта Профілактика	Систематично з 2016 року	Власні ресурси організаторів	Навчального закладу
23	Центр соціальної та освітньої інтеграції студентів з інвалідністю «Без бар'єрів» (Н. Коляда, О. Кравченко, М. Перфільєва, м. Умань)	Концепція навчання у сфері прав людини	Соціальна активність Автономність Відповідальність	Адаптація Інтеграція Супровід Інклюзія	Систематично з 2014 року	-	Навчального закладу

24	Школа молоді сім'ї (Б. Антонян-Шевчук, м. Житомир)	Комплексний гендерний підхід	Сім'я Партнерська сім'я Паритетні стосунки	Навчання	У 2011-2012 рр.	Грантові кошти	Міський
----	--	------------------------------	--	----------	-----------------	----------------	---------

Джерело: власне дослідження

За рівнями упровадження неформальної освіти у Каталозі представлено проекти: міжнародний – 1 (4,17%), всеукраїнський (загальнодержавний) – 4 (16,67%), регіональний – 1 (4,17%), територіальний (місцевий) – 7 (29,17%), навчального закладу – 10 (41,67%), індивідуальний – 1 (4,17%). Рівень упровадження проекту корелює із джерелами фінансування: проекти з вищим рівнем упровадження переважно фінансуються за кошти грантодавців. Проекти на рівні навчальних закладів реалізуються за умови використання ресурсів цих закладів і додаткового фінансування не передбачають. Можна зробити висновок, що майже половина описаного у Каталозі досвіду неформальної освіти (41,67%) реалізується без фінансової підтримки, за рахунок ініціативи, доброї волі та власних дослідницьких або громадянських інтересів організаторів. Це, на нашу думку, дозволяє виділити таку характеристику сучасного стану неформальної освіти в Україні: зростання інтересу до неформального навчання та соціальної активності навчальних закладів спричиняє альтернативний пошук активістами форм його реалізації у системі формальної освіти. Водночас, відсутність фінансування не дозволяє поширити наявний позитивний досвід.

Схожа тенденція виявлена за критерієм систематичності - більшість систематичних і тривалих проектів мають джерело фінансування з боку місцевих громад або грантодавців. Натомість, проекти, що реалізуються із власної ініціативи агентів освітніх змін, не мають фінансової підтримки.

Уважаємо за доцільне сформулювати висновок: упровадження стратегій і механізмів фінансування неформальної освіти дозволить підвищити рівень упровадження та системність змін у наявному авторському досвіді.

Нами була реалізована спроба виділити у представленому досвіді теоретичні підходи, які автори застосовують для обґрунтування результативності педагогічних перетворень. Зауважимо, що висновки про застосовані підходи ми формулювали самостійно, залежно від категорій, якими послуговуються автори при описі досвіду; визначених ними цінностей та основних процесів, на яких ґрунтується означена практика неформальної освіти.

Установлено, що основними теоретичними підходами у реалізації неформальної освіти в Україні сьогодні є:

- діяльнісний (характерний для освітніх форм, що зорієнтовані на навчання через спілкування та комунікації) – 8 проектів із 24-х, що становить 33,33%;
- компетентнісний (переважно для навчальних і комунікативних проектів, де основним процесом є навчання, а результатом – певний вид компетентності учасників освітнього процесу або набуття ними нового соціального досвіду) – 7 (29,17% проектів);
- системний (розглядає проектні цілі як результат системного впливу значної кількості освітніх процесів; інтегрують у засобах досягнення освітніх цілей зусилля й ресурси соціальних партнерів) – 6 (25% проектів);
- концепція навчання у сфері прав людини (проекти, зорієнтовані на ціннісному й емоційному засвоєнні учасниками прав людини) – 4 (16,67%);
- гендерночутливий /комплексний гендерний – проекти, спрямовані на утвердження гендерної рівності та паритетних стосунків – 2 (8,33%);
- концепція Освіти упродовж життя (відображається у проектах, заснованих на забезпеченні взаємодії різних вікових груп учасників; спрямований на PR-кампанії із популяризації соціально значущої освіти; підвищенні конкурентноспроможності молоді при працевлаштуванні та побудові кар'єри) – 2 (8,33%);
- концепція Культурних відмінностей (проекти, спрямовані на формування міжкультурної толерантності та взаємодії) – 1 (4,17%);
- гуманістичний (в основі реалізації проекту лежить виховання гуманістичних цінностей учасників) – 1 (4,17%);
- андрагогічний (проекти, спрямовані на навчання дорослих) – 1 (4,17%);
- білінгвальний (підхід із цілеспрямованої організації двомовного навчання учасників) – 1 (4,17%);
- концепція Рівний - рівному (навчання через організацію взаємодії ровесників) – 1 (4,17%).

Таким чином, кількісний аналіз змісту проектів свідчить, що найбільш поширеними теоретичними засадами організації неформальної освіти сьогодні є діяльнісний, компетентнісний, системний підходи. Загалом, варто зауважити, ці підходи є традиційними/широко використовуваними для української

педагогічної теорії та практики. Натомість, повністю відсутні новітні підходи з теорії ненасильницької комунікації, антиопресивної освіти, тощо. Ми характеризуємо це як тенденцію до запозичення й перенесення досвіду формальної освіти у неформальне навчання (що може мати, на нашу думку, негативні результати внаслідок відсутності атмосфери співтворчості та рівності учасників неформального навчання внаслідок збереження авторитетів тих, хто навчає); недостатній рівень поширення альтернативних педагогічних підходів у вітчизняній науці внаслідок копіювання чужого апробованого досвіду без експериментування з новим.

Цікавим, на нашу думку, виявленим фактом є значущість концепції освіти у сфері прав людини, заявленої у 16,67% проектів. Це може відображати загальну тенденцію реформування української освіти у напрямку євроінтеграції, прагненні поширити загальноєвропейські цінності. Також, це може мати у першооснові повагу українських педагогів до європейської практики та європейського досвіду; спрямованість на його поширення в українських реаліях.

Інші підходи й концепції, що відповідають одному або двом проектам неформальної освіти можна схарактеризувати як специфічні по відношенню до цілей та цінностей проектної діяльності. Тобто, вони відображають власне вузький зміст проекту, що реалізується й, закономірно, не можуть бути поширені на увесь досвід неформального навчання.

Ціннісні засади організації неформальної освіти відображають як заявлені вище наукові підходи, так і глибинні результати навчання. Вони є специфічними для кожного окремого проекту, відповідають науковим і фаховим інтересам розробників і реалізаторів проекту, і їх узагальнений аналіз не видається нам доцільним.

Натомість, основні процеси, що використовуються у організації неформальної освіти свідчать про відсутність тотожності у теорії та практиці між термінами «неформальна освіта» і «неформальне навчання» (хоча в англomовній літературі їх часто використовують синонімічно). Як видно із даних табл.20, у організації неформальної освіти агенти і провайдери віддають перевагу процесам спілкування, просвіти, пізнання, організації взаємодії, виховання. Тобто, на сьогодні неформальна освіта не є джерелом передачі знань – швидше організаційною умовою формування певних рис особистості через спілкування та інформування. Це, на нашу думку, може характеризувати неготовність на сучасному етапі до визнання навчальних результатів неформальної освіти у сфері професійної або загальноосвітньої підготовки учасників. Ми визначаємо цю тенденцію як тенденцію до обезцінення результатів неформальної освіти, що

досі не розглядається як самостійних альтернативний спосіб навчання, а лише як засіб додаткового навчання для оволодіння психологічними / соціальними компетентностями.

## Висновки

У роботі розкрито соціальні передумови розвитку неформальної освіти в Україні та класифіковано їх на *зовнішні* по відношенню до суб'єкта навчання (зміна ринку праці та вимог до фахівця; інформатизація суспільства, тощо) та *індивідуальні* (детерміновані внутрішніми установками та цінностями учасників неформального навчання). Сформульовано висновок про потенціал неформальної освіти у вирішенні освітніх суперечностей шляхом інтеграції індивідуального й соціального досвіду; адже, будучи орієнтованою на задоволення індивідуальних потреб її учасників вона реалізується через групове спілкування на умовах толерантності, рефлексії, зворотного зв'язку.

Охарактеризовано різні підходи до періодизації етапів становлення неформальної освіти в українській науковій думці; встановлено, що неформальна освіта існувала протягом усього періоду розвитку освітньої системи у формі інноваційної діяльності, яка у процесі підтвердження ефективності й результативності, переміщувалася з площини позаінституційної у систему інституційної.

Описано сучасну систему освіти України, виділено тенденції її розвитку: переорієнтація форм, методів та змісту освіти залежно від інтересів споживачів освітніх послуг; змінення пріоритетів оцінювання результативності системи освіти; введення та широке розповсюдження освітніх послуг у сфері неформальної освіти; використання формальною освітою здобутків і досвіду неформальної освіти, з опорою на зміст інформальної освіти.

Проаналізовано характерологічні ознаки поняття «неформальна освіта»; встановлено суперечливість розуміння дослідниками змісту поняття, подекуди представлений взаємовиключаючими поглядами на рівень її організованості, структурованості, результативності. Зазначено, що сьогодні в Європі основна увага спрямовується саме на валідацію й визнання результатів неформального навчання, в той час як у вітчизняній педагогічній літературі саме відсутність сертифікатів вважається ключовою ознакою неформального навчання. Зауважено, що при визначенні неформальної освіти занижується роль освітніх закладів і установ, чії послуги з неформального навчання можуть бути системними й результативними.

Узагальнення одержаних даних дало змогу сформулювати висновок, що у літературі відсутній єдиний погляд на сутність і зміст неформальної освіти;



переважно вона розглядається як організований освітній процес або навчальна діяльність, спрямована на задоволення особистісних пізнавальних потреб учасників поза формальними освітніми установами засобами громадських організацій, курсів та гуртків у груповій формі. Подано авторське визначення неформальної освіти як процесу додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання й розвитку молоді, організованого поза межами змісту, форм і методів освітніх установ та державних інституцій. Виділено *сталі* (обов'язкові) та *варіативні* (залежно від організаторів і учасників) характерологічні ознаки неформальної освіти.

Представлено теоретичні підходи до організації неформальної освіти, яка заснована на філософських, соціологічних та психологічних ученнях, що протиставляють за змістом формальний (як масовий, уніфікований) та неформальний (як індивідуалізований) змісти освіти.

Описано функції неформальної освіти студентської молоді, серед яких базовими визначено *соціальну* (зміна соціального статусу шляхом набуття додаткових компетенцій) та *особистісну* (самореалізація молоді шляхом задоволення актуальних потреб, інтересів та створення простору для активності); вони можуть бути подрібнені залежно від цілей організації неформальної освіти студентів, наукової сфери досліджень, інтересів учасників освітнього простору, тощо.

Окреслено потенціал неформальної освіти у формуванні громадянських цінностей; встановлено, що громадянські цінності є первинними по відношенню до неформальної освіти, яка без них перетвориться на самоцінність, втратить ефективність і популярність серед молоді.

Описано форми, технології, методи, техніки неформальної освіти, зокрема: Асоціативну Карту, Відкритий Простір, Дебати, Диспут, Майстерню Майбутнього, Навчання на Прикладі, Рівний навчає Рівного, Світове Кафе, Техніку Кола. Результати аналізу подано у таблицях, побудованих за загальною схемою: визначення поняття із різних джерел, історія походження, особливості / відмінні риси, принципи та завдання організації, атрибути як характерологічні, необхідні та істотні елементи, алгоритм реалізації або сценарій проведення, вимоги до організації як необхідні елементи, що визначають можливості та ефективність реалізації неформального навчання; додаткові умови як важлива додаткова інформація про організаційну форму, що характеризується, список літератури, у якій можна поглиблено почитати про сутність, зміст і застосування форми. Спроековано рекомендації щодо впровадження інструментів неформальної освіти.

Проведений контент-аналіз практик і проектів неформальної освіти в Україні дозволив виявити тенденцію щодо відсутності взаємозв'язку цілей із окресленими авторами результатами освітніх проектів. Сформульовано висновок, що на сучасному етапі становлення неформальної освіти переважає спрямованість її агентів і провайдерів власне на процес, а не на результат (тобто діяльність заради діяльності). Іншими можливими причинами виявленої тенденції є нестача у агентів і провайдерів досвіду неформальної освітньої діяльності; відсутність апробованих технологій неформального навчання, що гарантували б очікувані результати; проектний (прогностичний) характер окремого представленого досвіду. Визначена тенденція підтверджується відсутністю описаних авторами критеріїв оцінювання результативності неформальної освіти (за винятком одного проекту). Тобто, наразі процес упровадження неформальної освіти в Україні носить дослідницький, експериментальний, апробувальний характер. Результати неформального навчання не визнаються і не підтверджуються, що є закономірним наслідком відсутності критеріальної системи їх оцінювання.

Встановлено тенденцію до запозичення й перенесення досвіду формальної освіти у неформальне навчання (що може мати негативні результати внаслідок відсутності атмосфери співтворчості та рівності учасників неформального навчання внаслідок збереження авторитетів тих, хто навчає); недостатній рівень поширення альтернативних педагогічних підходів у вітчизняній науці внаслідок копіювання чужого апробованого досвіду без експериментування з новим.

Встановлено, що на сьогодні неформальна освіта є не стільки джерелом передачі знань, скільки організаційною умовою формування певних рис особистості через спілкування та інформування. Це може характеризувати неготовність на сучасному етапі до визнання навчальних результатів неформальної освіти у сфері професійної або загальноосвітньої підготовки учасників. Сформульовано висновок про почасті обезцінення результатів неформальної освіти, яка досі не розглядається як самостійних альтернативний спосіб навчання, а лише як засіб додаткового навчання для оволодіння психологічними / соціальними компетентностями.

## Бібліографія

1. COLLEY H., HODKINSON P., MALCOLM J., *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*, London, Learning and Skills Research Centre, 2003.
2. FEDERIGHI P., *Non-formal Education* [V:] *Glossary of Adult Learning in Europe*, Hamburg, UNESCO Institute for Education, 1999, p. 23.
3. GRACE A. P., GOUTHRO P. A., *Using models of feminist pedagogy to think about issues and directions in graduate education for women students*, „Studies in continuing education”, 2000, № 22 (1), p. 5-28.
4. *Humanistic education* [online], <http://www.learningandteaching.info/learning/humanist.htm>, [доступ: 18.07.2018].
5. JARVIS P., WILSON A. L., *International dictionary of adult and continuing education*, London, Routledge, 2002.
6. LIVINGSTONE D. W., *Adults informal learning : definitions, findings, gaps and future research*, „Working Paper”, 2001, №21, p. 15-23.
7. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, Commission of the European Communities, 2001.
8. NORTON M., *Participatory approaches in Adult Literacy Education : Theory and Practice* [online], <http://www.nald.ca/resources/learning/htm>, [доступ: 18.07.2018].
9. *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2007.
10. ROHS M., *Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung* [online], Hamburg, Helmut-Schmidt-University, 2007, [http://opus.unibw-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source\\_opus=1230](http://opus.unibw-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=1230), [доступ: 18.07.2018].
11. АЛЕКСАНДРОВ В. Т., *Державні механізми управління якістю неперервної освіти в Україні*, Суми, Сумський державний університет, 2012.

12. АЛЕКСЕЕВ Н. Г., *Формирование осознанного решения учебной задачи*, [В:] Педагогика и логика, Москва, Касталь, 1993, с.385.
13. АНДРЕЕВА Г. М., *Социальная психология*, Москва, Аспект Пресс, 2001.
14. АРХИПОВА С. П., *Основи андрагогіки*, Черкаси, 2002.
15. АСТЕМИРОВА О. Н., *Процесс непрерывного образования как фактор успешности профессиональной самореализации педагога при внедрении ФГОС [В:] Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов*, Москва, МГППУ, 2015, с. 12-20.
16. БАЗАЛУК О. О., ЮХИМЕНКО Н. Ф., *Філософія освіти*, Київ, Кондор, 2010.
17. БАЙБОРОДОВА Л. В., ХАРИСОВА И. Г., ЧЕРНЯВСКАЯ А. П., *Дискуссия в педагогическом процессе*, „Управление современной школой. Завуч”, 2014, №3, с.109-124.
18. БЕРЛИН В., *Майндмэппинг и майнд-менеджмент – руководство к применению*, [В:] Форсированное саморазвитие [online], <http://free-psycho.ru/chto-takoe-majndme-pping-i-karty-my-slej/>, [доступ: 19.07.2018].
19. БЕСПАЛЬКО В. П., *Слагаемые педагогической технологии*, Москва, Педагогика, 1989.
20. БЛИЗНЮК В., *Особливості розвитку ринку праці в Україні: перспективи та виклики для освітньої сфери [В:] Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулumu) загальної середньої освіти для ХХІ століття*, Київ, ТОВ УВПК “Ексоб”, 2007, с. 21-24.
21. БОГДАНОВА І. М., *Соціальна педагогіка*, Київ, Знання, 2008.
22. БОГДЗЕВИЧ А. (ред.), *Тренер – группа – семинар : другой путь образования молодежи*, Берлин, Robert Bosch Stiftung, 2009.

23. ВАСИЛЕНКО Н. Г., *Стан і проблеми запровадження системи визнання результатів неформального професійного навчання в Україні* [В:] *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності*, Ч. 2, Київ, ІПК ДСЗУ, 2014, с. 130-138.
24. ВАСИЛЕНКО О. В., *Неформальна освіта дорослих : нове соціально-освітнє явище*, „Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи”, 2013, Вип. 7, с. 35-44, [online] <http://lib.iitta.gov.ua/2834/1/Василенко-7.pdf>, [доступ: 17.07.2018].
25. ВАСИЛЕНКО О. В., *Розвиток системи неформальної освіти дорослих в умовах соціально-економічної кризи* [В:] *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності*, Ч. 2, Київ, ІПК ДСЗУ, 2014, с. 138-146.
26. ВДОВИЧ С. М., ПАЛКА О. В., *Сучасні освітні технології мовної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування*, Київ, Педагогічна думка, 2013.
27. ВЕЛИЧКО А. А., ВЕРЕМЕЙЧИК Г. В., *Клуб устойчивого развития: в помощь лидеру*, Минск, Минсктиппроект, 2006.
28. ВЕРБЕЦЬ В. В., СУБОТ О. А., ХРИСТЮК Т. А., *Соціологія*, Київ, Кондор, 2009.
29. ВЕРШЛОВСКИЙ С. Г., *Образование взрослых в России: вопросы теории*, „Новые знания”, 2004, №3, с. 1-7.
30. ВЕРШЛОВСКИЙ С. Г., *Образование взрослых: теоретические и методические проблемы* [В:] *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності*, Ч. 2, Київ, ІПК ДСЗУ, 2014, с. 14-24.
31. ВІНОСЛАВСЬКА О. В., *Психологія*, Київ, ІНК ОС, 2005.
32. ВИШНЯКОВ В. І., *Культурологія* [online], [http://lubbook.net/book\\_457.html](http://lubbook.net/book_457.html), [доступ: 18.07.2018].

33. ВОЛКОВА Н. П., *Педагогіка*, Київ, Видавничий центр «Академія», 2002.
34. ВЯТЯРИС В., ЧЮЖАС Р., *Исследование удовлетворения потребностей взрослых учащихся: на примере Каунасского центра обучения взрослых* [В:] *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності*, Київ, ІПК ДСЗУ, 2014, Ч.2, с. 25-34.
35. ГОНЧАРУК А., *Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС*, „Педагогічні науки”, 2012, №54, с. 31-36.
36. ГОРОДЯНЕНКО В. Г. (ред.), *Соціологія*, Київ, Видавничий центр «Академія», 2002.
37. ГОРУК Н. М., *Проблеми неформальної освіти жінок у США*, Дрогобич, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2011.
38. ГОРУК Н. М., *Теоретико-методологічні засади неформальної освіти жінок у Північній Америці* [online], 2005-12-22, <http://www.dereksiz.org/v-ostrogradsekogo-amerikansekafilosofiya-osviti-ochima-ukrayin.html?page=4>, [доступ: 18.07.2018].
39. ГОРУК Н., *Історичні аспекти розвитку неформальної освіти дорослих у США*, „Вісник Львівського університету”, 2010, Вип. 26, с. 201-207.
40. ГОРУК Н., *Навчання грамоти як вид неформальної освіти жінок у США*, „Вісник Львівського університету”, 2008, Вип. 23, с. 187-193.
41. ГУЗЕЕВ В. В., *Образовательная технология: от приема до философии*, Москва, Сентябрь, 1996.
42. ГУЛАЙО., *Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця*, „Вісник Львівського університету”, 2010, Вип. 26, с. 3-10.
43. ГУСЕЙНОВА Е. І., ЛУК'ЯНОВА Ю. М., *Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти*, „Педагогічні науки”, 2012, [online], [http://www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2012/Pedagogica/4\\_106261.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm), [доступ: 18.07.2018].

44. ДАВИДОВА В. Д., *Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції*, Київ, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008.
45. Дебаты [В:] *Виртуальный методический кабинет* [online], <https://sites.google.com/site/virtualmetodkabnetopo/innovacionnye-pedagogiceskie-tehnologii/debaty>, [доступ: 19.07.2018].
46. ДЕРКАЧ Ю., *Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді*, „Вісник Львівського університету”, 2008, Вип. 23, с. 17-22.
47. ДИЧКІВСЬКА І. М., *Інноваційні педагогічні технології*, Київ, Академвидав, 2004.
48. ДОБРОТВОР О., *Диспут як практична риторика* [В:] Освіта.ua, 2008, [online], <http://ru.osvita.ua/school/method/763/>, [доступ: 19.07.2018].
49. ДОЛГОРУКОВ А., *Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения* [online], <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>, [доступ: 19.07.2018].
50. ДОНІЙ В. М. (ред.), *Психологія і педагогіка життєтворчості*, Київ, ІЗМН, 1996.
51. ДУБАСЕНЮК О. А., АНТОНОВА О. Є., *Методика викладання педагогіки*, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.
52. *Закон України «Про загальну середню освіту»*, 13 травня 1999 р., №651-XIV.
53. *Закон України «Про професійний розвиток працівників»* від 12.01.2012 №4312-VI [online], <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>, [доступ: 18.07.2018].
54. ЗІНЧЕНКО С., *Неформальна освіта та самоосвіта як підґрунтя успішної професійної самореалізації викладачів вищих навчальних закладів мистецького напрямку* [online], 2010, [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nivoo/2010\\_4/34.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivoo/2010_4/34.pdf), [доступ: 18.07.2018]



55. ЗІНЧЕНКО С., *Психологічні особливості неформальної освіти дорослих*, „Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи”, 2010, Вип. 2, с. 160-164, [online], [http://ipood.com.ua/data/Naukovi\\_VYDANNIA/Adult\\_Education/ARHIV/2010\\_2.pdf](http://ipood.com.ua/data/Naukovi_VYDANNIA/Adult_Education/ARHIV/2010_2.pdf), [доступ: 19.07.2018].
56. ЗЯЗЮН І. А., *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*, Київ, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, 2003.
57. *Использование метода «равного обучения»* [В:] *Мультимедийный учебный курс* [online], <http://multycourse.com.ua/ru/page/19/71>, [доступ: 19.07.2018].
58. ІВАНІК О., КАРАВАЙ А., ГАВІНЕК-ДАГАРГУЛІЯ М., КНЮПА Ю., ЛАЩУК Ю., *Рівний рівному*, Київ, Інша освіта, 2015.
59. ІМЖАРОВА З., *Дебати як педагогічна технологія*, [В:] *Освіта.ua*, 2008, [online], <http://osvita.ua/school/method/technol/369/>, [доступ: 19.07.2018].
60. КАЙЗЕР Ф.-Й., КАМИНСКИ Х., *Мастерская будущего* [В:] *Методика преподавания экономических дисциплин* [online], URL [http://www.ssu-ekonomika.net/bibliothek/pdf/IV\\_B\\_8\\_Zukunftwerkstatt.pdf](http://www.ssu-ekonomika.net/bibliothek/pdf/IV_B_8_Zukunftwerkstatt.pdf), [доступ: 19.07.2018].
61. КАШЛЕВ С. С., *Современные технологии педагогического процесса*, Минск, Высш. шк., 2002.
62. КЛИМОВ С. М., *Неформальное образование взрослых : проблемы экономики и управления*, Санкт-Петербург, СПбУЭФ, «Знание», 1998.
63. КОВАЛЬ Р., ГОРЛОВА А., НІКІТЧУК А., МИКИТЮК О., ЛІХОЛІТ Ю., *Шкільна служба розв'язання конфліктів : досвід уповноваження*, Київ, Видавець Захаренко В.О., 2009.
64. КОЗЛОВЕЦЬ М. А. (ред.), *Соціологія*, Житомир, Вид-во «Волинь», 2003.
65. КОЛЕСНИКОВА І. А., *Основы андрагогики*, Москва, Академия, 2007.
66. *Коло порозуміння* [В:] *Шкільні служби порозуміння* [online], <http://safeschools.com.ua/vidnovni-praktiki/kolo-porozuminnya/>, [доступ: 19.07.2018].

67. КОНДРАШОВА Л. В., ЛАВРЕНТЬЄВА О. О., ЗЕЛЕНКОВА Н. І., *Методика організації виховної роботи в сучасній школі*, Кривий Ріг, КДПУ, 2008.
68. КОРЖУЕВ А. В., ПОПКОВ В. А., *Научное исследование по педагогике: теория, методология, практика*, Москва, Академический проект, 2008.
69. КОРОЛИХИН А., *The World Café* [online], <http://korolikhin.com/uslugi/world-cafe/>, [доступ: 19.07.2018].
70. КРЕМЕНЬ В., *Нові вимоги до освіти та її змісту*, [В:] *Виклик для України : розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для ХХІ століття*, Київ, ТОВ УВПК «Ексоб», 2007, с. 3-10.
71. КУЗЬМИНА Н. В. *Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки* [В:] *Методы системного педагогического исследования*, Ленинград, ЛГУ, 1980, с. 19.
72. КУЛИШОВА О., *Технология фасилитации «Открытое пространство»*, [online], <http://www.personalimage.ru/articles/facilitation/tekhnologiya-fasilitatsii-otkrytoe-prostranstvo-open-space-/>, [доступ: 19.07.2018].
73. КУРЛЯНД З. Н. (ред.), *Педагогіка вищої школи*, Київ, Знання, 2005.
74. ЛАБОДА С., *Технология «Open Space» или Чудеса кофе-паузы в открытом пространстве*, „Адукатор”, 2005, №2(5), с. 18-23.
75. ЛАЗАРЕНКО О. О., КОЛИШКО Р. А., *Аналітичний звіт дослідження у сфері неформальної освіти дорослих у пілотних областях в Україні: Полтавська та Львівська область*, Київ, 2010.
76. ЛАЗАРЕНКО О., *Філософія освіти дорослих в контексті практичної парадигми життєвого навчання : європейський приклад для України*, „Філософія освіти”, 2011, №1-2 (10), с. 255-265.
77. ЛЕЩЕНКО М., ДАВИДОВА В., *Взаємовплив і взаємопроникнення між формальною і неформальною освітою у Швеції*, „Вісник Львівського університету”, 2009, Вип. 25, Ч. 3, с. 305-312.

78. ЛЕЩУК Н. О., САВИЧ Ж. В., ЗИМІВЕЦЬ Н. В. та ін., *Методика освіти «рівний – рівному»*, Київ, Наш час, 2007.
79. ЛИПСКИЙ И. А., *Социальная педагогика. Методологический анализ*, Москва, ТЦ Сфера, 2004.
80. ЛУК'ЯНОВА Л. Б., *Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя*, „Вісник Черкаського університету”, 2012, №1(214), с. 94-97.
81. ЛУКАШЕВИЧ Н. П., СОЛОДКОВ В. Т., *Социология образования*, Київ, МАУП, 1997.
82. МАКАРЕНЯ А. А., РОЙТБЛАТ О. В., СУРТАЕВА Н. Н., *Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации*, „Человек и образование”, 2011, № 4 (29), с. 59-63.
83. МАРТИНОВА Н. С., *Досвід використання активних методів навчання в системі неформальної туристичної освіти*, „Вісник Луганського Національного Університету ім. Т. Шевченка”, 2009, №10(173), с. 38-43.
84. МАРТЫНОВА А. В., *Фасилитация как технология организационного развития и изменений*, „Организационная психология”, 2011, Т. 1, № 2, с. 53-91.
85. *Матеріали учасника тренінгу «Школа діалогу та комунікації»*, Київ, Український незалежний центр політичних досліджень, 2015.
86. МАХИНЯ Н. В., *Особенности освіти дорослих у країнах Європейського Союзу [В:] Modern problems of education and science [online]*, Будапешт, 2013-01-26, <http://scaspee.com/6/post/2013/1/3.html>, [доступ: 17.07.2018].
87. *Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (A Memorandum on Lifelong Learning)*, „Адукатор”, 2006, №2(8), с. 24-27.
88. МИРСКИЙ Э. М., *Методика [В:] Новая философская энциклопедия* Москва, Мысль, 2001.
89. МИТИНА А. М. *Дополнительное образование взрослых за рубежом : Концептуальное становление и развитие*, Москва, Наука, 2004, с. 168.

90. НЕСТУЛЯ О. О., НЕСТУЛЯ С. І., ВЕРЕЗОМСЬКА С. Ж., *Соціологія : практикум. Модульний варіант*, Київ, Центр учбової літератури, 2009.
91. НИЧКАЛО Н. Г., *Неперервна професійна освіта як світова тенденція*, [В:] *Професійна освіта в зарубіжних країнах : порівняльний аналіз*, Черкаси, ВИБІР, 2000.
92. НИЧКАЛО Н. Г., *Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації* [online], 2005-07-04, <http://refdb.ru/look/3629508.html>, [доступ 17.07.2017].
93. ОВЧАРЕНКО С. Г., *Неформальна освіта – необхідний елемент сучасної освітньої системи* [online], [www.kdu.edu.ua/.../files/.../ovcharenko.doc](http://www.kdu.edu.ua/.../files/.../ovcharenko.doc), [доступ: 19.07.2018].
94. ОГАРЕВ Е. И., *Образование взрослых : основные понятия и термины*, Санкт-Петербург, ИОВ РАО, 2005.
95. ОПІЄНКО О. І., *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття)*, Київ, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2009.
96. ОПІЄНКО О., *Шведський досвід організації та функціонування навчальних гуртків для дорослих*, „Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи”, 2010, Вип. 2, с. 182-191.
97. ОНУШКИН В. Г., *К критике современных буржуазных концепций непрерывного образования*, Ленинград, НИИ общего образования взрослых АПН СССР, 1979.
98. ОНУШКИН В. Г., ОГАРЕВ Е. И., *Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии*, Санкт-Петербург, Воронеж, РАО ИОВ, 1995.
99. ОРБАН-ЛЕМБРИК Л. Е., *Соціальна психологія*, Київ, Академвидав, 2005.
100. *Освіта протягом життя : світовий досвід і українська практика* [online], Аналітична записка Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України, <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>, [доступ: 18.07.2018].

101. Освітня технологія «Дебати» як фасилітація активізації молоді, [В:] Ресурсний центр Гурт [online], <http://gurt.org.ua/blogs/6296/1455/>, [доступ: 19.07.2018].
102. ОУЭН Х., *Технология «Открытое Пространство»: руководство пользователя*, Новосибирск, 2009.
103. ПАВЛИК Н. П., *Неформальна освіта* [В:] *Енциклопедія прав людини : соціально-педагогічний аспект*, Житомир, Волинь, 2014, с.120-124.
104. ПАВЛИК Н., ЯЦЕНКО В. (ред.), *Каталог краєвих практик і проєктів організації неформальної освіти*, Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2017.
105. ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ С. С., *Соціальна педагогіка*, Київ, Кондор, 2005.
106. ПАНЧЕНКОВ А., *Дебати як ефективна технологія навчання*, [online], <http://new.osvita.ua/school/method/technol/1121/>, [доступ: 19.07.2018].
107. ПАРАЩУК О., *Неформальное образование в Украине* [В:] *Неформальное образование для региональных демократических трансформаций*, Киев, Фонд «Европа XXI», 2012, с. 87-94.
108. *Педагогіка вищої школи* [online], [http://pidruchniki.com/1584072016304/pedagogika/pedagogika\\_vischoyi\\_shkoli](http://pidruchniki.com/1584072016304/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli), [доступ: 19.07.2018].
109. ПЕКАР І. *Роль неформальної освіти у сучасному суспільстві* [online], <http://business-territory.com/articles/rol-neformalno%D1%97-osv%D1%96ti-u-suchasnomu-susp%D1%96lstv%D1%96>, [доступ: 19.07.2018].
110. ПЕТРОВИЧ В. С., *Використання активних та інтерактивних методів навчання у процесі підвищення кваліфікації соціальних педагогів* [online], „Педагогічні науки”, Випуск 15, [www.gnpnu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_15.../V15\\_2\\_100\\_108.pdf](http://www.gnpnu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_15.../V15_2_100_108.pdf), [доступ: 19.07.2018].
111. ПЕХОТА О. М. (ред.), *Освітні технології*, Київ, А.С.К., 2001.
112. ПЛОТНИКОВ М. В., ЧЕРНЯВСКАЯ О. С., КУЗНЕЦОВА Ю. В., *Технология case-study*, Нижний Новгород : Национальный Исследовательский Университет Высшая Школа Экономики, 2014.

113. ПОГОРІЛИЙ О. І., СОБУЦЬКИЙ М. А., *Культурологія*, Київ, Вид. дім „КМ Академія”, 2003.
114. ПОДУШКИНА Т. Г., *Технология «Открытое пространство»* [В:] *Психологическая наука и образование* [online], 2010, №5, [https://psyjournals.ru/files/33836/psyedu\\_ru\\_2010\\_5\\_Podushkina.pdf](https://psyjournals.ru/files/33836/psyedu_ru_2010_5_Podushkina.pdf), [доступ: 19.07.2018].
115. ПОМЕТУН О., ПИРОЖЕНКО Л. (уклад.), *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід роботи*, Київ, А.П.Н., 2002.
116. ПРАНІС К., СТЮАРТ Б., УЕДЖ М., *Кола примирення. Від злочину до повернення в громаду*, Київ, Видавець Захаренко В.О., 2008.
117. ПРИМУШ М. В., *Загальна соціологія*, Київ, ВД «Професіонал», 2004, с. 9.
118. *Проблема визнання та розвитку неформальної освіти в Україні* [online], [www.ipu.org.ua/upload/.../Education.doc](http://www.ipu.org.ua/upload/.../Education.doc), [доступ: 18.07.2018].
119. *Просвещение по методу «равный – равному» и ВИЧ/СПИД. Концепции, применение и проблемы* [В:] Коллекция ЮНЭЙДС «Лучшая практика», UNAIDS/07.02R / JC1194R, 2007.
120. РЕАН А. А., КОЛОМИНСКИЙ Я. Л., *Социальная педагогическая психология*, Санкт-Петербург, ЗАО «Изд-во «Питер», 1999.
121. *Рекомендації Асамблеї Ради Європи 1437 (2000) „Про неформальну освіту”* [online], <http://coe.kiev.ua/bul/bul9/text30htm>, [доступ: 18.07.2018].
122. *Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації : соціально-педагогічний аспект*, Київ, ФОП Стеценко В.В., 2016.
123. СВАТЕНКО Т. В., КАЛИНКИНА Е. Г., ПЕТРЕНКО О. Л., *Дебаты*, Москва, Бонфи, 2001.
124. СЕЙКО Н. А., *Соціальна педагогіка*, Житомир, ЖДПУ, 2002.
125. СЕЛЕВКО Г. К., *Современные образовательные технологии*, Москва, Народное образование, 1998.

126. СЕМИЧЕНКО В. А., *Психология деятельности*, Киев, Издатель Эшке А.Н., 2002.
127. СЕРГЕЄНKOBA O. П., CTOЛЯPЧYK O. A., KOXAHOBА O. П., ПАСЕКА O. B., *Загальна психологія*, Київ, Центр учбової літератури, 2012.
128. СИГАЄВА Л. Є. (ред.), *Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.)*, Київ, ТОВ ВД «ЕКМО», 2010.
129. СИГАЄВА Л. Є., *Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні*, „Вісник Житомирського державного університету”, 2011, №59, с. 38-42.
130. СИГАЄВА Л., *Неперервна освіта для ціложиттєвого розвитку особистості людини : історико-педагогічний аспект*, „Неперервна професійна освіта: теорія і практика”, 2008, № 1, с. 146-158.
131. СКРИПЧЕНКО O. B. (ред.), *Загальна психологія*, Київ, Каравела, 2014.
132. СМЕРЕЧАК Л. І., *Педагогічні умови організації позааудиторної роботи студентів спеціальності «Соціальна педагогіка»*, [online], [www.nbuv.gov.ua/portal/III/Soc\\_Gum/N183-3z066-070.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/III/Soc_Gum/N183-3z066-070.pdf), [доступ: 18.07.2018].
133. СОХАНЬ Л. В. (ред.), *Жизненный путь личности*, Київ, Наукова думка, 1987.
134. СОХАНЬ Л. В., ГОЛОВАХА Е. И., АНУФРИЕВА Р. А. и др., *Психология жизненного успеха : Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций*, Киев, Институт социологии НАН Украины, 1995.
135. СУЛАЄВА Н. В., *Основні підходи до менеджменту неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах вищих педагогічних навчальних закладів*, [В:] *Витоки педагогічної майстерності*, Полтава, 2011, с. 256-263.
136. ТЕРЬОХІНА Н. О., *Особливості розвитку неформальної освіти дорослих в Україні*, „Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології”, 2013, №3(29), с. 79-87.



137. ТЕРЬОХІНА Н., *Неформальна освіта як важлива складова системи освіти дорослих*, „Порівняльно-педагогічні студії”, 2014, №6(20), с. 109-114.
138. ТИМЧУК Л., *Соціальний потенціал освіти дорослих: актуальність історико-педагогічного вивчення* [online], [arr.chnu.edu.ua/.../Liudmyla%20Tymchuk](http://arr.chnu.edu.ua/.../Liudmyla%20Tymchuk), [доступ: 19.07.2018].
139. ТКАЧ Т. В., *Розвиток особистості засобами неформальної освіти, „Актуальні проблеми психології”* [online], 2008, Вип. 15, с. 287-291, [http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008\\_15/sb15\\_72.pdf](http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008_15/sb15_72.pdf), [доступ 17.07.2017].
140. *Формат Світового кафе як інструмент розвитку громади* [В:] *Ресурсний центр ГУРТ* [online], <http://www.gurt.org.ua/articles/40121/>, [доступ: 19.07.2018].
141. ЦИБА В. Т., *Соціологія особистості : системний підхід (соціально-психологічний аналіз)*, Київ, МАУП, 2000.
142. ЦИРКИН С. Ю. (ред.), *Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста*, Санкт-Петербург, Питер, 2004.
143. *Чим відрізняється метод від прийому в педагогіці* [online], <http://mojaosvita.com.ua/osvita-2/chim-vidriznyayetsya-metod-vid-prijomu-v-pedagogici/>, [доступ: 19.07.2018].
144. ШАПОЧКІНА О. В., *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині*, Київ, Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012.
145. ЩЁКИН Г. В. (сост.), *Система социологического знания*, Київ, МАУП, 2001.
146. ЯГУПОВ В. В., *Поняття метод, методика і методологія в педагогіці* [В:] *Педагогіка*, Київ, Либідь, 2002.
147. ЯКОВЛЕВ А. О. *Поліпарадигмальність як методологічна система координат для осмислення трансформації функцій сучасної освіти*, „Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»”, 2013, № 3 (17), с. 64-75.

- 
148. ЯКУБА Е. А., *Соціологія*, Харків, Изд-во «Константа», 1996.
149. ЯКУНИН В. А., *Педагогіческая психологія*, Санкт-Петербург, Изд-во Михайлова В.А., Изд-во «Полюс», 1998.