



# Dylematy jakości kształcenia w szkole wyższej

*redakcja  
Mariusz Śniadkowski*



MONOGRAFIE

Lublin 2021

# Dylematy jakości kształcenia w szkole wyższej

# Monografie – Politechnika Lubelska



Politechnika Lubelska  
Wydział Podstaw Techniki  
ul. Nadbystrzycka 38  
20-618 LUBLIN

# Dylematy jakości kształcenia w szkole wyższej

redakcja  
Mariusz Śniadkowski



**Wydawnictwo**  
Politechniki Lubelskiej

Lublin 2021

Recenzent:

prof. dr hab. inż. Oleg Poliszczuk, Chmielnicki Uniwersytet Narodowy  
dr hab. Halina Rarot, prof. uczelni, Politechnika Lubelska

Redaktor techniczny: Małgorzata Jaworowska

Publikacja wydana za zgodą Rektora Politechniki Lubelskiej

© Copyright by Politechnika Lubelska 2021

ISBN: 978-83-7947-506-3

Wydawca: Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej  
[www.biblioteka.pollub.pl/wydawnictwa](http://www.biblioteka.pollub.pl/wydawnictwa)  
ul. Nadbystrzycka 36C, 20-618 Lublin  
tel. (81) 538-46-59

Druk: Soft Vision Mariusz Rajski  
[www.printone.pl](http://www.printone.pl)

---

Elektroniczna wersja książki dostępna w Bibliotece Cyfrowej PL [www.bc.pollub.pl](http://www.bc.pollub.pl)

Książka udostępniona jest na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

Nakład: 50 egz.

## Spis treści

SŁOWO WSTĘPNE .....	9
---------------------	---

### Rozdział I

#### **INTERAKCJA PEDAGOGICZNA W DZIAŁALNOŚCI EDUKACYJNEJ NAUCZYCIELI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO**

Wprowadzenie .....	11
1. Interakcja pedagogiczna w działalności zawodowej: znaczenie, treść i struktura .....	12
2. Diagnozowanie poziomów przygotowania przyszłych nauczycieli szkolenia zawodowego (edukacji pracy) i technologii do interakcji pedagogicznej .....	41
3. Refleksja i aktywność samokształceniowa przyszłych nauczycieli edukacji i technologii pracy .....	57
Podsumowanie .....	67
Bibliografia .....	68

*Iryna Androszczuk, Małgorzata Jaworowska*

### Rozdział II

#### **POZALEKCYJNA ARTYSTYCZNO-TECHNICZNA DZIAŁALNOŚĆ UCZNIÓW JAKO WAŻNY SKŁADNIK AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI**

Wprowadzenie .....	76
1. Cechy merytoryczne pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów .....	77
2. Poznawczy, wychowawczy i rozwojowy potencjał pozalekcyjnej artystyczno-technicznej działalności uczniów .....	89
3. Strukturalne komponenty pozalekcyjnej artystyczno-technicznej działalności uczniów .....	96
4. Gotowość przyszłych absolwentów do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych .....	108
Podsumowanie .....	125
Bibliografia .....	127

*Ihor Androszczuk, Agnieszka Gandzel*

**Rozdział III****KSZTAŁTOWANIE GOTOWOŚCI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI  
DO MONITOROWANIA OSIĄGNIĘĆ  
EDUKACYJNYCH UCZNIÓW**

Wprowadzenie .....	139
1. Istota i struktura przygotowania nauczycieli do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów .....	140
2. Predyspozycje przyszłych nauczycieli do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów .....	148
3. Warunki organizacyjno-pedagogiczne przygotowania zawodowego nauczycieli .....	156
Podsumowanie .....	173
Bibliografia .....	175

*Olena Samborska, Ewa Łazuka*

**Rozdział IV****ASPEKTY JAKOŚCI PEJZAŻU W SZTUCE JAKO FORMA DIALOGU  
Z RZECZYWISTOŚCIĄ**

Wprowadzenie .....	181
1. Pejzaż – człowiek wobec natury .....	182
2. Kształtowanie percepcji i wyobraźni .....	185
3. Wyzwalanie emocji i uczuć .....	188
4. Kształtowanie postaw społecznych, patriotycznych i ekologicznych .....	193
5. Pejzaż językiem dialogu .....	199
Podsumowanie .....	200
Bibliografia .....	201

*Alicja Szubartowska, Mariusz Śniadkowski*

**Rozdział V****ZAPEWNIANIE JAKOŚCI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO  
NA UKRAINIE**

Wprowadzenie .....	203
1. Potrzeba aktualizacji jakości kształcenia .....	204
2. Analiza procesu zapewniania jakości kształcenia .....	205
3. Definicja zasad i procedur zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym .....	229
4. Monitorowanie i okresowa weryfikacja programów edukacyjnych .....	232
5. Zapewnienie informacji publicznej o programach edukacyjnych, stopniach kształcenia i kwalifikacjach .....	235
6. Dostępność systemów informatycznych dla efektywnego zarządzania procesem edukacyjnym .....	236
7. Zapewnienie dostępności niezbędnych zasobów organizacji procesu edukacyjnego, w tym niezależnej pracy studentów .....	237
8. Zapewnienie skutecznego systemu i mechanizmów zapewniających uczciwość akademicką .....	239

---

9. Kryteria, zasady i procedury oceny wyników kształcenia.....	240
10. Ocena działań pracowników naukowych i pedagogicznych oraz regularna publikacja kryteriów, zasad i procedur oceny .....	245
11. Podnoszenie kompetencji i kwalifikacji .....	246
12. Dostępność edukacji dla osób niepełnosprawnych .....	248
Podsumowanie.....	249
Bibliografia.....	249

*Hanna Krasilnikowa, Michał Charlak*





## Słowo wstępne

Problem jakości kształcenia w szkołach stanowi przedmiot zainteresowania i zaangażowania wielu podmiotów i instytucji, zarówno na poziomie międzynarodowym, jak i krajowym. Wiele państw z Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w ramach procesu bolońskiego wprowadziło złożony system prawny, w którym jakość kształcenia w uczelniach została opisana przy pomocy różnych parametrów, a stopień ich spełnienia podlega weryfikacji przez odpowiednie instytucje państwowe.

Na pytanie, co należy rozumieć przez jakość kształcenia w szkole wyższej, nie mamy jednoznacznych odpowiedzi. W opracowaniach znajdujemy wskazanie na kilka możliwych ujęć, które odwołują się między innymi do doskonałości, niewystępowania usterek, osiągania celów, ciągłego rozwoju oraz spełniania oczekiwań i potrzeb studentów jako klientów. Jakość kształcenia jest o wiele szersza, odnosząc się do wielu podmiotów i uwzględniając rozłożone w czasie konsekwencje kształcenia w szkole wyższej. Najczęściej spotykane definicyjne ujęcie jakości kształcenia odnoszą się do jednego z trzech podstawowych komponentów: stopnia spełnienia założonego standardu, stopnia zadowolenia klientów/studentów z oferowanej przez uczelnię usługi oraz stopnia spełnienia założonych przez uczelnię celów, związanych z procesem kształcenia.

Obecnie kryterialny sposób mierzenia jakości kształcenia omija istotę zagadnienia, czym jest jakość kształcenia, i odsyła nas do mierzenia różnych aspektów funkcjonowania szkoły wyższej. Jakość kształcenia ma jednak charakter relatywny i należy rozumieć ją jako stopień odpowiedniości w przygotowaniu kształconych do wyzwań współczesności. Ponieważ świat, w jakim żyjemy, ma dynamiczny charakter, przed szkolnictwem stają zadania będące wyzwaniem i wymagające sprostania oczekiwaniom przyszłości. Postępujące procesy skłaniają również do poszukiwania pomysłów na radzenie sobie z nowymi wyzwaniami.

Koncepcja interakcji pedagogicznej jest istotnym aspektem w procesie edukacji oraz w teorii i praktyce pedagogicznej. Specyfika interakcji pedagogicznej i związane z nią cechy oraz poziom przygotowania przyszłych nauczycieli do interakcji pedagogicznych, mają ważny wpływ na jakość ich kształcenia.

Pozalekcyjne działania artystyczne i techniczne są ważnym elementem procesu edukacyjnego, które mają szeroki potencjał poznawczy, edukacyjny i rozwojowy. Potencjał pozalekcyjnej aktywności uczniów właściwie ukierunkowany wpływa na harmonijny rozwój osobowości. Przygotowanie i gotowość przyszłych

nauczycieli kształcenia i techniki zawodowej do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów, właściwie rozumiana jako integracyjna formacja osobowości, charakteryzująca się integralnością strukturalną i systematycznym charakterem, ma związek z jakością kształcenia. Toteż zapewnienie jakości kształcenia wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli do monitorowania procesu dydaktycznego, a w szczególności monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Istnieje potrzeba wzmocnienia motywacji, właściwego przygotowania nauczycieli do opanowania teoretycznych i praktycznych podstaw monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, umiejętności ich właściwego i odpowiedniego interpretowania oraz wykorzystania w pracy zawodowej.

Problem jakości kształcenia jest jedną z głównych kwestii w uczelniach wyższych, obok kwestii finansowania i dostępności. Zapewnianie jakości jest punktem wyjścia do jej doskonalenia. Jednak doskonalenie jakości kształcenia nie ma prostych rozwiązań i wymaga przemyślanych rozwiązań merytorycznych, systemowych i proceduralnych na poziomie państwowym, instytucjonalnym i kierowniczym.

Celem przedstawionej publikacji jest zaprezentowanie wybranych aspektów dotyczących jakości kształcenia w procesie edukacji. Zaprezentowane opracowania są częścią problematyki będącej w obszarze zainteresowań pracowników Katedry Edukacji Technologicznej i Zawodowej oraz Sztuk Zdobniczych Chmielnickiego Uniwersytetu Narodowego na Ukrainie oraz Katedry Metod i Technik Nauczania Wydziału Podstaw Techniki Politechniki Lubelskiej.

Wskazana tematyka stanowi krok w kierunku poszukiwań najlepszych rozwiązań dla edukacji oraz jakości kształcenia i stanowi zaproszenie dla grona osób zainteresowanych podejmowaną tematyką.

*Redaktor*  
*dr hab. Mariusz ŚNIADKOWSKI, profesor uczelni*

## **Rozdział I**

# **Interakcja pedagogiczna w działalności edukacyjnej nauczycieli kształcenia zawodowego**

### **Streszczenie**

Koncepcja interakcji pedagogicznej jest obecna w pedagogice, socjologii, psychologii, filozofii oraz innych dziedzinach. W procesie kształtowania i rozwoju osobowości jednym z ważnych warunków nawiązania interakcji pedagogicznej jest realizacja podmiotowo-subiektywnej natury komunikacji oraz jej wielowymiarowa forma w procesie edukacyjnym. Kryteriami skuteczności interakcji pedagogicznych w działalności zawodowej nauczyciela jest wartość motywacji, innowacji oraz refleksji, zaś skuteczność szkolenia przyszłych nauczycieli zależy od ich zdolności do refleksji i samokształcenia.

**Słowa kluczowe:** interakcja pedagogiczna, proces kształcenia, nauczyciel zawodu

### **Wprowadzenie**

Interakcja pedagogiczna jest istotnym aspektem w procesie edukacji oraz w teorii i praktyce pedagogicznej. Samo pojęcie ujmowane jest wieloaspektowo oraz jest przedmiotem badań w różnych dziedzinach wiedzy pod kątem własnych zadań i wymagań. Również zagadnienie interakcji jest ważne dla nauczycieli na kierunku szkolenia i technologii pracy.

Poniżej zostanie przeanalizowane pojęcie i ujęcia „interakcji”, przedstawione będą podejścia oraz specyfika interakcji pedagogicznej a także zidentyfikowane ważne cechy przyszłych nauczycieli szkolenia i technologii pracy. W następnej kolejności na podstawie zdefiniowanych i przyjętych kryteriów oraz wskaźników, zostanie podjęta próba zdiagnozowania poziomu przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych. Dalej dokonana zostanie refleksja nad skutecznością przygotowania przyszłych nauczycieli i nad czynnikami mającymi wpływ na jakość ich kształcenia.

---

<sup>1</sup> Dr hab., Profesor Wydziału Edukacji Technologicznej oraz Profesjonalnej i Sztuki Dekoracyjnej w Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym.

<sup>2</sup> Mgr, Katedra Metod i Technik Nauczania, Wydział Podstaw Techniki, Politechnika Lubelska.

## 1. Interakcja pedagogiczna w działalności zawodowej: znaczenie, treść i struktura

Jak już zostało powiedziane, interakcja pedagogiczna jest ważnym elementem procesu edukacyjnego i nie można obejść się bez jej przestudiowania dla dalszego rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej. Dlatego konieczne jest wyjaśnienie pojęcia „interakcji pedagogicznej”. Biorąc pod uwagę, że pojęcie „interakcji pedagogicznej” wywodzi się z „interakcji”, konieczne staje się rozważenie jej istoty.

Należy zauważyć, że interakcja sama w sobie jest zjawiskiem wieloaspektowym i dlatego jest przedmiotem badań w różnych dziedzinach wiedzy: filozofii, socjologii, psychologii, kulturoznawstwie, pedagogice itp. Każda nauka bada tę koncepcję pod kątem własnych zadań i wymagań. Uważamy, że należy zauważyć, że w trakcie analizy podkreślamy specyfikę interakcji, która jest ważna dla szkolenia zawodowego nauczycieli szkolenia i technologii pracy.

Najpierw jednak definiujemy etymologię pojęcia „interakcji”. Wielka encyklopedia radziecka (1971) definiuje zatem interakcję jako kategorię, która odzwierciedla procesy oddziaływania różnych obiektów na siebie, ich wzajemną warunkowość i zmianę stanu lub wzajemne przejście, a także narodziny jednego obiektu przez inny [11, c. 7]. Z czasem interakcja staje się społeczną i na przykład w pedagogicznym słowniku encyklopedycznym (2002) jest uważana za wymianę między podmiotami informacji, wartości, rodzajów i sposobów komunikacji, poznania, działań, gier, zachowań, wybór i asymilacja których mają znak selektywny [75]. Tendencję tę obserwuje się do dziś, w Duży Słownik Wyjaśniający Współczesnego Języka Ukraińskiego interpretuje interakcję jako wzajemną relację między przedmiotami w akcji, a także jako wspólne działanie między kimś, czymś [15, s. 125]. Główny nacisk semantyczny w wyjaśnianiu znaczenia terminu „interakcja” kładziony jest na terminy „wzajemne połączenie”, „wzajemny wpływ”. Tak, interpretacja języka ukraińskiego biznesowego jest interpretowana przez interakcję jako proces bezpośredniego lub pośredniego wpływu podmiotów na siebie, co powoduje związek przyczynowy ich działań i wzajemnych powiązań [25]. Wyniki analizy dzieł filozoficznych pokazują, że interakcja jest podstawową, uniwersalną kategorią filozoficzną, która działa jako ogólne odniesienie metodologiczne do interakcji społecznych i psychologii interakcji.

Rozumienie istoty interakcji różniło się w zależności od rozwoju myśli filozoficznej. Tak więc w starożytności interpretacja jego istoty odbywała się za pomocą mechanicznych koncepcji interakcji. W średniowieczu pomysły na ten temat powstawały na podstawie teologii. Jako wzajemna przyczynowość proponowanych i współzależnych substancji interakcja pojawia się w poglądach G. Hegla. Filozof uważał, że sama interakcja przyczynia się do transformacji rzeczy i zjawisk i jest „...źródłem wszelkiego ruchu i witalności” rozwoju [109, s. 120].

Opierając się na filozoficznej koncepcji istnienia różnych form świadomości społecznej, możemy wyróżnić następujące formy interakcji: społeczną, polityczną, ekonomiczną, organizacyjną, technologiczną itp.

Według K. Marksa i F. Engelsa jako przedstawicieli materializmu dialektycznego, interakcja jest prawdziwą i ostateczną przyczyną rzeczy. Ich zdaniem poznanie interakcji poza nią jest niemożliwe, ponieważ poza nią nie można nic więcej wiedzieć [61, s. 59]. Główne podejścia do istoty pojęcia interakcji jako kategorii filozoficznej zostały podkreślone głównie w słownikach filozoficznych, których wyniki podano w tabeli 1.

**Tabela 1. Podejścia do definiowania pojęcia „interakcji” w literaturze filozoficznej**

Autor, źródło	Treść pojęcia „interakcji”
K. Marks [61, s. 546]	Prawdziwa i ostateczna przyczyna wszystkich rzeczy, ponieważ nie możemy wyjść poza znajomość tej interakcji, ponieważ poza nią nie można nic więcej wiedzieć
L. Illiczow, P. Fedosiejew, S. Kowaliw, W. Panow [107, s. 81]	Kategoria filozoficzna odzwierciedlająca proces wzajemnego oddziaływania różnych przedmiotów, ich wzajemne powiązania, współzależność, wzajemne przejście, a także wytwarzanie jednego obiektu przez inny
W. Kemerow [100, s. 74]	Kategoria używana do wskazywania na siebie skutków rzeczy, do charakteryzowania form ludzkiego współistnienia, ludzkiej aktywności i poznania
W. Szynkaruk [109, s. 77]	Kategoria filozoficzna, która odzwierciedla szczególny rodzaj relacji między obiektami, w której każdy obiekt działa (wpływa) na inne obiekty, powodując ich zmianę, a jednocześnie podlega działaniu (wpływowi) ze strony każdego z tych obiektów, co z kolei powoduje zmianę jego stanu
E. Hubskyj, H. Korablowa, W. Łutczenko [108, s. 66]	Kategoria relacji, która rodzi jedność rzeczy i procesów świata zmysłowego
A. Czyczkow, O. Baszkejewa, O. Pateriło [98, s. 6]	Kategoria filozoficzna, odzwierciedlająca procesy wpływu, uwarunkowania, zmiany stanu, interakcje, a także pojawienie się z jednego zjawiska drugiego

Źródło: opracowanie własne

Tak więc z filozoficznego punktu widzenia interakcja implikuje z jednej strony obowiązkowy wpływ przedmiotów na siebie nawzajem, podczas których się zmieniają. Z drugiej strony, każdy z obiektów współdziała jednocześnie z innymi obiektami.

Biorąc pod uwagę, że interakcja obejmuje bezpośredni lub pośredni wpływ obiektów (podmiotów) na siebie nawzajem, co powoduje powstanie ich relacji, jej obowiązkową cechą jest aktywność obiektów (podmiotów). Aktywność jako kluczowa cecha obiektów zaangażowania nadaje im podmiotowość.

Kategoria interakcji ma również duże znaczenie dla nauki socjologicznej, nie tylko ze względu na jej uniwersalny charakter, ale także dlatego, że odzwierciedla związek przyczynowy wszystkich strukturalnych poziomów systemów materialnych i idealnych, a także ich sposób istnienia, formy ruchu i jedności materialnej świata jak takiego. K. Marks uważał kategorię „interakcji” za „podstawowy czynnik metodologiczny w poznawaniu wszystkich zjawisk naturalnych i społecznych”. Na pytanie: „Czym jest społeczeństwo w jakiegokolwiek formie?” – K. Marks odpowiadał: „Jest to produkt interakcji międzyludzkich” [61, s. 402].

Interakcja będąca wynikiem pojedynczych działań (aktów elementarnych), których wzajemna zależność i całość tworzą systemy działania, jest ugruntowana w teorii działań społecznych M. Webera i T. Parsonsa. Ich zdaniem składowymi interakcji są: ludzie (uczestnicy interakcji); związek między nimi; normy, zgodnie z którymi zorganizowana jest interakcja; wartości każdego uczestnika interakcji; sytuacja, w której ma miejsce akcja. Ważnym atrybutem interakcji, według M. Webera, jest przyczynowa zależność działań, to znaczy, kiedy działania jednego podmiotu interakcji są przyczyną, a jednocześnie konsekwencją działań innego. T. Parsons podkreślił, że jednostka nie ma wolności wyboru swoich działań i relacji. Wyboru tego dokonuje system społeczny poprzez „zinstytucjonalizowane preferencje dotyczące wartości”, które są dostępne w każdym społeczeństwie i są tradycyjnie wspierane [66]. Biorąc to do uwagi, interakcja w środowisku edukacyjnym jest możliwa pod warunkiem, że jego uczestnicy mają dobry poziom konformizmu lub ich pomysły są atrakcyjne.

Kontynuacja idei tej teorii znajduje się w poglądach słynnego socjologa P. Sorokina, który w swojej pracy „System socjologii” [102] traktuje życie społeczne jako zbiór interakcji jednostek. Według naukowca wszystkie relacje społeczne można rozłożyć na akty interakcji. P. Sorokin postrzegał strukturę interakcji jako kategorię społeczną poprzez wzajemne połączenie trzech elementów:

- osoby (nie mniej niż dwie), które biorą udział w interakcji, która determinuje ich zachowanie;
- „działania”, to znaczy bezpośrednio ich działania;
- „liderzy” tych działań [101, s. 16–29].

Znanym badaczem teorii interakcji społecznych jest amerykański socjolog J. Homans, który uzasadnił koncepcję wymiany społecznej. Według niej, głównymi mechanizmami interakcji są chęć ludzi do otrzymywania korzyści, nagród lub wymiany ich między sobą. Według J. Homansa koncepcja wymiany społecznej opiera się na następujących zasadach: im bardziej określony rodzaj interakcji społecznej jest nagradzany, tym częściej będzie się powtarzał; jeśli nagroda za odpowiednie rodzaje interakcji zależy od pewnych warunków, wówczas osoba stara się je odtworzyć; jeśli nagroda jest duża, uczestnicy są gotowi poświęcić więcej

wysiłku, aby ją zdobyć; gdy potrzeby danej osoby są bliskie zaspokojeniu, osoba ta jest mniej zdolna do interakcji, ponieważ nie chce podejmować więcej wysiłków, aby je uzyskać [56, s. 150].

Teoria wymiany społecznej J. Homansa stanowiła podstawę innych modeli i teorii interakcji społecznych, w szczególności teorii symbolicznej interakcjonizmu J. Meada i G. Blumera, zgodnie z którymi interakcja między ludźmi jest postrzegana jako ciągły dialog, w trakcie którego oni obserwują i rozumieją nawzajem swoje zamiary i reagują na nie.

W kontekście badań przedmiotem zainteresowania naukowego jest teoria zarządzania wrażeniami E. Goffmana [99]. Podstawową ideą tej teorii jest to, że sytuacje interakcji społecznych są podobne do dramatycznych przedstawień, w których ludzie jako aktorzy starają się tworzyć i utrzymywać pozytywne wrażenia. Sytuacje społeczne należy postrzegać jako dramatyczne sztuki w miniaturze, w których ludzie zachowują się jak aktorzy na scenie, używając „scenerii” i „otoczenia”, aby stworzyć odpowiednie wrażenie siebie [99, s. 127].

Jeśli chodzi o socjologię, interakcję można postrzegać jako pojęcie, które oznacza wspólne działanie kilku obiektów lub podmiotów, w których funkcjonowanie jednego z nich wpływa na drugi. Na tej podstawie można argumentować, że kategoria „interakcja” obejmuje wszystkie rodzaje procesów społecznych i działań człowieka (praca, poznanie, komunikacja, edukacja, szkolenie itp.), Wskazując na wzajemne powiązanie zjawisk społecznych na poziomie społeczeństwa jako całości, oraz na poziomie funkcjonowania poszczególnych grup i jednostek.

Główne podejścia do definiowania pojęcia „interakcji” w literaturze socjologicznej podano w tabeli 2.



**Tabela 2. Podejścia do definiowania pojęcia „interakcji” w literaturze socjologicznej**

<b>Autor, źródło</b>	<b>Treść pojęcia „interakcji”</b>
M. Łukaszewicz [56]	Forma komunikacji społecznej lub komunikacji, która jest systemem działań społecznych dla co najmniej dwóch osób lub wspólnot społecznych, lub osoby i wspólnoty społecznej
N. Osypowa, W. Wodnik, H. Klimowa [72]	System powiązanych ze sobą działań społecznych związanych z cykliczną zależnością przyczynową, w których działania jednego podmiotu są zarówno przyczyną, jak i skutkiem odpowiednich działań innych podmiotów
W. Horodianenko, O. Hilun, A. Demiczewa, S. Łecheza, N. Łypowska [23]; D. Kucharczuk [52]	System współzależnych działań społecznych, w których działania jednego podmiotu (jednostki, grupy, społeczności) są jednocześnie przyczyną i skutkiem odpowiednich działań innych
P. Sorokin [101]	Wzajemna wymiana wspólnych doświadczeń, wiedzy, pojęć, którzy prowadząca do kultury.
L. Kyzymenko, L. Biedna [97]	Współdziałanie różnych sfer, zjawisk i procesów, jednostek lub społeczności poprzez aktywność społeczną
L. Podolak, W. Jurczenko [79]	Procesy wpływu różnych podmiotów na siebie, ich wzajemne powiązania, współzależność, interakcja itp.
N. Butenko, W. Prychodko, N. Fedorenko [12]	Forma komunikacji społecznej lub komunikacji co najmniej dwóch osób lub społeczności, w których ich wzajemny wpływ jest systematycznie wywierany, realizowana jest akcja społeczna każdego partnera, osiągane jest dostosowanie działań jednego do działań drugiego, wspólność w zrozumieniu sytuacji, treść działań i pewien stopień solidarności lub zgoda między nimi

Źródło: opracowanie własne

Jak widzimy, „interakcja” jako kategoria społeczna wyraża formę komunikacji społecznej lub komunikacji i odzwierciedla cechy i treść relacji między ludźmi lub grupami społecznymi. Zaangażowanie odbywa się poprzez działania społeczne, ale nie ogranicza się do nich. Oznacza to, że interakcja społeczna odbywa się w obecności wzajemnego wpływu co najmniej dwóch osób. Biorąc to pod uwagę, interakcję z socjologicznego punktu widzenia

można uznać za kontakt lub bezdotykową wymianę działań społecznych między dwiema lub więcej osobami z obowiązkowym sprzężeniem zwrotnym.

Tak więc ważną cechą zaangażowania jako kategorii społecznej jest obecność informacji zwrotnej. Informacje zwrotne mogą być przekazywane, pod warunkiem, że działanie społecznościowe podmiotu jest skierowane do podmiotu innego niż obiekt. Ponieważ tylko wpływ jednej osoby na drugą może spowodować, że ona zareaguje i odwzajemni się w odpowiedzi.

Wiele badań w kategorii „interakcja” można prześledzić w dziedzinie psychologii, w szczególności w jej kierunkach pedagogicznych i społecznych. Godne uwagi jest podejście psychoanalityczne Z. Freuda, zgodnie z którym interakcja interpersonalna jest determinowana głównie przez idee osoby, którą nabyła we wczesnym dzieciństwie, oraz konflikty doświadczane w tym okresie życia. Według Z. Freuda podczas interakcji ludzie po prostu rozmnażają się, odtwarzają swoje doświadczenia z dzieciństwa [115]. Naszym zdaniem takie podejście nie pozwala wyjaśnić wszystkich aspektów interakcji w społeczeństwie i działalności zawodowej, w szczególności nauczyciela.

Strukturalne podejście do zrozumienia interakcji przedstawiono w analizie transakcyjnej E. Berne'a [7]. Główną kategorią tej teorii, jednostką interakcji partnerów, jest transakcja. Według E. Berna interakcja jest postrzegana przez dynamikę interpersonalnych pozycji partnerów, które znajdują odzwierciedlenie w interakcji (transakcjach), które są oznaczone jako: „dziecko”, „dorosły”, „ojciec”. Interakcja jest skuteczna, jeśli transakcje są takie same. Pozycje te niekoniecznie są związane z odpowiednią rolą społeczną, są psychologiczną definicją konkretnej strategii interakcji.

Każda interakcja, według E. Berna, w której jej uczestnicy starają się przestrzegać określonych zasad, ma charakter umowy. Taka umowa zawsze zawiera nie tylko formalne zwerbalizowane wymagania, ale także nieoficjalne, ukryte oczekiwania, które nie są ogłaszane, ale dorozumiane. Pogląd ten podtrzymują I. Stepaniuk i W. Horbunow, którzy uważają interakcję za system wzajemnych wymagań, oczekiwań, zasad rządzących procesem edukacyjnym i jest rodzajem umowy między nauczycielem a uczniami [104, s. 88].

Zauważmy, że każda dziedzina naukowa w koncepcji „interakcji” ma swoją specyfikę, która pokrywa się z określoną koncepcją. Na przykład w psychologii pojęcie „interakcji” interpretowane jest jako proces oddziaływania na siebie przedmiotów, który determinuje ich współzależność i połączenie. W psychologii społecznej pojęcie to służy do scharakteryzowania kontaktów międzyludzkich w procesie współpracy, do opisanie wzajemnych wpływów, jakie wywierają na siebie [28, s. 54]. W szczególności W. Moskalenko, charakteryzujący znaczenie pojęcia „interakcji” [66, s. 438–439] wskazuje, że współczesna domowa psychologia społeczna postrzega tę ostatnią przez pryzmat aktywności osobowości, jak zauważa K. Abulchanow [82]. W psychologii pedagogicznej proces interakcji postrzegany jest jako celowa

wymiana i wzbogacanie treści działań, doświadczeń, emocji, postaw, różnych pozycji [34].

Główne podejścia do definicji „interakcji” w literaturze psychologicznej podano w tabeli 3.

**Tabela 3. Podejścia do definiowania pojęcia „interakcji” w literaturze psychologicznej**

Autor, źródło	Treść pojęcia „interakcji”
L. Orban-Lembryk [71, s. 271]	Współzależna wymiana działań, organizacja wspólnych działań mających na celu realizację wspólnej działalności
H. Andrejewa [2, s. 117]	Forma organizacji określonej aktywności ludzi; element komunikacji, który obejmuje zarówno wymianę informacji, jak i organizację wspólnych działań, tj. komunikacja jest organizowana w trakcie wspólnej działalności
O. Sawycka, Ł. Spiwak [30, s. 114]	Nie tylko wpływ ludzi na siebie, ale także bezpośrednia organizacja ich wspólnych działań, które umożliwiają grupie prowadzenie działań dla jej członków. Sama interakcja jest systematyczną i ciągłą realizacją działań mających na celu wywołanie reakcji innych osób
Ł. Szmorhun [114, s. 268]	Proces bezpośredniego lub pośredniego wpływu przedmiotów (podmiotów) na siebie, co powoduje ich wzajemną warunkowość i połączenie
W. Bezrukowa [5, s. 18]	Specjalna forma komunikacji między ludźmi, procesami, działaniami, zjawiskami, która powoduje zmianę ich początkowych cech lub stanów
W. Moskałenko [66, s. 167–168]	Uniwersalna właściwość całego istniejącego świata rzeczy i zjawisk w ich wzajemnej zmianie, wpływ jednej na drugą, jest szczególnym rodzajem wspólnej działalności systemów lub podsystemów, których celem jest wspólne osiągnięcie określonego celu
A. Mudryk [67, s. 269]	Proces organizowania wspólnych działań osób, grup, organizacji, umożliwiający im wykonanie dowolnej wspólnej pracy

Źródło: opracowanie własne

Tak więc interakcja w literaturze psychologicznej jest postrzegana jako proces bezpośredniego lub pośredniego wpływu podmiotów na siebie nawzajem, co powoduje ich wzajemną warunkowość i związek. Charakterystyczną cechą interakcji jest jej przyczynowość, to znaczy, że każdy z podmiotów interakcji w tym samym czasie jest przyczyną i skutkiem

przeciwnego wpływu przeciwnej strony, co powoduje rozwój podmiotów i ich struktur. Na tym tle zaangażowanie w aktywność zawodową nauczyciela należy przede wszystkim uznać za zjawisko systemowe, które promuje rozwój uczestników procesu edukacyjnego, ich integrację i współpracę.

Zasadnicze cechy interakcji leżą u podstaw koncepcji „interakcji pedagogicznej” i pozwalają wyróżnić jej cechy – obecność wzajemnego wpływu, interakcji między podmiotami procesu pedagogicznego. Różne kierunki przejawów interakcji pedagogicznej charakteryzują się filozofią, socjologią, psychologią i przejawiają się w dziedzinie pedagogicznej, ta różnorodność podejść zapewnia nie tylko pilność problemu badawczego, ale także otwiera możliwości interakcji dla rozwoju nauki pedagogicznej i praktyki.

W szczególności O. Marczenko wyróżnia następujące cechy charakteryzujące interakcje pedagogiczne: obecność jednego celu jako świadomego i zaplanowanego rezultatu; wyraźny podział obowiązków funkcjonalnych między nauczycielem a uczniem w działalności dydaktycznej i pedagogicznej; początek komunikacji [62]. Z tego punktu widzenia słuszna jest opinia H. Andrejewej [2], która traktuje interakcję jako formę organizacji specyficznej aktywności ludzi. Oznacza to, że wierzy, że właśnie wtedy, gdy wprowadza się interakcję w pewnym wspólnym działaniu, ujawnia się jego znaczenie. Zatem, zdaniem naukowca, interakcja jest elementem komunikacji, który obejmuje zarówno wymianę informacji, jak i organizację wspólnych działań, to znaczy komunikacja jest organizowana w trakcie wspólnej aktywności.

Niektórzy badacze, w szczególności M. Zabrocki [32], redukuje interakcje pedagogiczne do pojęcia „komunikacji pedagogicznej”, przenosząc pozycję lidera bezpośrednio na nauczyciela. Naszym zdaniem jest to sprzeczne z podejściem przedmiotowym w procesie edukacyjnym, a także zaprzecza możliwości interakcji takich przedmiotów pedagogicznych, jak „nauczyciel-nauczyciel”, „nauczyciel-rodzice”.

W procesie szkolenia przyszłego specjalisty jednym z ważnych warunków nawiązania interakcji pedagogicznej jest realizacja podmiotowo-subiektywnej natury komunikacji. Zapewnia reorientację komunikacji edukacyjnej i zawodowej do aktywności twórczej, to jest raczej intensywną wspólną twórczą aktywnością w celu osiągnięcia nowych rezultatów, zdobywania nowej wiedzy, znajomości zasad, modeli aktywności i relacji, stanów osobowości.

Przygotowując i organizując zaangażowanie pedagogiczne, należy również przestrzegać koncepcji „wolności nauki” zaproponowanej przez amerykańskiego uczonego K. Rogersa [86]. Zgodnie z tą koncepcją treść przedmiotu jest postrzegana przez każdą osobę przez pryzmat „jej bezpośredniego związku z własnymi obawami, zainteresowaniami i celami”. Przepis ten jest w pełni zgodny z naszym podejściem, zgodnie z którym uważamy osobiste doświadczenie podmiotu w interakcjach pedagogicznych za

niezbędny warunek jego samorealizacji zawodowej i udanej działalności pedagogicznej.

Mając na uwadze, że interakcja pedagogiczna musi istnieć w ramach edukacji humanistycznej, naukową wartością dla nas jest pozycja Ch. Rathbone'a, który identyfikuje sześć głównych aspektów, które odgrywają funkcjonalną rolę „współrzędnych dydaktycznych” w organizowaniu interakcji pedagogicznej. Należą do nich: znaczenie „aktywnego uczenia się” oraz nabywania przez studentów bezpośrednich i cennych doświadczeń poznawczych; „spersonalizowana wiedza” jako znaczący produkt uczenia się; nacisk na uczenie się i aktywność poznawczą uczniów, biorąc pod uwagę ich indywidualne potrzeby jako warunek rozwoju niezależności, zdolności do aktywizowania własnych sił; rola nauczyciela jako „źródła wiedzy”; atmosfera otwartości i wzajemnego zaufania w klasie; świadomość nauczyciela na temat niezbywalnego prawa uczniów do opieki i uwagi.

Analiza aktywności edukacyjnej nauczyciela jako dynamicznego systemu przedmiotów procesu edukacyjnego oparta jest na postulatcie interakcji. To, zdaniem A. Antonovej, O. Dubaseniuka i T. Semeniuka, oznacza, że interakcja nauczycieli i uczniów odbywa się w genetycznej i funkcjonalnej, treściowej i strukturalnej, reprodukcyjnej i produktywnej jedności oraz w przeciwieństwie do zewnętrznej i wewnętrznej, materialnej i idealnej ludzkiej aktywności, we wszystkich jej rodzajach i formach. Interakcja podmiotów procesu edukacyjnego jest interpretowana przez naukowców jako działanie „wypełnione” specyficznymi treściami zawodowymi, obejmującymi nie tylko własną sferę przemysłową (wiedzę, umiejętności), ale także sferę osobistą (intelektualną, wolicjonalną, emocjonalną), która stanowi rdzeń osobowości [27, s. 3].

Większość badaczy uważa, że koncepcja „interakcji pedagogicznej” przede wszystkim wyraża rzeczywistość transferu doświadczeń pokoleń na podstawie zasady „świadomość ze świadomości”, „osobowość od osobowości” i wskazuje na obecność w historycznej i kulturowej rzeczywistości świadomej i celowej działalności, celowej aktywności, jako kształtowanie się innego przedmiotu, geneza ludzkiej jakości, osobowość w osobie. Problem interakcji pedagogicznej jest problemem kształtowania celu właśnie dla osób pozostających w związku podczas szkolenia. Tak, L. Zanina oraz N. Menszikow [33, s. 16] interakcje pedagogiczne oznaczają jako wspólne działania mające na celu osiągnięcie wspólnych celów, rozwiązywanie problemów lub zadań, które są dla nich istotne dla uczestników procesu pedagogicznego.

Coś jednostronny, naszym zdaniem, pedagogiczne współdziałanie rozpatruje W. Laudis [57]. Badacz uważa, że to proces systematycznego, stałego spełnienia komunikatywnych działań nauczyciela, co ma na celu wywoływać odpowiednią reakcję z boku ucznia; to jest wpływem i na samego ucznia, przy czym wywołana reakcja, na myśl A. Mudryka [67], wywołuje, z kolei, reakcję

współdziałania. Podobnej myśli dotrzymuje się i T. Pysarewa, która zaznacza obecność w pedagogicznym współdziałaniu obowiązkowej wzajemnej aktywności nauczyciela i ucznia.

Przedmiotem zainteresowania naukowego jest także podejście M. Podberezskiego [78], który zauważa, że interakcjom pedagogicznym towarzyszy pewna energia wyrażana przez uczestników i niemożliwa bez procesów wpływu; przejawia się w działaniach i zachowaniu dzieci, młodzieży, wychowawców, rodziców i upamiętnia wydarzenia, czasem tworzy tradycje związane z rozwojem zespołu i opiera się na konkretnych działaniach edukacyjnych [78, s. 31]. Oznacza to, że badacz zwraca uwagę, że tematy interakcji w procesie edukacyjnym nie powinny ograniczać się tylko do uczniów i nauczycieli, ale do rozważenia szerszego grona jego uczestników. Według niego interakcja pedagogiczna charakteryzuje się zarówno ogólnymi właściwościami interakcji jako całości, jak i specyficznymi, odpowiadającymi sferze realizacji. Do właściwości ogólnego porządku M. Podberezskiego [78] należą: warunkowość przyczynowa (ponieważ w przestrzeni pedagogicznej nie ma zjawiska, na podstawie którego interakcja nie miałaby miejsca); sprzeczność interakcji pedagogicznych, która polega na zderzeniu z jednej strony potrzeby przedmiotów i podmiotów, aby utrzymać się w tym samym stanie, aż drugiej – pragnieniu umocnienia swojej pozycji poprzez poszerzenie granic ich wpływu; w jednoczesnej otwartości i izolacji systemów pedagogicznych; w różnorodnym połączeniu podmiotów i przedmiotów zaangażowanych w interakcje pedagogiczne; niekompatybilność konstrukcji teoretycznych z realiami praktycznego wdrożenia itp.; działalność zapewniająca stopniowy rozwój systemu oraz reaktywność, która reguluje skuteczność interakcji pedagogicznych; pojawienie się nowej jakości w połączeniach i stanach podmiotów i przedmiotów w wyniku interakcji pedagogicznych [78, s. 33–34].

Interakcje pedagogiczne są również objęte rodzajem społeczności. W szczególności O. Własowa podkreśla, że interakcja pedagogiczna działa jako odrębny rodzaj interakcji społecznej, która charakteryzuje się wszystkimi podstawowymi społecznymi i psychologicznymi cechami komunikacji ludzi oraz wzorcami ich interakcji ze sobą oraz z podmiotami grupowymi [17, s. 5]. Biorąc to pod uwagę, można argumentować, że interakcja pedagogiczna ma takie same cechy jak społeczna i opiera się na tych samych wzorcach i zasadach organizacji.

Należy zauważyć, że interakcja pedagogiczna jest zawsze specjalnie zorganizowanym procesem mającym na celu rozwiązanie problemów edukacyjnych i dlatego nie może charakteryzować się spontanicznością.

Istnieje również pogląd, że istotą interakcji pedagogicznej jest bezpośredni lub pośredni wpływ podmiotów tego procesu na siebie nawzajem, co powoduje ich wzajemne powiązanie. Jednocześnie najważniejszą cechą osobistego czynnika interakcji pedagogicznej jest umiejętność wzajemnego oddziaływania

i rozwijania się nie tylko w sferze poznawczej, emocjonalno-wolicjonalnej, ale także osobistej. Podejście to obejmuje jednak nawiązywanie interakcji pedagogicznych tylko między nauczycielem a uczniem, nie biorąc pod uwagę innych przedmiotów procesu pedagogicznego.

Zgadzamy się z opinią W. Slastenina [74] oraz I. Isajewa [39], którzy postrzegają interakcje pedagogiczne jako uniwersalną cechę procesu pedagogicznego. Jak zauważają badacze, nawet powierzchowna analiza rzeczywistej praktyki nauczania zwraca uwagę na szeroki zakres interakcji. Dlatego nie można zawęzić pojęcia interakcji pedagogicznej do aktywności dwóch przedmiotów: nauczyciela i ucznia. Biorąc pod uwagę tematy interakcji, rozróżnij odpowiednie typy: „uczeń-uczeń”, „uczeń-kolektyw”, „uczeń-nauczyciel”, „uczniowie – przedmiot uczenia”, „nauczyciel-nauczyciel”, „nauczyciel-rodzice” i itd. Naszym zdaniem wszystkie razem tworzą spójny system „interakcji pedagogicznych”.

Z punktu widzenia badań zainteresowaniem naukowym jest podejście L. Kowalczuka [43], które traktuje interakcje pedagogiczne jako system synergistycznej interakcji między podmiotami procesu edukacyjnego, który rozwija się na poziomie różnych podsystemów aktywności i ma na celu naukę, edukację, wychowanie, rozwój, formację osobowość. Wszakże podczas szkolenia zawodowego specjalistów interakcja pedagogiczna jest strukturą systemową różnych podsystemów aktywności (na przykład: „wykładowca ↔ student”, „wykładowca ↔ komputer”, „student ↔ komputer”, „student ↔ student”, „wykładowca ↔ komputer ↔ student”, „wykładowca ↔ student ↔ rodzice”, „wykładowca ↔ student ↔ pracodawca” i tym podobne) [43, s. 18].

Każdy z podsystemów ma swoje specyficzne mechanizmy rozwoju interakcji pedagogicznych, takie jak: relacje (wykładowca i student jako podmioty interakcji są zdolne do samoorganizacji i samorealizacji, a zatem wpływając na siebie, zmieniają się jakościowo); powiązania (charakteryzują naturę zmiany, stopień aktywności każdego z podmiotów w interakcji pedagogicznej); wpływ pedagogiczny (obejmuje aktywne działania wykładowcy, który dążąc do osiągnięcia zamierzonych celów w procesie edukacyjnym, wykorzystuje zachętę, perswazję, tworzenie sytuacji sukcesu i inne metody); wzajemne zrozumienie (sprzyja tworzeniu jednego znaczącego pola podmiotów interakcji, umożliwiając im działanie zgodnie z opracowanymi algorytmami, programami, planami itp. w trakcie szkolenia zawodowego); koordynacja (ten mechanizm interakcji wiąże się ze znajdowaniem środków zgodności, interoperacyjności, spójności w operacjach); współpraca (podmioty zaangażowane we wspólne projekty lub inne, ale powiązane zadania) itp.

Wyniki analizy głównych podejść do definicji terminu „interakcja pedagogiczna” podano w tabeli 4.

Tabela 4. Podejścia do wyznaczenia pojęcia „interakcja pedagogiczna” w pedagogicznej literaturze

Autor, źródło	Treść pojęcia „interakcja pedagogiczna”
B. Bim-Bad [75]	Proces, który odbywa się podczas edukacyjno-wychowawczej działalności między wychowawcą i wychowankiem, i przewiduje rozwój osobistości ostatniego
I. F. Isajew [46]	Współpraca wszystkich subiektów edukacyjno-wychowawczego procesu, naukowej i socjalno-humanitarnej działalności w celu organizacji życia studentów i naukowo-pedagogicznych pracowników, podczas którego odbywa się kształtowanie wartościowych orientacji, odzyskania koniecznych fachowych kompetencji, socjalnego doświadczenia, moralnych cech i jakości, koniecznych dla humanistycznej działalności i osiągnięcia życiowego sukcesu
M. Jarmaczenko [76]	Specjalnie zorganizowane kontakty nauczyciela z dzieckiem (długie lub tymczasowe), których celem są zmiany w zachowaniu, aktywności i postawach dziecka; bezpośredni lub pośredni wpływ podmiotów tego procesu na siebie nawzajem, co powoduje ich wzajemną warunkowość i związek, który jest integrującym czynnikiem procesu pedagogicznego i przyczynia się do pojawienia się osobliwych nowotworów u każdego z podmiotów tego procesu
Ł. Kowalczuk [43]	System synergicznej interakcji podmiotów procesu edukacyjnego, który jest wdrażany na poziomie różnych podsystemów aktywności i ma na celu szkolenie, wychowanie, edukację, rozwój, kształtowanie osobowości
W. Laudis [57]	Proces systematycznej, ciągłej realizacji komunikacyjnych działań nauczyciela, mający na celu wywołanie odpowiedniej reakcji ze strony ucznia; ma to również wpływ na samego ucznia
M. Podberezski [78]	Proces, któremu towarzyszy pewna ilość energii wyrażana przez uczestników i nie jest możliwy bez procesów wpływu; przejawia się w działaniach i zachowaniu dzieci, młodzieży, wychowawców, rodziców i upamiętnia wydarzenia, czasem tworzy tradycje związane z rozwojem zespołu i opiera się na konkretnych akcjach edukacyjnych
O. Własowa [17]	Odrębny rodzaj interakcji społecznej, dla którego są ważne wszystkie podstawowe cechy społeczno-psychologiczne ludzkiej komunikacji i wzorce ich interakcji między sobą a podmiotami grupy



c.d. Tabela 4. Podejścia do wyznaczenia pojęcia „interakcja pedagogiczna” w pedagogicznej literaturze

Autor, źródło	Treść pojęcia „interakcja pedagogiczna”
A. Bielkin [6]	Specjalna forma komunikacji między uczestnikami procesu edukacyjnego
W. Dawydow [89]	Proces zachodzący między opiekunem a uczniem podczas pracy edukacyjnej i mający na celu rozwój osobowości dziecka
H. Kodzaspirowa, A. Kodzaspirow [44]	Specjalna forma komunikacji między uczestnikami procesu edukacyjnego. Zapewnia wzajemne wzbogacenie sfery intelektualnej, emocjonalnej aktywności uczestników procesu edukacyjnego; ich koordynacja i harmonizacja, osobisty kontakt opiekuna i ucznia (uczniów), przypadkowy lub zamierzony, przedłużony lub krótkotrwały, werbalny lub niewerbalny, powodujący wzajemne zmiany w ich zachowaniu, czynnościach, relacjach, postawach
S. Smirnow, I. Kotowa, E. Szyjanow [73]	Bezpośredni lub pośredni wpływ podmiotów tego procesu na siebie nawzajem, co powoduje ich wzajemne połączenie
W. Słastionin, I. Isajew, A. Miszczienko, E. Szijanow [95]	Celowy kontakt (przedłużony lub tymczasowy) nauczyciela i uczniów, co powoduje wzajemne zmiany w ich zachowaniu, czynnościach i postawach
O. Mazko [58]	Wysokozorganizowany proces wzajemnej aktywności i wzajemnego uwarunkowania działań pedagoga i studentów, wynikiem którego są wzajemne przemiany subiektów tego procesu, co okazuje się w przekształceniu właściwości i jakości osobistości studenta i w rozwoju osobistości pedagoga przez samokształcenie i samowychowanie
Ł. Węlytczenko [16]	Interakcja podmiot-podmiot w procesie pedagogicznym, którego atrybutami funkcjonalnymi są „osobowość” i „aktywność” – w rozumieniu głównych funkcji instrumentalnych podmiotu (nauczyciel, uczeń)
W. Konowałenko [45]	Skoordynowana aktywność podmiotów w warunkach procesu pedagogicznego, oparta na humanistycznych zasadach i zmierzająca do osiągnięcia wspólnych celów i sukcesu w realizacji postawionych zadań
W. Kruczek [50]	Proces współpracy w oparciu o wzajemną pomoc i wzajemne zrozumienie w celu skutecznego rozwiązywania problemów edukacyjnych, celowej wymiany i wzajemnego wzbogacania się o sens działania, doświadczenia, emocji, postaw, pozycji w procesie edukacyjnym

Źródło: opracowanie własne

Tak więc interakcja pedagogiczna jest jedną z kluczowych koncepcji nauki pedagogicznej, która leży u podstaw procesu kształtowania i rozwoju osobowości. Wyniki analizy głównych podejść do koncepcji „interakcji pedagogicznej” pozwalają sformułować autorską interpretację tego pojęcia. Dlatego uważamy pedagogiczną interakcję nauczyciela szkolenia i techniki pracy za wielowymiarową formę komunikacji między podmiotami w procesie edukacyjnym, mającą na celu osiągnięcie wspólnych celów, która zapewnia nauczycielowi doświadczenie społeczne, kształtowanie orientacji wartości, jakości i cech moralnych, kompetencji zawodowych, niezbędnych kompetencji w celu zapewnienia jakości działalności zawodowej, samorealizacji i sukcesu w życiu.

Interakcja pedagogiczna, jak podkreśla E. Korotajewa, jest warunkiem wstępnym poprawy efektywności procesu pedagogicznego. Obecność interakcji pedagogicznych implikuje połączenie wpływu pedagogicznego i własnej aktywności ucznia, co przejawia się w jego reprezentacjach lub jest pośrednim samokształceniem. Interakcja pedagogiczna zapewnia również odpowiednią organizację komunikacji między uczestnikami procesu edukacyjnego: relacje współpracy i wzajemnej pomocy, szeroką wymianę nowych informacji między uczestnikami procesu edukacyjnego, proces licznika, zaangażowanie uczniów w działania nauczyciela, empatię w radości uczenia się, współudział w rozwiązywaniu problemów sobie nawzajem, aby pomóc w trudnościach [47].

W procesie interakcji pedagogicznych relacje między nauczycielem a uczniami w grupie rówieśniczej ulegają restrukturyzacji. Jednak jej praktyczne wdrożenie jest trudne. Nauczyciele z reguły nie zawsze są w stanie zrestrukturyzować swoje działania. Wynika to przede wszystkim z faktu, że nauczyciel nie zna mechanizmów interakcji podmiot-przedmiot z uczniami poprzez dialog, nie zawsze rozumie, że pogłębienie treści wspólnej aktywności, jakości i skuteczności edukacji nie jest osiągane poprzez intensyfikację działań, a przede wszystkim rozwój twórczej natury komunikacji, wzmacniając jej kulturę. Dlatego ważne jest nauczanie nauczyciela, aby był uczestnikiem inicjatywy w interakcji pedagogicznej, aby prowadził współpracę pedagogiczną we wszystkich jej przejawach. Jest to możliwe pod warunkiem, że jest on aktywnie zaangażowany w proces na etapie szkolenia zawodowego, ale nie w żaden sposób podczas swojej działalności zawodowej. Dlatego istnieje potrzeba przygotowania przyszłych nauczycieli do zaangażowania pedagogicznego poprzez ich aktywne zaangażowanie w interakcję na etapie edukacyjnym w szkołach wyższych.

Należy zauważyć, że dla skutecznego zaangażowania w interakcje pedagogiczne konieczne jest zaprojektowanie warunków, które przyczynią się do: aktywnego zaangażowania wszystkich uczestników procesów edukacyjnych w dyskusję i realizację działań podczas podejmowania decyzji na różnych etapach organizacji interakcji; kształtowanie stanowiska badawczego wszystkich przedmiotów kształcenia; zobiektywizowanie zachowań, które implikuje otrzymywanie ciągłego sprzężenia zwrotnego; budowanie partnerstwa na podstawie uznania i akceptacji

wartości osobowości każdego człowieka, jego myśli, zainteresowań, cech, aspiracji, perspektyw rozwoju osobistego.

Podstawą interakcji pedagogicznych jest aktywna współpraca, bez której proces zostania przyszłym specjalistą jest niemożliwy. Jednak dzisiaj nie ma jednego podejścia do definiowania rodzajów interakcji pedagogicznych. Należy pamiętać, że źródła naukowe używają terminów takich jak „gatunek” i „typ” jako synonimów.

Termin „gatunek” jest uważany za główną strukturalną niepodzielną jednostkę klasyfikacji organizmów, obiektów, zjawisk. Duży Słownik Wyjaśniający Współczesnego Języka Ukraińskiego interpretuje termin „gatunek” jako jednostkę, która integruje wiele obiektów, zjawisk na wspólnych podstawach i jest częścią bardziej ogólnego wyższego podziału – rodzaju [15, s. 132]. Podobną interpretację znajdujemy w Słowniku Akademickim Języka Ukraińskiego, ale obok niego termin „gatunek” jest również interpretowany jako odrębny obszar pracy, zawodu, różnorodności w wielu przedmiotach, zjawiskach itp. [96, s. 381].

Termin „typ”, zgodnie z Dużym Słownikiem Wyjaśniającym Współczesny Język Ukraiński, ujawniono jako przykład, model, formę, właściwość, która odpowiada pewnej grupie obiektów, pojęć, zjawisk [15, s. 1450]. Słownik Akademicki Języka Ukraińskiego, wraz z podobną interpretacją tego terminu, postrzega również „typ” jako najwyższą kategorię w systematyce organizmów, przedmiotów, zjawisk, które jednoczą powiązane klasy. Klasyfikacja oparta jest na jednostce – widok. Podobne gatunki podają rodzaj, rodzaje stanowią rodzinę, rodziny – liczba; rządy tworzą klasy i typy [96, s. 116].

Biorąc pod uwagę interakcje pedagogiczne z punktu widzenia działalności, zainteresowaniem naukowym jest podejście, zgodnie z którym rodzaj działalności jest wyznaczony jako zestaw środków dla określonego kierunku zawodowego. Jego cechą charakterystyczną jest specyfika przedmiotu, wymagania wobec niego, a także warunki i treść. Rodzaj pracy jest zdefiniowany jako specjalizacja. Innymi słowy, pojęcie to służy określeniu czynności w konkretnej działalności zawodowej. Niektóre podobne gatunki są pogrupowane w typy. Na przykład wspólne działanie należy do rodzaju pracy, ponieważ ma wspólną cechę – kilka zorganizowanych obiektów. Jednocześnie zawiera wiele konkretnych odmian.

Biorąc pod uwagę znaczenie tych definicji, naszym zdaniem bardziej poprawne jest użycie terminu gatunek. Jednak analizując podstawowe podejścia do definiowania rodzajów interakcji pedagogicznych, użyjemy terminu używanego przez naukowca lub badacza. W szczególności, W. Horodianenko [23], A. Demiczewa [23], E. Korotajewa [47], S. Łeheza [23], O. Rudnycka [90], W. Semenow [92] uważają za celowe użycie terminu „gatunek”. Rodzaj interakcji pedagogicznej wykorzystywany jest w badaniach Ł. Bajborodowoi [87], I. Waczkowa [13], T. Rawczyński [83; 84], M. Rożkova [87], P. Sorokina [101; 102].

W zdecydowanej większości źródeł psychologicznych i pedagogicznych istnieją dwa ogólne typy interakcji: współpraca i rywalizacja (konkurencja) [67]. Współpraca jest rozumiana jako wzajemnie powiązane działanie poszczególnych

osób w celu osiągnięcia wspólnych celów, przynoszące obopólne korzyści stronom współpracującym. Zaangażowanie oparte na rywalizacji polega na dążeniu do osiągnięcia identycznych celów. Biorąc pod uwagę, że interakcja pedagogiczna jest rodzajem społeczności, typy te są zwykle do niej przenoszone. Jednak nie wszyscy naukowcy i badacze podzielają ten pogląd. Zauważmy, że ten rozdział nie uwzględnia wszystkich osobliwości i relacji, które powstają podczas interakcji pedagogicznych. Rozważmy podstawowe podejścia do określania rodzajów i typów interakcji pedagogicznych.

Analizując cele podmiotów procesu edukacyjnego, ustalając związek nauczyciela, ucznia i przedmiotu nauki, O. Rudnicka [90] identyfikuje trzy kolejne typy interakcji:

- interakcja „nauczyciel-przedmiot” – nauczyciel demonstruje wariant interakcji z przedmiotem, który obserwuje uczeń (na przykład oferując własną interpretację wykonawczą utworu muzycznego lub nauczając nowego materiału);
- interakcja „nauczyciel-uczeń” – nauczyciel angażuje ucznia we współpracę z przedmiotem, identyfikuje istniejące niedociągnięcia i koryguje je (na przykład pracę nad utworem muzycznym (w trakcie indywidualnych lekcji lub wyjaśniania uczniowi pozycji, które nie są przez niego rozumiane w określonej dziedzinie wiedzy)) ;
- interakcja „uczeń-przedmiot” – uczeń wykazuje nabytą umiejętność samodzielnego operowania obiektem (na przykład wykonuje utwór badany przez niego lub odpowiada na pytania nauczyciela, rozwiązuje proponowane zadania) [90, s. 66–69].

Stąd, zdaniem badacza, wynika, że centrum procesu pedagogicznego stanowi interakcja ucznia z materiałem edukacyjnym, który zapewnia i reguluje nauczyciel [90, s. 69]. Należy pamiętać, że naszym zdaniem interakcja między uczniami, podczas której jeden uczeń angażuje innego ucznia we wspólną pracę, identyfikuje niedociągnięcia, koryguje istniejące błędy, wyjaśnia je, a także interakcję między personelem pedagogicznym, nauczycielem i rodzicami uczniów.

Współpraca w procesie edukacyjnym obejmuje różne ogniwa interakcji: wykładowca-student-studenci; student-student; interakcja studentów w całym zespole; wykładowca (nauczyciel)-kadra nauczycielska. Interakcja wykładowca-studenci ma decydujące znaczenie w procesie edukacyjnym, ponieważ zależy od ogólnej atmosfery psychologicznej oraz relacji biznesowych i międzyludzkich studentów. Interakcja wykładowcy i studentów, podobnie jak każda współpraca, obejmuje różne opcje, formy wzajemnych powiązań, podział ról, funkcje, integrację i strukturyzację wspólnych działań. Każda forma interakcji podmiot-przedmiot jest określona przez pewien poziom korelacji między przywództwem pedagogicznym, aktywnością wykładowcy i studentów, stopniem uczestnictwa nauczyciela w procesie edukacyjnym, zwiększaniem niezależności studentów, ich integralną aktywnością i osobliwościami integrowania ich działań.

Wybór formy interakcji jest uwarunkowany sytuacją pedagogiczną, określonym celem edukacyjnym, treścią edukacyjną, poziomem motywacyjnej i edukacyjnej

gotowości uczniów do tego procesu. Biorąc to pod uwagę, T. Rawczyna [83] warunkowo rozróżnia trzy rodzaje interakcji edukacyjnej między nauczycielem a uczniami, w zakresie interwencji pedagogicznej i zwiększenia niezależności uczniów na podstawie podejścia przedmiotowego:

- organizacja procesu uczenia się jako prezentacja studentom informacji naukowej w wypełnionej formie oraz organizacja procesu znaczącego opanowania pojęć naukowych, teorii jako systemu różnych relacji, które determinują istotę tych pojęć;
- organizacja opanowywania wiedzy naukowej i umiejętności zgodnie ze schematem celowego, stopniowego zarządzania procesem zdobywania doświadczenia, zwiększania samodzielności, kreatywności studentów;
- zmniejszenie stopnia zaangażowania wykładowcy w aktywność edukacyjną i poznawczą studentów, wykonywanie funkcji wsparcia ucznia w procesie poznania, aby umożliwić jednostce wybór niezależnego sposobu myślenia, zorganizować proces zdobywania własnej wiedzy, umiejętności, poszukiwania prawdy [83, s. 3–13].

Charakterystyka niektórych rodzajów interakcji wyraźnie wskazuje na ich ograniczenie do procesu uczenia się. Badacz rozważa interakcje pedagogiczne tylko w płaszczyźnie wykładowca-student. Według T. Rawczyny interakcja wykładowca-student ma decydujące znaczenie w procesie edukacyjnym, ponieważ ogólna atmosfera psychologiczna i biznesowe relacje interpersonalne studentów zależą od niej [84, s. 16]. Jednocześnie ona podkreśla, że współpraca w procesie uczenia się obejmuje różne poziomy interakcji: wykładowca-student-student; student-student; student-środowisko edukacyjne, interakcja studentów w całym zespole; wykładowca-kadra nauczycielska. Interakcja wykładowcy a studentów, jak każda współpraca, obejmuje różne opcje, formy wzajemnych powiązań, podział ról, funkcji, integrację i strukturyzację wspólnych działań [83, s. 4].

Inną opinię wyraża I. Waczkow, który zauważa, że interakcja pedagogiczna odbywa się nie tylko na poziomie nauczyciel-uczeń, ale może odnosić się także do innych wymiarów, takich jak: nauczyciele-uczeń lub nauczyciel-uczniowie. W tym przypadku można mówić o „podmiocie kolektywnym” i „podmiocie zbiorowym” interakcji pedagogicznych, które są bliskimi, ale nie identycznymi terminami. W przeciwieństwie do podmiotu kolektywnego, podmiot zbiorowy ma nieco inny kierunek na zaangażowanie w ten proces. Jeśli w tym ostatnim procesie ten leży na płaszczyźnie  $\text{Ja} \rightarrow \text{My}$ , to istotą interakcji wielosubiektywnej jest cykl powtarzalnych relacji:  $\text{Ja} \rightarrow \text{My} \rightarrow \text{Ja}$ . W tym podejściu podmiot zbiorowy jest wspólnotą, która rozwija się jako całość i w której rozwija się każdy przedmiot odbywa się w kontekście rozwoju całego podmiotu zbiorowego. Biorąc to pod uwagę, istnieją takie rodzaje interakcji, które badacz rozróżnia w zależności od liczby zaangażowanych aktorów: osobisty ( $\text{Ja} \rightarrow \text{Uczeń}$ ), kolektywny ( $\text{Ja} \rightarrow \text{My}$  nauczyciel-ucniowie lub nauczyciele-uczeń) i wielopredmiotowy (zbiorowy) ( $\text{Ja} \rightarrow \text{My} \rightarrow \text{Ja}$ ) [13, s. 19–22].

M. Rožkov i L. Bajborodowa podkreślili równoczesną realizację interakcji nauczycieli i uczniów z personelem szkoły w różnych systemach. W szczególności zidentyfikowali następujące systemy interakcji pedagogicznych: między uczniami (rówieśnikami, starszymi i młodszymi), między nauczycielami a uczniami oraz między nauczycielami [87]. W związku z tym, ich zdaniem, systemy te mają następujące rodzaje interakcji: według obecności lub przy braku celu działania (celowy lub spontaniczny); według stopnia kontroli (kontrolowany, częściowo kontrolowany i niekontrolowany); według rodzaju relacji (przywództwo lub „równość”); według treści działalności (edukacyjny, zawodowy, estetyczny itp.).

Jednak nie wszyscy badacze z tym zgadzają się. W szczególności W. Semenow dzieli interakcje pedagogiczne na procesy, w zależności od zaangażowanych stron. W związku z tym rozróżnia następujące typy: interakcja między wychowawcą a wychowancem; proces, który tworzy różne rodzaje działalności (poznawanie, grę, pracę, komunikację); proces, w którym z jednej strony rozwija się i kształtuje osobowość wychowanka, a z drugiej – poprawia się osobowość wychowawcy (podczas głównej roli wychowawcy); złożony „organizm”, składający się z wielu „bloków”, z których największe: dydaktyczny, edukacyjny i społeczno-pedagogiczny [92, s. 5].

Interakcja pedagogiczna, uważana głównie za zjawisko niezwykle wszechstronne, która obejmuje: kontakt na diadach (dwóch uczestników, bezpośrednio lub pośrednio zaangażowanych w proces edukacyjny), triadę (a ponadto zwiększenie liczby uczestników: nauczyciela, ucznia, rodzica lub psychologa itp.), w grupie jako kumulatywny podmiot, rozróżniając według składu, według charakteru wykonywanej czynności (grupy studentów, zespół pedagogiczny, komitet rodzicielski, pojedynczy zespół szkolny itp.); złożone połączenie zjawisk społecznych - system edukacji, społeczeństwo, porządek społeczny itp. Dlatego należy zauważyć, że w zależności od konkretnej sytuacji liczbę stron zaangażowanych w zaangażowanie pedagogiczne można interpretować inaczej, niekoniecznie odnosząc się do dwustronności.

Współzależność stron w procesie interakcji może być równa lub jedna strona może mieć większy wpływ na drugą, więc w źródłach psychologicznych i pedagogicznych określają różne cechy do wskazania, charakterystyki rodzajów interakcji pedagogicznych. Według J. Korotajewoju [47], można wymienić następujące cechy klasyfikacji: według względu instalacji i zaangażowania podmiotów interakcji pedagogicznej (interakcja może być dobrowolna i wymuszona); z natury interakcja dzieli się na systematyczne (jasno zorganizowane) i improwizacyjne (darmowe, kreatywne); czas trwania powinien podkreślać jego równoczesność i długowieczność (osiem-dziesięć lat), a jednocześnie dyskrecję kontaktów (lekcje, indywidualne zajęcia itp.), dlatego interakcję może być krótko- i długoterminową; jeśli chodzi o charakterze kontaktu, interakcję pedagogiczną można uznać za bezpośrednią, która zachodzi podczas komunikacji „na żywo”, i pośrednią, przy użyciu instalacji pośrednich i wpływów: metoda równoległego działania, metoda „zapobiegania”, metoda usuwania oporu itp.;

pod względem skuteczności interakcje pedagogiczne można ocenić jako produktywną (kreatywne opanowanie) i reprodukcyjną (naśladownictwo) itp. [47, s. 51].

Jednocześnie E. Korotajewa podkreśla, że będzie to uproszczenie – podzielić formy interakcji pedagogicznej na edukacyjne i wychowawcze. Ujednolicony proces pedagogiczny stwarza warunki do równego wdrożenia różnych metod, technik i środków komunikacji, które przyczyniają się do osiągnięcia humanitarnego celu.

Jeśli weźmiemy pod uwagę interakcje pedagogiczne z punktu widzenia zorganizowanej i planowanej działalności, naukowa wartość podejścia E. Korotajewej do podziału interakcji pedagogicznej na następujące typy: destrukcyjne, restrykcyjne, restrukcyjne i konstruktywne [47, s. 44].

Destrukcyjny (niszczycielski) rodzaj interakcji pedagogicznej zniekształca formę i treść kształcenia, destabilizuje połączenie między jego uczestnikami, elementami systemu (lub systemów) pedagogicznych, co prowadzi do nieodwracalnych konsekwencji w sferze edukacyjnej. Niszczyielska interakcja pedagogiczna w społeczności stwarza warunki do manifestacji marginali, „izgojów”.

Restrykcyjny (ograniczający) rodzaj interakcji pedagogicznej realizowany jest poprzez ścisłą kontrolę rozwoju indywidualnych cech (właściwości, elementów itp.) Bez uwzględnienia całościowego podejścia do procesu rozwoju i kształtowania osobowości (systemu). Tego rodzaju interakcje pedagogiczne prowadzą do powstania masywnych, niewtajemniczonych wykonawców, „śrub” systemu.

Restrukcyjny (wspierający) rodzaj interakcji pedagogicznej zapewnia rozwiązanie taktycznych, bezpośrednich zadań w procesie pedagogicznym niezbędnych do utrzymania integralności jednostki (systemu) na pewnym poziomie osiągnięć, ale nie uwzględnia perspektywy i strategii rozwoju. Innymi słowy, istnieją warunki do realizacji roli osoby pracującej na własny rachunek (wynik „dla siebie”) i częściowo współpracującej (wynik „dla wszystkich”) w konkretnej sytuacji („tu i teraz”).

Konstruktywny (rozwijający się) rodzaj interakcji pedagogicznej nie tylko zapewnia integralność, istotny związek, który jest niezbędny do pełnego podtrzymania życia jednostki (systemu), ale także stwarza warunki do jej dalszego rozwoju, optymalnej adaptacji w dynamicznym środowisku. Oznacza to, że zachowanie podmiotów zaangażowanych w tego rodzaju interakcję charakteryzuje orientacja na długoterminową współpracę i współtworzenie, gdzie naprawiają się role współdziałania i współtwórcy [47, s. 46–48].

Podejście E. Korotajewej jest zgodne ze stanowiskiem w. Gorodianenko, O. Hiluna, A. Demiczewa, S. Lehezy, N. Lipowskiej, którzy podkreślają, że podział na typy interakcji powinien odbywać się na różnych podstawach: według liczby podmiotów interakcji (między dwoma ludźmi, między jednostką a grupą, między grupami); z natury relacji między podmiotami interakcji (jednostronny i dwustronny, solidarnościowy, skoordynowany i antagonistyczny, wroży); według

terminu (krótko- i długoterminowy); według obecności lub braku organizacji (zorganizowany i niezorganizowany); według świadomości interakcji (świadomy i nieświadomy); według „materialności” wymiany (intelektualny (ideologiczny), zmysłowy (emocjonalny) i wolowy) [23, s. 124–125].

Niezależnie od rodzaju interakcji pedagogicznej zawsze rodzi relacje międzyludzkie. Należy zauważyć, że podobne interakcje czasami powodują różne relacje. Dzieje się tak, gdy interakcje pedagogiczne są przeprowadzane na innej podstawie. Treść relacji międzyludzkich jest zwykle określana przez wartości. Relacje interpersonalne powstają z interakcji mających na celu osiągnięcie różnego rodzaju wartości. Wartości dobrobytu to te, które są warunkiem utrzymania aktywności fizycznej i psychicznej jednostek. Ta grupa wartości obejmuje przede wszystkim dobrobyt, tj. zdrowie i bezpieczeństwo ludzi; bogactwo – różne usługi i dobra materialne; umiejętności nabyte w ramach niektórych praktycznych działań; edukacja – potencjał wiedzy i informacji jednostki, a także jej powiązania kulturowe.

W związku z tym P. Sorokin [102] identyfikuje następujące rodzaje interakcji: zorganizowany-antagonistyczny system interakcji oparty na przymusie; zorganizowany-solidarnościowy oparty na dobrowolnym członkostwie; zorganizowany-mieszany system solidarnościowo-antagonistyczny, częściowo napędzany przymusem, a częściowo dobrowolnym poparciem dla tradycyjnego systemu relacji i wartości. Według naukowca podczas interakcji zachodzą trzy procesy: wzajemne oddziaływanie norm, wartości norm zawartych w umyśle jednostki i grupy; interakcja określonych osób i grup; interakcja zmaterializowanych wartości życia publicznego [102, s. 74–78]. W tym aspekcie szczególne znaczenie nabywa poziom kultury nauczyciela, jego wartości życiowe, które promuje jako przedstawiciel środowiska edukacyjnego.

Tak więc, interakcja pedagogiczna jest dynamicznym i wieloaspektowym zjawiskiem funkcjonującym w różnych systemach środowiska edukacyjnego. Niezależnie od rodzaju interakcji pedagogicznej należy pamiętać o jej podstawie przedmiotowej. Różnorodność interakcji pedagogicznych znajduje odzwierciedlenie w jej strukturze.

Analiza badań naukowych pozwala stwierdzić, że uzasadnienie struktury interakcji pedagogicznej sprowadza się z reguły do rozdzielenia następujących trzech elementów:

- praktyczny (behawioralny, organizacyjny, regulacyjny), które odzwierciedla wyniki ludzkiej działalności, jej działania, mimikę, gesty, język, czyli wszystko, co można zaobserwować;
- afektywne (percepcyjne) związane ze stanem emocjonalnym i doświadczeniami osoby;
- hnostyczny (poznawczy, komunikatywny, informacyjny), który charakteryzuje komponent informacyjny i zawiera odpowiednią wiedzę na temat interakcji.



O. Markow zdefiniował następujące elementy funkcjonalne: aksjologiczny, etyczny, hnostyczny, kierowniczy, semantyczny, komunikatywny, spostrzegawczy, organizacyjny, kreatywny i konstruktywny, projekcyjny [60, s. 84].

Zainteresowaniem naukowym jest podejście L. Welitchenko [16], który w interakcji pedagogicznej wyróżnił następujące elementy strukturalne:

- zewnętrzny (zdeteminowany współzależnością systemów edukacyjnych, pedagogicznych, społeczno-psychologicznych i interpersonalnych);
- wewnętrzny (zawiera aktywność i osobiste doświadczenie oraz jego świadomość);
- proceduralny (odzwierciedla sekwencję przyczynową elementów regulacyjnych i wykonawczych połączonej działalności nauczycieli i uczniów) [16, s. 12].

Tak więc, na podstawie wyników analizy badań, uzasadnione są następujące elementy interakcji pedagogicznej nauczyciela szkolenia i technologii pracy: motywacyjne, poznawcze, aktywnościowe, społeczno-kulturowe, osobiste (cechy ważne zawodowo).

Wszystkie elementy interakcji pedagogicznej są ze sobą ściśle powiązane, nie tracąc przy tym swoich znaczących cech, które ujawniają się w wypełnieniu każdego z nich.

Zmiana jednego komponentu powoduje zmianę drugiego, a także całej interakcji pedagogicznej. Oznacza to, że komponenty są jednocześnie komponentami struktury interakcji pedagogicznej i determinantami jej rozwoju.

Każdy ze składników charakteryzuje się dynamizmem i wielkością ograniczenia, to znaczy pewnym ograniczeniem nałożonym na ich wzajemny wpływ, w zależności od celu i celów interakcji.

Motywacyjny komponent interakcji pedagogicznych zawiera zestaw motywów, które określają orientację przyszłego nauczyciela w szkoleniu zawodowym i technologii na interakcje pedagogiczne. Czyli motywacja napędza i aktywuje zaangażowanie uczniów.

W szczególności I. Szkuratowa identyfikuje następujące główne grupy motywów interakcji komunikacyjnych: emocjonalny i moralny, mające na celu wsparcie emocjonalne i moralne; biznesowy, który stymuluje potrzebę użycia przez komunikatora działań w celu rozwiązania własnych problemów; poznawczy związany z chęcią zdobycia nowej wiedzy; zainteresowanie partnerem interakcji jako osobą; motywy samofirmacji; motywy do wymiany myśli i wyjaśniania relacji; konwencjonalne motywy wspierania grzecznościowej rozmowy; motywy do zabawy i rozrywki poprzez działania komunikacyjne; motywy życiowe mające na celu rozwiązywanie codziennych zadań; motywy negatywne – chęć wywoływania u osoby nieprzyjemnych emocji [113, s. 189–190]. To motywacja determinuje postawę i orientację ucznia w interakcji.

A. Leonćjew wyróżnia dwa rodzaje motywacji: pierwotną (wyrażoną w potrzebach, hobby) i wtórną (odzwierciedloną w motywach) [53, s. 24]. Ma znaczenie naukowe podejście E. Iljina, w którym stwierdza się, że motywacja jest

wewnętrzną determinantą zachowania, a motywów zawsze kierują się wewnętrznymi potrzebami osobowości [38, s. 307]. To potrzeby kształtują zewnętrzną i (lub) wewnętrzną motywację mającą na celu rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli. Dlatego w kształceniu przyszłych nauczycieli kształcenia i techniki zawodowej konieczne jest skupienie się na kształtowaniu ich wewnętrznej motywacji, ukierunkowanej na samorozwój i samokształcenie.

Motywacyjny element zaangażowania pedagogicznego determinuje pozytywne podejście przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do niego, nacisk na partnerstwo i współpracę ze studentami; orientacja ucznia na interakcję z uczestnikami procesu edukacyjnego; chęć i potrzeba samodoskonalenia.

Komponent kognitywny interakcji pedagogicznej zawiera system wiedzy niezbędny do zaprojektowania, wdrożenia i monitorowania procesu i wyników interakcji pedagogicznej. Wiedza nauczyciela jest jednym z ważnych elementów jego umiejętności nauczycielskich. A. Makarenko zauważył, że uczniowie mogą wybaczyć nauczycielom surowość i suchość, ale nie wybaczą, jeśli nauczyciel nie zna ich działalności. Tak więc H. Szczedrowicki wyróżnia trzy rodzaje wiedzy, które determinują sukces działalności pedagogicznej: wiedzę praktyczną, metodologiczną, konstruktywno-techniczną (inżynieryjno-projektowalną) i naukową (naukowo-teoretyczną). Według B. Maksymczuka na system wiedzy przyszłego nauczyciela składa się wiedza społeczno-polityczna, psychologiczno-pedagogiczna, medyczo-biologiczna i wiedza specjalistyczna [59, s. 12].

Biorąc pod uwagę wiedzę nauczyciela edukacji pracy jako zjawisko wielowymiarowe i wieloaspektowe, które znajduje odzwierciedlenie w filozofii, etyce, kulturoznawstwie, psychologii i pedagogice, technologiach, produkcji, wyróżniamy następujące grupy wiedzy nauczyciela szkolenia i technologii pracy: ogólne, metodologiczne, psychologiczno-pedagogiczne, metodyczne, technologiczne.

Wiedza ogólna obejmuje: znajomość relacji społecznych, znajomość teoretycznych podstaw filozofii, etyki i estetyki, kulturoznawstwo, normy moralności. Oznacza to, że jest to system wiedzy ważny dla przedstawicieli wszystkich zawodów nauczycielskich.

Wiedza metodologiczna zawiera system wiedzy na temat podstaw pojęciowych i struktur teorii pedagogicznej, zasad, podejść i metod pozyskiwania wiedzy; wiedza na temat metod i środków poznawczej (badawczej) i transformacyjnej (praktycznej) działalności pedagogicznej.

Wiedza psychologiczna i pedagogiczna to wiedza psychologiczna (ogólna, wiekowa i pedagogiczna), dydaktyka, teoria edukacji i konfliktologia, które są niezbędne do interakcji: wiedza o osobliwościach, typach i funkcjach działalności pedagogicznej; znajomość metod badania osobowości; znajomość struktury aktywności i aktywności jednostki; znajomość funkcji, form, rodzajów i stylów komunikacji; znajomość psychologii relacji interpersonalnych; znajomość osobliwości i periodyzacja wieku rozwoju umysłowego człowieka, cechy psychologiczne uczniów w różnych grupach wiekowych; znajomość

psychologicznych cech działalności edukacyjnej i pedagogicznej; znajomość mechanizmów społeczno-psychologicznych, typów i rodzajów szkoleń; znajomość metod, form, technologii szkolenia i edukacji; znajomość wpływów i strategii psychologicznych i pedagogicznych w kształceniu i szkoleniu; znajomość teoretycznych podstaw organizacji samokształcenia i reedukacji.

Wiedza metodyczna zawiera system wiedzy niezbędny do bezpośredniego nawiązania interakcji pedagogicznej w działalności zawodowej. Należą do nich: znajomość istoty umiejętności pedagogicznych i jej elementów, elementów techniki pedagogicznej; znajomość teoretycznych zasad interakcji pedagogicznej, mechanizmów i sposobów jej dostosowania; znajomość pedagogicznych strategii interakcji i taktyk; znajomość metod oddziaływania pedagogicznego; znajomość natury konfliktów, ich przyczyn i sposobów ich unikania; znajomość cech interakcji z rodzicami uczniów; znajomość teoretycznych zasad refleksji i samokształcenia nauczyciela; znajomość teoretycznych podstaw twórczości pedagogicznej.

Wiedza technologiczna to znajomość historii i rodzajów sztuki i rzemiosła (tradycyjnego i nietradycyjnego); rodzaje materiałów konstrukcyjnych, techniki i technologie ich artystycznego przetwarzania; znajomość zasad bezpieczeństwa i wymagań higienicznych; znajomość narzędzi i urządzeń do przetwarzania materiałów konstrukcyjnych, budowy i zasady ich działania; znajomość podstaw kompozycji; znajomość podstaw gotowania i sprzątania; znajomość gatunków i znaczenia krzewów ozdobnych i roślin leczniczych, metod ich rozmnażania oraz cech uprawy i pielęgnacji; znajomość istoty, etapów i metod projektowania oraz aktywności technologicznej studentów w zakresie wytwarzania produktów.

System wiedzy (komponent poznawczy) jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem interakcji pedagogicznej. Realizację interakcji zapewniają odpowiednie umiejętności oparte na wiedzy. Dlatego kolejnym składnikiem interakcji pedagogicznych jest aktywność.

Komponent aktywności zawiera system umiejętności zapewniający sukces interakcji pedagogicznej. Według J. Mileriana na ścisły związek między komponentami poznawczymi i aktywnymi wskazuje umiejętność, którą jest wiedza z [65]. S. Honczarenko postrzega tę umiejętność jako „zasymilowany sposób wykonywania działań przez badanego, który zapewnia zestaw nabytej wiedzy i umiejętności” [21; 81]. Tę samą opinię ma B. Itelson, który określa umiejętność jako udane opanowanie systemu mentalnych, teoretycznych i praktycznych działań, które umożliwiają podmiotowi skuteczne rozwiązanie niestandardowych zadań [40].

Na podstawie badań I. Zymnioji [34], I. Ziaziuna [36], B. Itelsona [40], N. Kuzmina [51], A. Markowej [60], E. Mileriana [65], L. Spirina [103] oraz wyników własnych badań wyróżniamy następujące typy umiejętności pedagogicznych nauczycieli edukacji i technologii pracy: metodologiczne, badawcze, organizacyjno-kierownicze, projektowe, orientacyjne, metodologiczne, technologiczne, komunikacyjne i refleksyjne.

Umiejętności metodologiczne obejmują zdolność do przeprowadzania poszukiwań metodologicznych; umiejętność analizowania i porównywania światopoglądowych aspektów społecznych i osobistych aspektów problemów filozoficznych związanych z przyszłymi zajęciami dydaktycznymi.

Umiejętności badawcze umożliwiają identyfikację statusu i możliwości usprawnienia procesu pedagogicznego oraz odpowiedniego środowiska edukacyjnego w placówkach edukacyjnych ogólnych i pozalekcyjnych; umiejętność planowania i przeprowadzania stosowanych badań pedagogicznych; umiejętność przeprowadzania badań środowiska edukacyjnego, literatury edukacyjnej i specjalnej, przepisów normatywnych, dokumentacji technicznej; umiejętność diagnozowania, analizowania, rejestrowania wskaźników, warunków i wyników interakcji pedagogicznych; umiejętność identyfikowania przyczyn negatywnych zjawisk w zespole studenckim i opracowywania zaleceń dotyczących ich eliminacji; umiejętność określenia odpowiedniości naturalnych i strukturalnych materiałów do produkcji artykułów do celów dekoracyjnych; umiejętność poznawania głównych rodzajów sztuki i rzemiosła; umiejętność rozróżniania, podsumowywania i systematyzowania zaawansowanego doświadczenia pedagogicznego i przemysłowego.

Umiejętności organizacyjne i kierownicze nauczyciela szkolenia i technologii pracy obejmują wykorzystanie różnych sposobów angażowania uczniów w różnego rodzaju lekcji i zajęć pozalekcyjne oraz zapewniają sukces organizacji i zarządzania interakcją pedagogiczną. Obejmują one następujące umiejętności: dobierać metody i określać metody uczenia się zgodnie z celem i formą organizacyjną działania; organizować własne działania, nawiązywać interakcje pedagogiczne, zgodnie z indywidualnymi cechami uczniów; stanowić orientacyjną podstawę ich działań; organizować samodzielną pracę studentów.

Umiejętności projektowe, z jednej strony, zapewniają cele projektowe, treść i wyniki interakcji pedagogicznych, które spełniają te cele (zdolność do wybierania skutecznych form organizacyjnych, metod i technologii uczenia się i ich optymalnego łączenia; instytucje edukacyjne), to znaczy zaprojektować własny system pedagogiczny w działalności zawodowej; z drugiej – umiejętność projektowania produktów z różnych materiałów konstrukcyjnych, potraw kulinarnych, planów zagospodarowania terenów szkolnych i innych.

Umiejętności orientacyjne nauczyciela szkolenia i technologii pracy mają na celu kształtowanie ogólnej kultury osobowości studenta, jego wartości moralnych, norm etycznych zachowań, perspektyw naukowych uczniów, rozwijania trwałego zainteresowania szkoleniem zawodowym; przekazywanie studentom doświadczeń kulturalnych narodu ukraińskiego, ich tradycji; ochrona honoru, godności, praw i wolności własnych i studentów.

Umiejętności metodyczne określają skuteczność interakcji pedagogicznej nauczyciela szkolenia i technologii pracy i obejmują: umiejętność studiowania, podsumowywania i wprowadzania do działań pedagogicznych nowoczesnych

osiągnięć naukowych w dziedzinie pedagogiki, metod nauczania metod nauczania i przetwarzania materiałów konstrukcyjnych; umiejętność uogólnienia i zastosowania w działalności pedagogicznej doświadczenia innych nauczycieli w nawiązywaniu interakcji pedagogicznych; umiejętność wyboru skutecznych form, metod, strategii i taktyk interakcji pedagogicznej w zależności od zadań edukacyjnych i cech psychologicznych uczniów; umiejętność zarządzania interakcją pedagogiczną; umiejętność rozwijania narzędzi edukacyjnych i nie tylko.

Umiejętności technologiczne to uczenie się sposobów przekształcania środowiska w oparciu o zdobytą wiedzę, a mianowicie: umiejętność planowania interakcji pedagogicznej; umiejętność przewidywania i oceny wyników i skuteczności interakcji pedagogicznych; umiejętność stosowania technologii komputerowych; umiejętność planowania pracy nad wytworzeniem produktu; umiejętność identyfikacji materiałów i wyboru narzędzi niezbędnych do wytworzenia produktu; umiejętność zaprojektowania produktu zgodnie z jego przeznaczeniem funkcjonalnym z zachowaniem wszystkich etapów projektowania i działalności technologicznej; umiejętność wykonywania operacji technologicznych do przetwarzania materiałów konstrukcyjnych; zdolność do wzrostu i pielęgnacji roślin leczniczych i ozdobnych; umiejętność serwowania stołu, gotowania potraw ukraińskiej kuchni narodowej, potraw z mąki, płatków śniadaniowych, produktów mlecznych z zachowaniem zasad bezpieczeństwa; możliwość obliczenia kosztu wytworzenia produktu; umiejętność analizy procesu technologicznego i organizacji miejsca pracy itp.

Umiejętności komunikacyjne znacząco wpływają na skuteczność interakcji pedagogicznej i obejmują: zdolność do jasnego, logicznego i racjonalnego wyrażania swoich opinii; umiejętność publicznego wypowiedzania się, debaty lub debaty dyplomatycznej; umiejętność słuchania i słyszenia rozmówcy; umiejętność nawiązywania kontaktu psychologicznego ze studentami; umiejętność pracy w zespole; umiejętność tworzenia przyjaznej atmosfery; umiejętność ustalenia opinii; umiejętność interakcji w społeczeństwie wielokulturowym, politycznym i wyznaniowym itp.

Umiejętności refleksyjne zajmują jedno z ważnych miejsc we wdrażaniu technologii nauczania i interakcji pedagogicznych nauczycieli i znajdują odzwierciedlenie w zdolności do analizowania i kontrolowania procesu oraz wyników własnych działań i działań uczniów w celu zidentyfikowania przyczyn pozytywnych i negatywnych rezultatów interakcji; umiejętność refleksyjnego zastanowienia się nad interakcją i jej wynikami; umiejętność świadomej korekty działalności pedagogicznej w oparciu o wyniki refleksji i tym podobne.

Element społeczno-kulturowy łączy aspekty społeczne i kulturowe. Nauczyciel jako przedstawiciel społeczeństwa musi mieć świadomość znaczenia zawodu nauczyciela, aby zrozumieć problemy społeczne występujące w społeczeństwie. Ponadto nauczyciel edukacji i technologii pracy jest nosicielem kultury narodowej, wartości duchowych i dziedzictwa narodu ukraińskiego. Dlatego ważny jest poziom

jego ogólnej kultury, a w szczególności pedagogiki. Nauczyciel edukacji i technologii pracy powinien charakteryzować się wielokulturowością: rozpoznawać i szanować przedstawicieli innych kultur, grup etnicznych jako integralną część kultury narodowej Ukrainy.

Znaczenie kultury nauczycieli dla skuteczności procesu edukacyjnego podkreślili w swoich pracach B. Herszunskij [19], I. Ziazium [35; 36], O. Nowikowa [69; 70], W. Radkewycz [85], O. Rudnicka [90], S. Sysojewa [93; 94], L. Chomicz [110] i inni. Wyjaśnia to faktem, że „... przedmiotem edukacji jest osobowość zwierzęcia jako podmiotu kultury – konsekwentnie i twórcy wartości kulturowych” [37, s. 26]. T. Iwanowa zauważa, że główny cel przygotowania kulturowego przyszłego nauczyciela nie powinien ograniczać się do przyswojenia wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim przewidzieć opanowanie próbek kultury ludzkiej i umiejętność przekazywania uczniom tego doświadczenia kulturowego [37, s. 29].

Kultura pedagogiczna odgrywa wiodącą rolę w ułatwianiu pedagogicznej interakcji przyszłego nauczyciela szkolenia zawodowego. Tak więc W. Suchomłynski zauważył, że wskaźnikiem kultury pedagogicznej nauczyciela jest jego zdolność dotarcia do umysłu i serca ucznia: „... aby zostać prawdziwym pedagogiem, trzeba przejść szkołę mentalności... Jest to jedna z najbardziej subtelnych cech naszej działalności pedagogicznej” [106]. O. Rudnicki interpretuje pojęcie „kultury pedagogicznej” jako złożone, wszechstronne pojęcie, które implikuje wysoki poziom rozwoju intelektualnego i emocjonalnego nauczyciela, obecność pewnego programu samodoskonalenia, wymagania dotyczące zachowania, normy relacji z uczniami, rodzicami, kolegami itp. [90, s. 42]. Bezpośrednio, tworząc kulturę pedagogiczną nauczyciela, badacz kojarzy się z kulturą osobowości, która jest zjawiskiem dynamicznym, które determinuje jej rozwój przez procesy społeczno-historyczne: warunki życia człowieka, charakter epoki i cywilizacji społeczeństwa, stosunki narodowe, w których znajduje się przedmiot kultury itp. [90, s. 45].

Dlatego kultura pedagogiczna nauczyciela jest swoistym przejawem jego kultury ogólnej w trakcie interakcji pedagogicznych i świadczy o poziomie opanowania doświadczenia pedagogicznego ludzkości, stopień rozwoju jako osoby i nauczyciela. Kultura pedagogiczna nauczyciela szkolenia pracy znajduje odzwierciedlenie w kulturze zachowania i pracy, kulturze relacji, kulturze mowy i wyglądu, pozytywnym wizerunku itp.

Ważnym elementem komponentu społeczno-kulturowego jest kultura interakcji pedagogicznych, która przyczynia się do tworzenia atmosfery profesjonalnego rozwoju osobowości przyszłego specjalisty, jego rozwoju duchowego i kulturowego.

Kulturę interakcji pedagogicznych W. Kruczek uważa za system wartości zawodowych i etycznych, które stały się wewnętrznymi przekonaniami jednostki, jej cechami osobistymi, które regulują stosunki społeczne i pedagogiczne

i przejawiają się w zachowaniu zgodnym z wymogami kodeksu zawodowego i tycznego [49].

Tak więc, kultura interakcji pedagogicznej jako zestawu wartości moralnych i etycznych, norm postępowania, przekonań ideologicznych we wspólnym działaniu sprzyja wzajemnym pozytywnym zmianom uczestników interakcji, ich rozwojowi osobistemu, współpracy zgodnie z normami etyki pedagogicznej i kultury komunikacji.

Element społeczno-kulturowy przyczynia się do kształtowania sfery wartości przyszłych nauczycieli szkolenia pracy i technologii, ich rozwoju duchowego i znajduje odzwierciedlenie w sferze osobistej specjalisty, określając skuteczność interakcji pedagogicznych.

Osobisty komponent interakcji pedagogicznych odzwierciedla profesjonalne cechy przyszłego nauczyciela szkolenia pracy i technologii.

Działalność pedagogiczna nauczyciela docenia nie tylko jego wiedzę i umiejętności zawodowe, ale także jego cechy zawodowe i osobiste. Ponieważ, jak zauważa L. Bielowa, „...rosną wymagania dotyczące nie tylko szkolenia zawodowego, ale także cech osobistych, zdolnych do zapewnienia sukcesu adaptacji i możliwości samorealizacji osoby w szybko zmieniającym się świecie” [8, s. 79].

Według W. Andruszczenko [4], I. Tabaczuka [3, s. 58–59], N. Wołkowej [18], W. Czajki [112], można wyróżnić trzy główne grupy cech zawodowych nauczyciela, które określają:

- orientacja osobowości nauczyciela: potrzeby społeczne, przekonania ideologiczne, świadomość odpowiedzialności społecznej, orientacja moralna, aktywność społeczna, odpowiedzialność społeczna;
- orientacja pedagogiczna nauczyciela: miłość do dzieci, takt pedagogiczny, przestrzeganie, wymaganie, zdolności organizacyjne, uczciwość, celowość, prawdziwa samoocena, powściągliwość, zdolności zawodowe;
- aktywność poznawcza: zainteresowania, aktywność intelektualna, gotowość do samokształcenia, nowe samopoczucie.

Według N. Romanczuka głównymi grupami cech zawodowych nauczyciela są: moralność (szacunek dla ludzi, uczciwość, sprawiedliwość, odpowiedzialność i uczciwość); komunikatywność (umiejętność porozumiewania się z innymi ludźmi, słuchania ich opinii, opanowanie mimiki i gestów, obserwacja); organizacyjność (umiejętność zarządzania zespołem studenckim, rozwijania zainteresowania tematem i działalnością poznawczą, podziału zadań i obowiązków) [88].

K. Gnezdilow podzielił wszystkie cechy osobowości na następujące grupy: ogólna (orientacja społeczna, obecność przekonań i wartości), moralna (humanizm, pracowitość, uczciwość, zasada, odpowiedzialność itp.); intelektualna (logika, roztropność, obiektywizm), wola niezależność, dyscyplina, odpowiedzialność, niezależność, aktywność i emocjonalna (samoregulacja osobowości) [20].

W kontekście badania ważne jest podejście T. Józefawicza [115], który w zależności od cech indywidualnego stylu nauczyciela wyróżnił następujące grupy cech zawodowych:

- dominujące: celowość, aktywność społeczna, uczciwość, szczerość, ludzkość, takt, tolerancja, optymizm itp. Brak jednej z tych cech prowadzi do zmniejszenia efektywności działalności pedagogicznej;
- peryferyjne – cechy, które nie mają decydującego wpływu na powodzenie działalności pedagogicznej, ale znajdują odzwierciedlenie w autorytecie nauczyciela, w szczególności: życzliwość, mądrość, poczucie humoru, życzliwość itp.;
- negatywne – prowadzą do zmniejszenia skuteczności działalności pedagogicznej: brak równowagi, mściwość, nieuwaga, duma;
- zawodowo niedopuszczalne – świadczą o niezdolności zawodowej nauczyciela: chamstwo, nieodpowiedzialność, okrucieństwo, niemoralność) [115, s. 42–43].

Biorąc pod uwagę podmiotno-podmiotny charakter interakcji pedagogicznej, należałoby wziąć pod uwagę też podejście L. Mitinej, która do ważnych cech zawodowych nauczyciela i jego cech osobowościowych odnosi cechy refleksyjno-percepcyjne: wytrzymałość, uprzejmość, panowanie nad sobą, ludzkość, życzliwość, miłość do dzieci, kolektywizm, sprawiedliwość, skromność, uczciwość, prawdomówność, takt, wrażliwość, poczucie własnej ważności itp. [64, s. 20].

Na podstawie wyników analizy głównych podejść i biorąc pod uwagę specyfikę interakcji pedagogicznej, zidentyfikowaliśmy następujące grupy ważnych profesjonalnie cech przyszłych nauczycieli szkolenia i technologii pracy:

- intelektualna (rozwinięta inteligencja, elastyczność umysłu, umiejętność rozwiązywania problemów w typowych i niestandardowych sytuacjach, szeroka erudycja, rozwinięta intuicja i logiczne myślenie, pomysłowość, obserwacja);
- moralna i etyczna (humanizm, życzliwość, szczerość, życzliwość, uprzejmość, uczciwość, uczciwość, orientacja osobowości, współczucie, reagowanie, takt);
- komunikatywna (towarzyskość, umiejętność słuchania i słyszenia rozmówcy, empatia, spostrzegawczość, rozwój mowy, umiejętność wyrażania swoich opinii, opanowanie mimiki i gestów);
- woliowa (wytrwałość, determinacja, stabilność emocjonalna, równowaga, powściągliwość, niezależność, wytrzymałość, zaangażowanie, dyscyplina, elastyczność zachowania, umiejętności organizacyjne, szybkość reakcji, odpowiedzialność);
- kreatywna (inicjatywa, umiejętność generowania nowych pomysłów, umiejętność bycia kreatywnym i racjonalnym w różnych przejawach, rozwinięta wyobraźnia, niestandardowe myślenie, poczucie humoru).

Cechy intelektualne nauczyciela determinują jego umiejętności zawodowe i pomagają w prawidłowym rozwiązywaniu typowych i niestandardowych sytuacji pedagogicznych, promują kreatywność pedagogiczną i określają potencjał wszechstronnego rozwoju osobowości nauczyciela. W szczególności E. Pomytkin postrzega intelekt w strukturze osobowości nauczyciela jako narzędzie analizy



i świadomości orientacji duchowych. Zdaniem naukowca zdolności intelektualne nauczyciela umożliwiają jego rozwój duchowy [80]. W. Kremeń podkreśla także znaczenie rozwoju intelektualnego pedagoga, który podkreśla konieczność „...Ukraina, a także każde państwo indywidualnie, a także społeczeństwo razem, tworzą warunki – intelektualne, ekonomiczne, społeczne, polityczne, moralne, które podejmowałyby motywacji pedagogicznej i docenienie godności nauczyciela, naukowca, intelektualisty” [48].

Moralne i etyczne cechy nauczyciela są ważną cechą nauczyciela i elementem kompetencji zawodowej. Wzmocnienie szkolenia moralnego i etycznego nauczyciela, jak zauważa A. Doncow, zapewnia regulację systemu relacji moralnych na różnych poziomach procesu pedagogicznego oraz ustanowienie zdrowego klimatu moralnego i psychicznego w placówce edukacyjnej, podnosząc jakość szkolenia uczniów [26]. Według A. Kalenskiego sytuacje interakcji pedagogicznej są regulowane przez normy etyczne i zasady kodeksu etycznego pracowników naukowych i pedagogicznych [41]. Cechy moralne i etyczne, odzwierciedlone w działaniach, determinują moralny autorytet nauczyciela wśród kolegów i studentów, wpływają na jakość procesu edukacyjnego. Ich rozwój uwarunkowany jest czynnikami społecznymi, ponieważ moralność jest formą świadomości społecznej. Tak więc cechy moralne i etyczne, po pierwsze, świadczą o poziomie kultury moralnej nauczyciela, a po drugie, ich obecność przyczynia się do budowania relacji z innymi podmiotami interakcji, opierając się na normach moralności i etyki, asymilacji doświadczeń kulturowych, moralnych i etycznych doświadczeń ludzkości.

Nauczyciel szkolenia pracy i technologii powinien charakteryzować się zaawansowanymi umiejętnościami komunikacyjnymi, które pozwalają mu słuchać i słyszeć uczniów, angażować się w dialog lub dyskusję podczas prezentacji nowego materiału, angażować uczniów w działania projektowe, omawiać wybór skutecznej technologii wytwarzania produktu, zapewniając tym samym pozytywny wynik nastrojów moralny i emocjonalny w interakcji pedagogicznej. To cechy komunikacyjne pozwalają nauczycielowi szkolenia pracy i technologii nawiązać kontakt ze studentami podczas interakcji w procesie edukacyjnym i pozaszkolnym, aby być towarzyskim.

Cechy woliowe charakteryzują zdolność nauczyciela do kontrolowania siebie, zapewnienia świadomej regulacji jego zachowania, umiejętności celowego dążenia do celu, realizacji postawionych zadań, pokonywania przeszkód i trudności. Jednocześnie silna wola determinuje skuteczność działania nauczyciela ukierunkowanego na samodoskonalenie.

Cechy twórcze określają zdolność nauczyciela szkolenia zawodowego do kreatywności pedagogicznej i artystycznej. Biorąc pod uwagę specyfikę lekcji szkolenia zawodowego, nauczyciel powinien angażować uczniów w projektowanie i wytwarzanie produktów, co jest niemożliwe bez kreatywności. Ponadto musi zawsze rozwiązywać zadania edukacyjne, to znaczy charakteryzować się

odpowiednim poziomem rozwoju cech twórczych, które pozwalają odejść od myślenia szablonowego oraz twórczo i niestandardowo rozwiązywać zadania pedagogiczne i artystyczno-techniczne. Jest to połączenie pewnych profesjonalnie ważnych cech, które promują interakcje pedagogiczne na podstawie podmiot-podmiot.

Dlatego o skuteczności interakcji pedagogicznej nauczyciela szkolenia i technologii pracy decyduje nie tylko system wiedzy i umiejętności, ale także cechy ważne zawodowo, poziom kultury ogólnej i pedagogicznej.

## **2. Diagnozowanie poziomów przygotowania przyszłych nauczycieli szkolenia zawodowego (edukacji pracy) i technologii do interakcji pedagogicznej**

Aby zdiagnozować poziomy przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych, konieczne jest zdefiniowanie kryteriów i wskaźników.

Uzasadnienie podstawy kryteriów szkolenia przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii interakcji pedagogicznych opiera się na zrozumieniu istoty i struktury interakcji pedagogicznej, jej znaczeniu w całym procesie edukacyjnym oraz poprawie jakości szkolenia odpowiednich specjalistów. Należy zauważyć, że główną funkcją opracowanego systemu kryteriów jest ocena stopnia realizacji celu badań i diagnostyki poziomu przygotowania przyszłych nauczycieli szkolenia pracy i technologii do interakcji pedagogicznych.

Wyniki analizy literatury psycho-pedagogicznej pozwalają stwierdzić, że istnieją różne interpretacje terminów „kryterium” i „wskaźnik”, ale ostatecznie prawie wszyscy naukowcy i badacze jednogłośnie zgadzają się, że kryterium jest pewną miarą oceny konkretnego zjawiska lub procesu pedagogicznego. Potwierdzają to słowniki. W szczególności poradnik słownikowy dotyczący kultury języka ukraińskiego ujawnia istotę pojęcia „kryterium” jako punktu odniesienia przy określaniu oceny przedmiotu, zjawiska; cecha leżąca u podstaw klasyfikacji [24, s. 105].

W Encyklopedii Edukacji [29, s. 434] kryteria i wskaźniki jakości działalności edukacyjnej określają zestaw cech, na podstawie których ocenia się warunki, proces i wynik działań edukacyjnych, które spełniają wyznaczone cele. Nieco inne rozumienie istoty kryteriów jakości działalności pedagogicznej znajduje się w pracach poszczególnych uczonych. W szczególności, według H. Jelnikowej [31], są to znaki, za pomocą których ustala się stopień zgodności działalności pedagogicznej z celami, standardami, normami [31, s. 435]. S. Honczarenko i N. Nyczkało definiują to kryterium jako „znak, na podstawie którego dokonuje się oceny dowolnego zjawiska, działania; znak przyjęty jako podstawa klasyfikacji” [81, s. 163].

W kontekście badań wartością naukową jest pozycja W. Kruczek [49], który uważa to kryterium za zestaw cech, które dają podstawy do stwierdzenia stopnia

zgodności osobistych cech podmiotów procesu edukacyjnego i ich zachowania z wymogami dotyczącymi organizacji interakcji pedagogicznej oraz przewidywania poziomu efektywności szkolenia.

Wyniki analizy prac naukowych pozwalają nam podsumować kryteria skuteczności przyszłego szkolenia nauczycieli i wyróżnić następujące ich grupy:

- kryteria, które odzwierciedlają sferę motywacyjną i wartościową osobowości przyszłego nauczyciela i są określone w systemie wartości przyszłego nauczyciela, jego stosunku do działalności pedagogicznej, potrzebie i motywacji do prowadzenia tej działalności;
- kryteria odzwierciedlające teoretyczne i praktyczne szkolenie przyszłych nauczycieli i określone w systemie wiedzy i umiejętności zawodowych i pedagogicznych;
- kryteria odzwierciedlające cechy osobowe przyszłego nauczyciela i zawierające jego/ jej ważne zawodowe cechy.

Każde kryterium ma własny system wskaźników, które odzwierciedlają jakościowe i ilościowe zmiany przedmiotów procesu edukacyjnego. W związku z tym wskaźniki jakościowe odzwierciedlają i wychwytyją obecność lub brak określonych cech osobowości, a wskaźniki ilościowe odzwierciedlają stopień rozwoju lub kształtowania się określonej cechy lub charakterystyki i ustalają ją. Biorąc to pod uwagę, możemy zobaczyć, że wskaźniki czasami oznaczają cechy jakościowe lub ilościowe związane z określonym kryterium.

Kryteria ze wskaźnikami pozwalają przetestować skuteczność przygotowania przyszłych nauczycieli szkolenia zawodowego i technologii do zaangażowania pedagogicznego, działając jednocześnie jako narzędzia diagnostyczne. Należy zauważyć, że wskaźnik jest przejawem kryterium na pewnym etapie przygotowania uczniów do interakcji pedagogicznych. W tym sensie kryterium pozostaje niezmiennione, w przeciwieństwie do wskaźników.

Określając kryteria i wskaźniki wydajności dotyczące przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do pedagogicznego zaangażowania w działalność zawodową, przyjęliśmy następujące postanowienia:

- kryteria powinny być odpowiednie do celów badania;
- utworzone kryteria powinny odzwierciedlać charakter i strukturę interakcji pedagogicznej, cechy charakterystyczne dla niej;
- zestaw kryteriów powinien w pełni odzwierciedlać proces przygotowania przyszłych nauczycieli szkolenia pracy i technologii do interakcji pedagogicznych;
- każde ze zidentyfikowanych kryteriów musi być scharakteryzowane przez zestaw powiązanych ze sobą wskaźników, które mają być monitorowane, a także pomiar, który pozwala prześledzić intensywność danej cechy jakościowej.

Biorąc pod uwagę teoretycznie uzasadnioną istotę i strukturę interakcji pedagogicznej, zidentyfikowaliśmy cztery główne kryteria skuteczności szkolenia przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii interakcji

pedagogicznych w działalności zawodowej: wartość motywacyjna, innowacyjno-znacząca, refleksyjna.

Zatem kryterium motywujące wartość odzwierciedla tworzenie systemu orientacji wartości, potrzeb i motywów nawiązywania interakcji pedagogicznej w procesie edukacyjnym; innowacyjne treści – kształcenie zawodowe u przyszłych nauczycieli edukacji i technologii pracy; refleksyjno-technologiczne – kształtowanie ważnych zawodowych umiejętności; rozwój osobisty wskazuje na kształtowanie się przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii o ważnych zawodowych cechach, których obecność zwiększa skuteczność interakcji pedagogicznej.

Kryteria i wskaźniki skuteczności przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych podano w tabeli 5. Biorąc pod uwagę, że każde z kryteriów należy zdiagnozować, w tabeli 5 opisuje także metody otrzymywania danych ilościowych.

**Tabela 5. Kryteria i wskaźniki skuteczności przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych**

Kryteria	Wskaźniki	Metody oferowane w celu uzyskania danych ilościowych
Wartościowo-motywacyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>– potrzeba interakcji na zasadach współpracy z zachowaniem etyki pedagogicznej i estetyki;</li> <li>– świadomość znaczenia interakcji pedagogicznej;</li> <li>– pozytywne podejście do interakcji;</li> <li>– orientacja motywacyjna w celu zapewnienia współpracy pedagogicznej w działalności zawodowej;</li> <li>– akceptacja uczestników procesu edukacyjnego jako partnerów interakcji.</li> </ul>	<p>Metody badania motywacji W. Smekala B. i M. Kuczery „Orientacja osobowości”, metodyka „Motywacja do sukcesu”; metodyka diagnozowania tendencji do wybierania strategii interakcji; metodyka T. Elersa „Motywacja do unikania niepowodzeń”; kwestionariusz e identyfikujące zachęty i przeszkody, kwestionariusz mierzący motywację do osiągnięcia celów; metoda identyfikacji orientacji wartości (orientacji) osobistości M. Rokycza</p>
Innowacyjny oraz treściowy	<p><b>Ogólne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– znajomość teoretycznych podstaw filozofii, etyki i estetyki, kulturoznawstwa, norm moralności;</li> <li>– znajomość języka ukraińskiego i języków obcych</li> </ul> <p><b>Metodologiczne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– znajomość zasad pojęciowych i struktury teorii pedagogicznej;</li> </ul>	<p>Ankiety, testy, prace kontrolne i klasowe, metoda samooceny</p>

c.d. Tabela 5. Kryteria i wskaźniki skuteczności przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych

Kryteria	Wskaźniki	Metody oferowane w celu uzyskania danych ilościowych
Innowacyjny oraz treściowy (wiedza)	<p><b>Metodologiczne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– znajomość zasad, podejść i metod pozyskiwania wiedzy; znajomość nowoczesnych metod i środków poznawczej (badawczej) i transformacyjnej (praktycznej) działalności pedagogicznej.</li> </ul> <p><b>Psychologiczne i pedagogiczne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– wiedza na temat specyfiki, rodzajów i funkcji działalności pedagogicznej;</li> <li>– znajomość metod badania osobowości;</li> <li>– znajomość struktury aktywności i aktywności jednostki;</li> <li>– znajomość funkcji, form, rodzajów i stylów komunikacji; znajomość psychologii relacji interpersonalnych;</li> <li>– znajomość cech i periodyzacji wieku rozwoju umysłowego człowieka, cech psychologicznych uczniów w różnych grupach wiekowych;</li> <li>– znajomość cech psychologicznych działań edukacyjnych i edukacyjnych;</li> <li>– znajomość mechanizmów społecznych i psychologicznych, rodzajów i rodzajów szkoleń;</li> <li>– znajomość tradycyjnych i innowacyjnych metod, form i technologii edukacji i wychowania; znajomość wpływów i strategii psychologicznych i pedagogicznych w kształceniu i szkoleniu;</li> <li>– znajomość teoretycznych podstaw samokształcenia i reedukacji.</li> </ul> <p><b>Metodyczne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– znajomość istoty umiejętności pedagogicznych i jej elementów, elementów techniki pedagogicznej;</li> </ul>	Ankiety, testy, prace kontrolne i klasowe, metoda samooceny

c.d. Tabela 5. Kryteria i wskaźniki skuteczności przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych

Kryteria	Wskaźniki	Metody oferowane w celu uzyskania danych ilościowych
Innowacyjny oraz treściowy (wiedza)	<p><b>Metodyczne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– znajomość teoretycznych zasad interakcji pedagogicznej, mechanizmów i sposobów jej dostosowania;</li> <li>– znajomość strategii i taktyk interakcji pedagogicznej;</li> <li>– znajomość metod oddziaływania pedagogicznego;</li> <li>– znajomość istoty konfliktów, przyczyn ich występowania i sposobów ich unikania;</li> <li>– znajomość cech interakcji z rodzicami uczniów;</li> <li>– znajomość teoretycznych zasad refleksji i samokształcenia nauczyciela;</li> <li>– znajomość teoretycznych podstaw pedagogicznej kreatywności.</li> </ul> <p><b>Technologiczne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– znajomość historii i rodzajów sztuki i ziemi (tradycyjnego i nietradycyjnego);</li> <li>– znajomość rodzajów materiałów konstrukcyjnych, technik i technologii ich artystycznego przetwarzania;</li> <li>– znajomość zasad bezpieczeństwa i wymagań higienicznych;</li> <li>– znajomość narzędzi i urządzeń do przetwarzania materiałów konstrukcyjnych, budowy i zasady ich działania;</li> <li>– znajomość podstaw kompozycji; znajomość podstaw gotowania i sprzątania; znajomość gatunków i znaczenia krzewów ozdobnych i roślin leczniczych, metod ich rozmnażania oraz cech uprawy i pielęgnacji;</li> </ul>	Ankiety, testy, prace kontrolne i klasowe, metoda samooceny

c.d. Tabela 5. Kryteria i wskaźniki skuteczności przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych

Kryteria	Wskaźniki	Metody oferowane w celu uzyskania danych ilościowych
Refleksywny oraz technologiczny (umiejętności)	<p><b>Technologiczne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– znajomość istoty, etapów i metod projektowania oraz aktywności technologicznej studentów w zakresie wytwarzania produktów</li> </ul> <p><b>Metodologiczne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność przeprowadzania poszukiwań metodologicznych;</li> <li>– umiejętność analizowania i porównywania światopoglądowych aspektów społecznych i osobistych aspektów problemów filozoficznych związanych z przyszłą działalnością pedagogiczną.</li> </ul> <p><b>Badawcze:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność określenia statusu i możliwości poprawy procesu pedagogicznego oraz odpowiedniego środowiska edukacyjnego w placówkach oświatowych ogólnych i pozaszkolnych;</li> <li>– umiejętność planowania i przeprowadzania stosowanych badań pedagogicznych;</li> <li>– umiejętność przeprowadzania badań środowiska edukacyjnego, literatury edukacyjnej i specjalnej, przepisów, dokumentacji technicznej;</li> <li>– umiejętność diagnozowania, analizowania, rejestrowania wskaźników, warunków i wyników interakcji pedagogicznych;</li> <li>– umiejętność identyfikowania przyczyn przejawiania się negatywnych zjawisk w zespole studenckim i opracowywania zaleceń dotyczących ich eliminacji;</li> </ul>	<p>Ankiety, testy, prace kontrolne i samodzielne, metoda pracy praktycznej, wyniki rozwiązywania przypadków, przebieg praktyk pedagogicznych, metoda samooceny</p>

c.d. Tabela 5. Kryteria i wskaźniki skuteczności przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych

Kryteria	Wskaźniki	Metody oferowane w celu uzyskania danych ilościowych
Refleksywny oraz technologiczny (umiejętności)	<p><b>Badawcze:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– zdolność do określenia wykonalności naturalnych i strukturalnych materiałów do produkcji artykułów do celów dekoracyjnych i dekoracyjnych;</li> <li>– umiejętność odkrywania głównych rodzajów sztuki i rzemiosła;</li> <li>– umiejętność rozróżnienia między uogólnieniem a organizowaniem zaawansowanych doświadczeń w nauczaniu i produkcji.</li> </ul> <p><b>Organizacyjne i kierownicze:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność wyboru metod i określenia metod szkolenia w zależności od celu i formy organizacyjnej działalności;</li> <li>– umiejętność organizowania własnych działań, organizowania interakcji pedagogicznych zgodnie z indywidualnymi cechami uczniów;</li> <li>– zdolność do formowania orientacyjnej podstawy ich działań;</li> <li>– umiejętność organizacji samodzielnej pracy studentów.</li> </ul> <p><b>Projektowalne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność wyboru skutecznych form organizacyjnych, metod i technologii nauczania oraz ich optymalnego łączenia;</li> <li>– umiejętność projektowania własnego systemu pedagogicznego w działalności zawodowej;</li> <li>– umiejętność projektowania produktów z różnych materiałów konstrukcyjnych, potraw kulinarnych, planów zagospodarowania terenów szkolnych itp.</li> </ul>	<p>Ankiety, testy, prace kontrolne i samodzielne, metoda pracy praktycznej, wyniki rozwiązywania przypadków, przebieg praktyk pedagogicznych, metoda samooceny</p>



c.d. Tabela 5. Kryteria i wskaźniki skuteczności przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych

Kryteria	Wskaźniki	Metody oferowane w celu uzyskania danych ilościowych
Refleksywny oraz technologiczny (umiejętności)	<p><b>Orientacyjne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność kształtowania ogólnej kultury osobowości studenta, jego wartości moralnych, etycznych standardów zachowania, naukowego światopoglądu studentów;</li> <li>– umiejętność wzbudzenia dużego zainteresowania szkoleniem zawodowym;</li> <li>– umiejętność przekazywania studentom doświadczeń kulturowych i tradycji narodu ukraińskiego;</li> <li>– umiejętność ochrony honoru, godności, praw i wolności własnych i studentów</li> </ul> <p><b>Metodyczne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność studiowania, podsumowywania i wprowadzania do działalności pedagogicznej nowoczesnych osiągnięć naukowych w dziedzinie pedagogiki, metod nauczania szkolenia pracy i technologii przetwarzania materiałów konstrukcyjnych;</li> <li>– umiejętność uogólnienia i zastosowania w swojej działalności pedagogicznej doświadczenia innych nauczycieli w nawiązywaniu interakcji pedagogicznych;</li> <li>– umiejętność opracowania narzędzi szkoleniowych;</li> <li>– umiejętność wyboru skutecznych form, metod, strategii i taktyk interakcji pedagogicznej, w zależności od zadań edukacyjnych i cech psychologicznych uczniów;</li> <li>– umiejętność zarządzania interakcją pedagogiczną itp.</li> </ul>	Ankiety, testy, prace kontrolne i samodzielne, metoda pracy praktycznej, wyniki rozwiązywania przypadków, przebieg praktyk pedagogicznych, metoda samooceny

c.d. Tabela 5. Kryteria i wskaźniki skuteczności przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych

Kryteria	Wskaźniki	Metody oferowane w celu uzyskania danych ilościowych
Refleksywny oraz technologiczny (umiejętności)	<p><b>Technologiczne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność planowania interakcji pedagogicznej;</li> <li>– umiejętność przewidywania i oceny wyników i skuteczności interakcji pedagogicznej;</li> <li>– umiejętność stosowania technologii komputerowych;</li> <li>– umiejętność planowania pracy nad wytworzeniem produktu;</li> <li>– umiejętność identyfikacji materiałów i wyboru narzędzi niezbędnych do wytworzenia produktu;</li> <li>– umiejętność zaprojektowania produktu zgodnie z jego przeznaczeniem funkcjonalnym z zachowaniem wszystkich etapów projektowania i działalności technologicznej;</li> <li>– umiejętność wykonywania operacji technologicznych do przetwarzania materiałów konstrukcyjnych;</li> <li>– zdolność do wzrostu i pielęgnacji roślin leczniczych i ozdobnych;</li> <li>– umieć być w stanie ustawić stół;</li> <li>– umieć gotować ukraińską kuchnię, potrawy z mąki, zboża, produktów mlecznych zgodnie z zasadami bezpieczeństwa;</li> <li>– umiejętność obliczenia kosztu wytworzenia produktu;</li> <li>– umiejętność analizy procesu technologicznego i organizacji miejsca pracy itp.</li> </ul> <p><b>Komunikatywne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność jasnego, logicznego i racjonalnego wyrażania swoich opinii;</li> </ul>	Ankiety, testy, prace kontrolne i samodzielne, metoda pracy praktycznej, wyniki rozwiązywania przypadków, przebieg praktyk pedagogicznych, metoda samooceny

c.d. Tabela 5. Kryteria i wskaźniki skuteczności przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych

Kryteria	Wskaźniki	Metody oferowane w celu uzyskania danych ilościowych
Refleksywny oraz technologiczny (umiejętności)	<p><b>Komunikatywne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność publicznego wypowiedzania się, debaty lub debaty dyplomatycznej;</li> <li>– umiejętność słuchania i słyszenia rozmówcy;</li> <li>– umiejętność nawiązywania kontaktu psychologicznego ze studentami;</li> <li>– umiejętność pracy w zespole;</li> <li>– umiejętność tworzenia przyjaznej atmosfery;</li> <li>– umiejętność ustalenia opinii;</li> <li>– umiejętność interakcji w społeczeństwie wielokulturowym, politycznym i wyznaniowym itp.</li> </ul> <p><b>Refleksyjne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność analizowania i kontrolowania procesu i wyników własnych działań i działań uczniów w celu zidentyfikowania przyczyn pozytywnych i negatywnych wyników interakcji;</li> <li>– umiejętność refleksyjnego zastanowienia się nad interakcją i jej wynikami; umiejętność świadomej korekty działalności pedagogicznej w oparciu o wyniki refleksji i tym podobne.</li> </ul>	<p>Ankiety, testy, prace kontrolne i samodzielne, metoda pracy praktycznej, wyniki rozwiązywania przypadków, przebieg praktyk pedagogicznych, metoda samooceny</p>
Refleksywny oraz technologiczny (umiejętności)	<p><b>Intelektualne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– (zaawansowany intelekt, elastyczność umysłu, umiejętność rozwiązywania problemów w typowych i niestandardowych sytuacjach, szeroka erudycja, rozwinięta intuicja i logiczne myślenie, pomysłowość, obserwacja);</li> </ul> <p><b>Moralne oraz etyczne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– (humanizm, dobroć, szczerłość, życzliwość, uprzejmość, uczciwość, celowa osobowość, współczucie, wrażliwość, takt);</li> <li>– umiejętność wyrażania swoich opinii, opanowanie mimiki i gestów);</li> </ul>	<p>Wywiady, kwestionariusz, test „Ocena umiejętności komunikacyjnych i organizacyjnych”; metodyka „Diagnozy potencjału twórczego” E. Brunera, metodyka diagnozy predyspozycji do konfliktu, strategię rozwiązywania konfliktów D. Johnson i F. Johnson, kwestionariusz „Jak bardzo jesteś taktowny?”, wyniki praktyk pedagogicznych</p>

c.d. Tabela 5. Kryteria i wskaźniki skuteczności przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych

Kryteria	Wskaźniki	Metody oferowane w celu uzyskania danych ilościowych
Rozwój osobistości (zawodowo ważne jakości)	<b>Komunikatywne:</b> – (towarzyskość, umiejętność słuchania i słyszenia rozmówcy, empatia, spostrzegawczość, rozwój mowy; <b>Rozmyślne:</b> – (wytrwałość, determinacja, stabilność emocjonalna, spokój, powściągliwość, autonomia wytrzymałość, zaangażowanie, dyscyplina, elastyczność zachowania, umiejętności organizacyjne, szybkość reakcji, odpowiedzialność); <b>Kreatywne:</b> – (inicjatywność, umiejętność generowania nowych pomysłów, zdolność do kreatywności i racjonalizacji w różnych przejawach, rozwinięta wyobraźnia, niestandardowe myślenie, poczucie humoru); <b>Ogólna kultura nauczycieli;</b> <b>Kultura pedagogiczna;</b> <b>Kultura interakcji pedagogicznych</b>	Wywiady, kwestionariusz, test „Ocena umiejętności komunikacyjnych i organizacyjnych”; metodyka „Diagnozy potencjału twórczego” E. Brunera, metodyka diagnozy predyspozycji do konfliktu, strategię rozwiązywania konfliktów D. Johnson i F. Johnson, kwestionariusz „Jak bardzo jesteś taktowny?”, wyniki praktyk pedagogicznych

Źródło: opracowanie własne

Aby zdiagnozować skuteczność przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia i technologii zawodowych do interakcji pedagogicznych, konieczne jest określenie ich poziomów. Z naukowego punktu widzenia interesujące jest podejście A. Bojko [10], w którym uczeń nauczyciela został uznany za przedmiot interakcji jako główne kryterium. Mając to na uwadze, badacz zidentyfikował trzy poziomy interakcji: niski (elementarny), charakteryzujący się podporządkowaniem; wysoki, który charakteryzuje się „współpracą”, i najwyższy poziom interakcji, co znajduje odzwierciedlenie w „współtworzeniu” [10, s. 118].

Biorąc pod uwagę przyszłego nauczyciela z punktu widzenia studenta w warunkach nauki w szkole wyższej, O. Linnik [54] położył etapy kształtowania się podmiotowości na podstawie interakcji, odzwierciedlonej w poziomach kształtowania gotowości przyszłych nauczycieli do interakcji pedagogicznych: przedmiotowy, przedmiot-podmiotowy, podmiot-podmiot, przedmiot-przedmiot.

S. Svitycz [91] oferuje następujące poziomy gotowości nauczycieli do interakcji: niski, niższy niż średni, średni, wyższy niż średni i wysoki.

Biorąc pod uwagę, że skuteczność działalności pedagogicznej w dużej mierze zależy od zdolności nauczyciela do podjęcia pedagogicznego zaangażowania w działalność zawodową, zaleca się uwzględnienie podejścia N. Kuźminej [51], które wyróżnia pięć poziomów wydajności działalności pedagogicznej:

I – (minimalny) reprodukcyjny – nauczyciel jest w stanie powiedzieć innym, co wie, to jest nieproduktywne;

II – (niski) adaptacyjny – nauczyciel jest w stanie dostosować swoje przesłanie do specyfiki odbiorców, słabo produktywny;

III – (średni) modelowanie-lokalny – nauczyciel ma strategię nauczania wiedzy, umiejętności, umiejętności w oddzielnych częściach kursu, średnio produktywny;

IV – (wysoki) wiedza o modelowaniu systemowym uczniów – nauczyciel ma strategię kształtowania wymaganego systemu wiedzy, umiejętności uczniów w przedmiocie jako całości, produktywny;

V – (najwyższy) aktywność modelowania systemu i zachowanie uczniów – nauczyciel ma strategię przekształcania swojego przedmiotu w sposób kształtowania osobowości ucznia, jego potrzeby samokształcenia, samowychowania, samorozwoju – wysoce produktywny [51, s. 13].

Interesujące jest również podejście L. Spirina [103], które identyfikuje pięć poziomów umiejętności zawodowych i pedagogicznych, stosownie do każdego z dwóch rodzajów nazw:

- poziom przedprofesjonalny (niski) – początkowy (bardzo niski);
- poziom początkowej biegłości (adaptacja zawodowa) – niski (początkowe umiejętności zawodowe);
- poziom formacji ograniczonej (formacja zawodowa) – średni (umiejętności ukierunkowane);
- poziom wystarczającej formacji (zatwierdzenie) – wysoki (wykształcone umiejętności);
- poziom skutecznego opanowania działań zawodowo-pedagogicznych (szeroka ekspresja zawodowo-twórcza) – poziom umiejętności lub kreatywności [103, s. 105–107].

Według O. Abdulinej, która wyróżniała poziomy: reprodukcyjne, reprodukcyjno-twórcze, twórczo-reprodukcyjne, twórcze [1], produktywność działania stanowi podstawę pewnych poziomów kształtowania ogólnej wiedzy pedagogicznej i umiejętności uczniów. To podejście jest nam bliskie, ponieważ uwzględnia specyfikę interakcji pedagogicznych. Uważamy jednak, że określenie dużej liczby poziomów przygotowania do zaangażowania pedagogicznego może utrudnić różnicowanie uczniów według poziomu i zmniejszyć prawdopodobieństwo wyników badań. Ponadto niewłaściwie jest wskazywać na niski poziom selekcji, ponieważ studenci uczestniczący w badaniu charakteryzują się przede wszystkim własnym doświadczeniem interakcji jako uczestnicy procesu edukacyjnego; po

drugie, przechodzą szkolenie psychologiczne i pedagogiczne. Jeśli chodzi o nauczycieli edukacji i technologii pracy, są oni również zaangażowani w działalność pedagogiczną, co automatycznie implikuje obecność co najmniej początkowego (minimalnego) poziomu przygotowania do interakcji pedagogicznej, w oparciu o ich własne doświadczenie interakcji jako podmiotu procesu edukacyjnego i intuicyjnych odczuć.

W oparciu o powyższe i na podstawie wyników własnych badań zidentyfikowaliśmy trzy poziomy przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do zaangażowania pedagogicznego w działalności zawodowej: podstawowe (reprodukcyjne), średnie (konstruktywne) i wysokie (kreatywne).

Charakterystykę poziomów przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych w działalności zawodowej podano w tabeli 6.

**Tabela 6. Charakterystyka poziomów przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego (edukacji pracy) i technologii do interakcji pedagogicznej**

Poziomy	Kryteria	Charakterystyka
Podstawowe (reprodukcyjne)	Wartościowo– –motywacyjny	Pozytywne nastrajanie na pedagogiczne współdziałanie z przeważnie pasywnym stosunkiem do fachowej działalności; nieuświadomiona potrzeba we współdziałaniu na zasadach współpracy z dotrzymaniem pedagogicznej etyki; częściowe przyjęcie uczestników oświatowego procesu, jak partnerów współdziałania; przeważnie zewnętrzne motywacyjne ukierunkowanie na zabezpieczenie pedagogicznego współdziałania w fachowej działalności; jest za mało rozwinięta pedagogiczna kultura i kultura interakcji pedagogicznej
	Innowacyjny oraz treściowy	Bazowe wiedze z filozofii, etyki, kulturologii, teoretycznych zasad z psychologicznych i pedagogicznych dyscyplin i metodok bez wyraźnej wyrażonej potrzeby w ich użyciu; bazowe wiedze technologii obróbki konstrukcyjnych materiałów i ozdabiania wyrobów z użyciem różnych rodzajów dekoracyjny-stosowanej sztuki

c.d. Tabela 6. Charakterystyka poziomów przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego (edukacji pracy) i technologii do interakcji pedagogicznej

Poziomy	Kryteria	Charakterystyka
Podstawowe (reprodukcyjne)	Refleksyjny oraz technologiczny	Umiejętność organizować pedagogiczne współdziałanie z dominacją pedagogicznego wpływu; umiejętność projektować i realizować współdziałanie z uczestnikami oświatowego procesu bez uzgodnienia wspólnych działań; umiejętność nie uświadomiono przezwycięzać bariery pedagogicznej interakcji i unikać konfliktowych sytuacji; umiejętność ustalać wsteczny związek tylko przy konieczności
	Rozwój osobistości	Umiejętność analizowania pozytywnych wyników interakcji pedagogicznych i ignorowania przyczyn niepowodzeń; częściowo świadomy znaczenia taktownego podejścia do innych uczestników interakcji; niewystarczająca zdolność do urzeczywistnienia zdolności empatycznych, niewystarczająco rozwinięte cechy komunikacyjne; stabilność emocjonalna i równowaga charakteryzują się sytuacją; niedostatecznie ukształtowana zdolność do kontrolowania się w sytuacjach niestandardowych i konfliktowych; niezdolność do generowania nowych pomysłów; brak poczucia humoru
Główne (konstruktywne)	Wartościowo– –motywacyjny	Pozytywne nastawienie do zaangażowania bez wyraźnego zainteresowania; częściowo nieświadoma chęć współpracy na podstawie współpracy z zachowaniem norm moralności i etyki pedagogicznej; akceptacja uczestników procesu edukacyjnego jako partnerów interakcji; połączenie wewnętrznej i zewnętrznej orientacji motywacyjnej w celu zapewnienia interakcji pedagogicznej w działalności zawodowej; wystarczająco rozwinięta kultura pedagogiczna i kultura interakcji pedagogicznej
	Innowacyjny oraz treściowy	Dostępność podstawowej wiedzy ogólnej, metodologicznych podstaw wiedzy o świecie; niepełne opanowanie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, metodologicznej i technologicznej ze zrozumieniem ich konieczności

**c.d. Tabela 6. Charakterystyka poziomów przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego (edukacji pracy) i technologii do interakcji pedagogicznej**

Poziomy	Kryteria	Charakterystyka
Główne (konstrukttywne)	Refleksyjny oraz technologiczny	Umiejętność projektowania i przeprowadzania interakcji pedagogicznej przy użyciu konstruktywnych metod oddziaływania pedagogicznego; umiejętność rozróżniania i pokonywania barier, nieświadome unikanie konfliktów głównie w typowych sytuacjach pedagogicznych; zdolność do przekazywania informacji zwrotnych w razie potrzeby; sytuacyjny charakter działania refleksyjnego
	Rozwój osobistości	Odpowiedni poziom rozwoju cech intelektualnych, moralnych, etycznych i komunikacyjnych; umiejętność rozwiązywania problemów w typowych sytuacjach; wystarczający poziom taktowności nauczyciela bez jasnego zrozumienia jego znaczenia w interakcjach pedagogicznych; stabilność emocjonalna i równowaga; zdolność do refleksyjnej oceny zaangażowania i jego wyników bez jasnego zrozumienia jego potrzeby; kształtowanie kultury pedagogicznej i kultury interakcji pedagogicznej na wystarczającym poziomie
Wysokie (twórcze)	Wartościowo– –motywacyjny	Wewnętrzna potrzeba współpracy w oparciu o współpracę z zachowaniem etyki pedagogicznej; osobiste zainteresowanie współpracą na podstawie współpracy i doskonalenia nowej wiedzy i umiejętności; wysoka orientacja motywacyjna w celu zapewnienia współpracy pedagogicznej w działalności zawodowej, wprowadzanie nowych metod jej skutecznego wdrażania; świadoma akceptacja uczestników procesu edukacyjnego jako partnerów interakcji; rozwinięta kultura pedagogiczna i kultura interakcji pedagogicznych
	Innowacyjny oraz treściowy	Rozległa znajomość filozofii, kulturoznawstwa, metodologii; głębokie opanowanie innowacyjnych psychologiczno-pedagogicznych metodologicznych i technologicznych podstaw teoretycznych ze świadomością ich znaczenia w działalności zawodowej i kierunków zastosowania



**c.d. Tabela 6. Charakterystyka poziomów przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego (edukacji pracy) i technologii do interakcji pedagogicznej**

Poziomy	Kryteria	Charakterystyka
Wysokie (twórcze)	Refleksyjny oraz technologiczny	Zdolność do samodzielnego organizowania interakcji pedagogicznej na podstawie współpracy z przestrzeganiem norm moralności, etyki pedagogicznej i kultury komunikacji; umiejętność samodzielnego projektowania i kreatywnego wdrażania wspólnych działań z uczestnikami w zależności od celów procesu edukacyjnego; umiejętność pokonywania barier w interakcji pedagogicznej i unikania sytuacji konfliktowych w typowych i niestandardowych sytuacjach; umiejętność budowania konstruktywnej informacji zwrotnej z uczestnikami procesu edukacyjnego jako partnerami interakcji pedagogicznej; współdziałać na zasadzie refleksyjnej
	Rozwój osobistości	Rozwinięta inteligencja, umiejętność rozwiązywania problemów w typowych i niestandardowych sytuacjach pedagogicznych; wysoka komunikacja studentów; obecność rozwiniętych umiejętności empatii, wysoki poziom taktu nauczyciela ze świadomością jego znaczenia w interakcji pedagogicznej; wysoki poziom stabilności emocjonalnej, równowagi; zdolność do samoorganizacji; umiejętność refleksyjnej oceny interakcji i jej wyników; umiejętność generowania nowych pomysłów, niestandardowe myślenie, poczucie humoru; wysoki poziom formowania się kultury pedagogicznej i kultury interakcji pedagogicznych

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując powyższe, należy zauważyć, że opracowane i udokumentowane kryteria i wskaźniki są podstawą do zdiagnozowania poziomów przygotowania przyszłych nauczycieli szkolenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznych w działalności zawodowej. Optymalny pomiar poziomu przygotowania do interakcji pedagogicznej jest możliwy dzięki rozwiniętemu systemowi kryteriów, wskaźników i poziomów.

### **3. Refleksja i aktywność samokształceniowa przyszłych nauczycieli edukacji i technologii pracy**

Skuteczność przygotowania przyszłego nauczyciela kształcenia i technologii zawodowej do interakcji pedagogicznych, w dużej mierze zależy od zdolności ucznia do refleksji i samokształcenia. Wynika to przede wszystkim z refleksyjnego charakteru działalności pedagogicznej. Oczywiście jest, że nauczyciel edukacji i technologii pracy na wszystkich etapach interakcji pedagogicznej musi analizować, przewidywać, wdrażać i oceniać swoje działania, biorąc pod uwagę motyw, poziom osiągnięć edukacyjnych uczniów, ich potrzeby i zainteresowania. To refleksja pedagogiczna stanowi rodzaj identyfikacji nauczyciela szkolenia zawodowego nie tylko z uczestnikami procesu edukacyjnego, ale także z treścią, technologiami interakcji, które wdraża.

Według N. Pobirczenki [77] ciągłe porównywanie się z pewnymi próbkami, które jest ucieleśnieniem odpowiednich cech i leży u podstaw samoświadomości, jest refleksją [77, s. 27]. Mechanizmy samowiedzy, samorealizacji, samoorganizacji i samodoskonalenia przyszłego specjalisty oparte są na refleksji i aktywności samokształceniowej. Refleksja jest ważną cechą osobowości przyszłego nauczyciela, która zapewnia mu konkurencyjność. Potwierdzenie tego znajduje się w pracach A. Biziajew [9], która definiuje refleksję jako środek rozwijania profesjonalizmu studenta, jego zdolności do konstruowania swojej aktywności i ciągłego samodoskonalenia. To profesjonalne odzwierciedlenie nauczyciela odzwierciedla pozycję ucznia, jego wewnętrzny świat jako przedmiot procesu edukacyjnego.

Można zgodzić się z opinią O. Horodyskiej, która rozważa refleksję w procesie pedagogicznym w różnych aspektach, a mianowicie: jako proces i wynik fiksacji przez podmioty pedagogicznej interakcji stanu ich rozwoju i przyczyn, które go dostarczają; jako proces samoidentyfikacji przedmiotu interakcji pedagogicznej, z uwzględnieniem specyfiki konkretnej sytuacji; jako wzajemna refleksja, wzajemne uznanie interakcji uczestników procesu pedagogicznego; jako odbicie nauczyciela świata wewnętrznego i poziomu rozwoju ucznia i odwrotnie [22, s. 29].

Refleksja, jak zauważyła I. Worfołomiejewa [111], obejmuje świadome dążenie do eksploracji siebie, co skutkuje samowiedzą i samodoskonaleniem. Czyniąc to, badacz zauważa, że refleksja obejmuje nie tylko znajomość lub zrozumienie przedmiotu, ale także określenie, ile jego inni badani znają lub rozumieją wspólną działalność, to znaczy wzajemne odzwierciedlenie i odtworzenie osobliwych cech osobowości. W refleksji można wyróżnić co najmniej sześć pozycji, które charakteryzują wzajemne wyświechtanie tematów: sam podmiot, którym naprawdę jest; podmiot, któremu się widzi; temat, który on lub ona widzi jako inny; i te same trzy pozycje, ale od drugiej istoty. Zapewnia to realizację specjalnej formy relacji obiekt-refleksja.

W kontekście badania refleksja pedagogiczna daje podmiotom procesu edukacyjnego możliwość wizualnego spojrzenia na proces edukacji z perspektywy innego uczestnika procesu edukacyjnego i dokonania odpowiednich korekt. Oznacza to, że wydajność interakcji pedagogicznych w dużej mierze zależy od zdolności refleksji przyszłego nauczyciela. Dlatego umiejętność refleksji pedagogicznej, zdolność do przeprowadzania autoanalizy działalności pedagogicznej i jej wyników umożliwia wybór odpowiednich strategii i technik wpływania na podmioty procesu edukacyjnego, czyli efektywnego prowadzenia interakcji pedagogicznej. Dostosowanie informacji zwrotnej zapewnia konstruktywną interakcję pedagogiczną, pobudza nauczyciela do samokształcenia.

Podstawę badania oparto na podejściu E. Petruszycinej, scharakteryzowanym w pracy L. Waschenko [14], zgodnie z którą wyróżnia się dwa typy refleksyjnej orientacji przyszłego nauczyciela, przewidującego to badanie:

- własne działania, czyli refleksyjne ukierunkowanie na siebie;
- działania uczniów, to znaczy orientacja zwrotna „na uczniów”.

Pierwszy rodzaj refleksyjnej orientacji „na siebie” polega na badaniu własnych działań, realizowany jest podczas wykładów, ćwiczeń laboratoryjnych i praktycznych, podczas profesjonalnego przygotowania przyszłych nauczycieli szkolenia pracy i technologii do interakcji pedagogicznych.

Aby samodzielnie przeanalizować wyniki swoich działań, uczniowie na końcowym etapie zajęć mogą zostać poproszeni o sformułowanie różnych rodzajów pytań i sprawdzenie poprawności odpowiedzi. Studenci mogą sformułować następujące rodzaje pytań:

- sprecyzowane: (Czy dobrze zrozumiałem ...? Czy możemy to powiedzieć ...? );
- interpretacyjne: (Dlaczego ...? Jaki jest powód ...?);
- ocenne: (Jaka jest różnica ...? Jakie są mocne i słabe strony ...?);
- kreatywne: (A co by było ...? Jak to się zmieni ... jeśli ...?);
- praktyczne: (Jak to zrobić...? Jak zastosować go w życiu...? Gdzie go używać...?).

Na przykład na ostatnim etapie wykładu z dyscypliny „Teoria i metodologia pracy wychowawczej” na temat „Metody organizacji samokształcenia uczniów” studenci mogą sformułować następujące pytania:

- Czy możesz powiedzieć, że proces samokształcenia wymaga wiedzy o samej osobie, umiejętności oceny własnych pozytywnych i negatywnych stron?
- Dlaczego samokształcenie wymaga umyślnego wysiłku?
- Jaka jest różnica między autosugestią a perswazją?
- Co jeśli ludzie nie byłiby samoukami?
- Jak skłonić ucznia do samokształcenia?

Powinniśmy także wspomnieć o celowości zastosowania techniki: „Wiem – chcę – dowiem się”. Technika ta, z reguły jest realizowana podczas wykładów i pozwala nie tylko na refleksyjne umiejętności, ale także na zdolność

współpracy. Uczniowie powinni przeanalizować wyniki swoich zajęć i treść materiału do nauki w całej klasie, wypełniając odpowiednie kolumny w tabelę 7.

**Tabela 7. Samoocena wyników działalności edukacyjnej przez technikę: „Wiem - chcę - dowiem się”**

«W» Wiem:	«Ch» Chcę dowiedzieć się:	«D» Dowiedział się:
1.	1.	1.
2.	2.	2.
...	...	...
		Zostało dowiedzieć się
		1.
		2.
		...
Zastosowane pojęcia:	Źródło informacji:	
A.	—	
B.	—	
...	..	

Źródło: opracowanie własne

Korzystając z tej techniki, musisz wykonać podstawowe kroki pracy. W pierwszej kolumnie uczniowie wypełniają tabelę „Wiem”, najpierw indywidualnie, a następnie wskazane jest parami. Praca w parach jest niezbędna do podsumowania otrzymanych informacji, aby stworzyć umiejętność argumentowania swojego punktu widzenia i słuchania przeciwnika. Należy zauważyć, że na tym etapie nauczyciel powinien dopracować i podsumować pozycje uczniów oraz stworzyć umiejętność współpracy. Pierwszy etap ma również na celu pobudzenie zainteresowania poznawczego. Dlatego motywując zajęcia edukacyjne, uczniowie powinni interesować się interesującymi faktami, emocjonalnym kolorem prezentacji lub problematycznym charakterem materiału edukacyjnego. Zachęci to uczniów do wypełnienia kolumny „Chcę się uczyć” i rozwinięcia umiejętności identyfikowania i ustawiania zadań dydaktycznych, które należy rozwiązać podczas zajęć.

Drugi etap obejmuje postrzeganie i rozumienie materiału wykładowego. Porównanie podstawowej i nowej wiedzy pozwala studentom wypełnić kolumny „Wiem” oraz „Poznam”.

Trzeci etap ma na celu odzwierciedlenie i wypełnienie kolumny „Zostało się poznać”. W tym celu przydatne będą źródła informacji, które należy przetworzyć.

Zastosowanie tej strategii umożliwia uczniom informację zwrotną od nauczyciela, angażując ich w aktywną współpracę i introspekcję wyników ich działalności edukacyjnej.

Przygotowując przyszłych nauczycieli szkolenia pracy i technologii do interakcji pedagogicznych, zaleca się aktywne korzystanie z technologii „Logbook”, która przyczynia się do rozwoju ich krytycznego myślenia, kształtowania umiejętności identyfikowania nieznanych w treści materiałów

edukacyjnych; samodzielnie określać kierunki studiowania tematu; podsumowywać i usystematyzować informacje edukacyjne; formułować pytania; oceniać i analizować materiał do nauki i określać jego stosunek do niego; porównywać różne poglądy i argumentować swoją pozycję.

Wprowadzenie tej techniki wymaga wypełnienia formularza dziennika (autor: K. Berk „Ocena jakości studiów”), który znajduje się w załączniku I. Należy pamiętać, że wskazane jest stosowanie, gdy materiał wykładowy nie zawiera wielu nowych terminów i może wyraźnie prześledzić związek między nimi. Na przykład podczas nauki tematów: „Umiejętności pedagogiczne i osobowość nauczyciela”, „Deformacja osobowości nauczyciela”, „Autorytet nauczyciela” dyscypliny „Umiejętność pedagogiczna”; „Metody szkolenia i ich cechy”, „Definiowanie organizacji i elementów strukturalnych lekcji”, „Opracowanie i wykorzystanie pomocy wizualnych” w dyscyplinie „Metody szkolenia pracy” wskazane jest stosowanie technologii „Logbook”.

Aby podsumować i usystematyzować wiedzę uczniów w zakresie wdrażania technologii, jednym z zadań powinno być opracowanie ogólnego schematu i ustanowienie powiązań między podstawowymi pojęciami tematu, zidentyfikowanie i sformułowanie głównych pytań, które pojawiły się podczas zajęć. Pisząc esej, student może wyrazić swoje refleksje na temat teoretycznych zapisów wykładu. Aby przekazać informacje zwrotne, przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego zachęca się do zgłaszania własnych sugestii i życzeń.

Podczas sesji praktycznych i laboratoryjnych najskuteczniejsza jest technika „Przed i po”. Może być szczególnie aktywnie wykorzystywana w badaniach dyscyplin: „Metody szkolenia pracy”, „Teoria i metodologia pracy wychowawczej”, „Pedagogiczna interakcja w działalności zawodowej”. Na przykład wykonując praktyczną pracę nad metodologią szkolenia pracy na temat „Opracowanie etapu struktury lekcji, aktualizacja podstawowej wiedzy i doświadczenia uczniów”, uczniowie wypełniają tabelę „Przed”, studiując proponowaną formę organizacji działań edukacyjnych uczniów na tym etapie oraz metody aktualizacji podstawowej wiedzy i doświadczenia studentów. Po wypełnieniu kolumny tabeli i potwierdzeniu mikrostruktury etapu lekcji uczniowie zapoznają się z psychologicznymi i pedagogicznymi cechami klasy, które zawierają informacje o ogólnym sukcesie uczniów, jakości uczenia się, poziomie kształtowania ich zainteresowań poznawczych. Po zapoznaniu się z psychologicznymi i pedagogicznymi cechami klasy uczniowie mają możliwość dostosowania formy i metod aktualizowania podstawowej wiedzy i doświadczenia uczniów, a następnie wypełnienia kolumny. Wyniki prac praktycznych analizują czynniki, które wpłynęły na zmianę opinii na temat wyboru metod aktualizacji podstawowej wiedzy i doświadczenia studentów.

Drugi typ orientacji zwrotnej – „do uczniów”, który obejmuje badanie działań uczniów, jest wdrażany głównie w praktykach pedagogicznych, a także w wynikach gier biznesowych naśladujących proces pedagogiczny. Wdrożenie drugiego typu

koncentracji refleksyjnej skoncentrowanej na uczniu opiera się na doświadczeniu uczniów w odbiciu zdobytym w szkolnictwie wyższym. Dlatego „Wiem – chcę – będę wiedzieć”, „Lokbook”, „Przed i Po” technologie są zwykle używane również dla studentów.

Należy jednak pamiętać, że biorąc pod uwagę specyfikę działalności pedagogicznej, nauczyciel edukacji zawodowej powinien być odruchowo zorientowany jednocześnie „na siebie” i „na uczniach”. To wyniki refleksyjnych działań przyszłych specjalistów leżą u podstaw ich aktywności samokształceniowej.

Działania samokształceniowe mają charakter dobrowolny, potrzebę samorozwoju, tworzenie motywów poznawczych i społecznych, wystarczający poziom niezależności. Należy zauważyć, że obecność jasno określonego celu oraz określenie ram czasowych i środków jego osiągnięcia zapewnia celowość samokształcenia uczniów.

Jest to działalność samokształceniowa przyszłych nauczycieli szkolenia pracy i techniki oparta na wynikach refleksji działalności edukacyjnej, która jest jednym z warunków ich przygotowania do współpracy pedagogicznej w działalności zawodowej i ogólnie podnoszenia poziomu kompetencji zawodowych. L. Sysojewa [94] stwierdza, że aktywność samokształceniowa odzwierciedla potrzeby i wymagania społeczeństwa dotyczące kompetencji zawodowych specjalisty [94, s. 46]. Potwierdzają to prace P. Luzana [55], który postrzega samokształcenie jako potrzebę zawodu, szczególnie charakteryzującą się kreatywnością oraz odpowiedzialnością moralną i społeczną.

Jest to zawód nauczyciela szkolenia zawodowego i technologii. Na wagę samokształcenia nauczyciela zwrócił również uwagę V. Kan-Kałyk [42], który zinterpretował go jako celową aktywność poznawczą nauczyciela, mającą na celu opanowanie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, metodologicznej i umiejętności zawodowych, opanowanie uniwersalnego doświadczenia dla usprawnienia procesu edukacyjnego.

Rozsądną jest myśl A. Markowej, że aktywność samokształceniowa jest szczególnym rodzajem, charakteryzującym się specyficzną strukturą, której głównymi składnikami są motyw, zadanie, odpowiednie sposoby działania i samokontrola. Główną różnicą, zdaniem badacza, jest to, że motyw życiowy oraz potrzeby i zainteresowania, które nie są zaspokojone w warunkach instytucji edukacyjnej [60], dominują w działalności samokształceniowej.

Nie można jednak utożsamiać samokształcenia z samozatrudnieniem uczniów, ponieważ jest to forma samokształcenia przyszłych nauczycieli.

Analiza porównawcza działań edukacyjnych i samokształceniowych przyszłych nauczycieli kształcenia i technologii zawodowych znajduje się w tabeli 8.

**Tabela 8. Charakterystyka porównawcza działań edukacyjnych i samokształceniowych przyszłych nauczycieli szkolenia i technologii zawodowych**

Szczegóły działalności	Rodzaj działalności	
	Edukacyjny	Samokształceniowy
Cel	Jest określona przez edukacyjno-zawodowy program szkolenia specjalistów, określony w programach edukacyjnych dyscyplin	Jest określona przez studenta, w zależności od potrzeb i zainteresowań
Motywy	Według cech formacji (głównie zewnętrzne); z natury (głównie społeczne i użytkowe); według cech dynamicznych (słabe i niestabilne); według poziomu świadomości (niewystarczające świadome i nieświadome)	Według cech formacji (głównie wewnętrzne); z natury (głównie poznawcze, motyw współpracy i samokształcenia); według cech dynamicznych (silne, trwałe i wywołujące pozytywne emocje); według poziomu świadomości (świadome)
Charakter	Obowiązkowy, do pewnego stopnia obowiązkowy	Dobrowolny
Treść	Określona w programie edukacyjnym i zawodowym oraz programach szkolenia nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii	Zależy od własnych preferencji i potrzeb zawodowych
Rodzaj	Edukacyjna	Poznawcza
Miejsce realizacji	Uczelnia wyższa	Uczelnia wyższa i za jej granicami
Podmioty interakcji	Uczestnicy procesu edukacyjnego	Uczestnicy procesu edukacyjnego, przedstawiciele organizacji pozaszkolnych
Organizacja	Organizują ją nauczyciele szkół wyższych zgodnie z programami nauczania	Organizowana jest przez organizacje studenckie i pozaszkolne w wolnym czasie
Kontrola	Dostarczona przez nauczycieli z odpowiednich dyscyplin, kuratora i dziekana na temat wyników sesji	Jest ona przeprowadzana przez studenta niezależnie i przez przedstawicieli organizacji pozaszkolnych, w których jest on dodatkowo zaangażowany

c.d. Tabela 8. Charakterystyka porównawcza działań edukacyjnych i samokształceniowych przyszłych nauczycieli szkolenia i technologii zawodowych

Szczegóły działalności	Rodzaj działalności	
	Edukacyjny	Samokształceniowy
Rezultat	Kompetencje zawodowe kształtują się na odpowiednim poziomie. Dyplom ukończenia studiów wyższych z kwalifikacją nauczyciela kształcenia (szkolenia) zawodowego i technologii	Poszerzenie i udoskonalenie systemu wiedzy i umiejętności w określonej dziedzinie (zgodnie z zainteresowaniami i potrzebami); dyplom lub świadectwo potwierdzające szkolenie na odpowiednich kursach szkoleniowych w wolnym czasie

Źródło: opracowanie własne

Wyniki analizy porównawczej pokazują, że działania w zakresie samokształcenia są ważnym elementem szkolenia przyszłych nauczycieli kształcenia i technologii zawodowych, który uzupełnia działalność dydaktyczną, nadając jej integralność i spójność. W trakcie jego realizacji uczniowie mogą nie tylko poszerzać, pogłębiać swoją wiedzę, doskonalić swoje umiejętności, ale także opanowywać to, czego nie przewiduje program szkolenia, a tym samym zwiększać swoje kompetencje zawodowe. Należy zauważyć, że działania edukacyjne, a także samokształcenie, mają na celu kształtowanie kompetencji zawodowych przyszłego specjalisty.

Wyniki analizy badań psychologicznych i pedagogicznych pozwalają wyróżnić charakterystyczne cechy przyszłych nauczycieli edukacji zawodowej i samokształcenia technologicznego: obecność silnej motywacji u przyszłych specjalistów; wysoki poziom aktywności poznawczej studentów; celowość i systematyczna działalność; dobrowolność działalności samokształceniowej i jej koncentracja na zaspokajaniu własnych zainteresowań i potrzeb, doskonalenie cech osobistych; gotowość przyszłych nauczycieli do niezależnych działań poznawczych i badawczych oraz interakcji z nauczycielami; zdolność uczniów do samokontroli i refleksji.

Zidentyfikowane cechy umożliwiają rozważenie działań związanych z samokształceniem przyszłych nauczycieli szkolenia pracy i technologii jako dynamicznego systemu, który odzwierciedla indywidualne zainteresowania i potrzeby uczniów i którego celem jest poprawa, pogłębienie, poszerzenie i aktualizacja wiedzy i umiejętności przyszłego specjalisty. Samokształcenie jest jednym z ważnych sposobów ciągłego doskonalenia się nauczyciela przez całe życie.

Samokształcenie nauczyciela charakteryzuje się ciągłością, to znaczy, aby osiągnąć sukces w swojej działalności zawodowej, przyszły nauczyciel musi, od początku lat studenckich i przez całą swoją działalność pedagogiczną, angażować się w samokształcenie. Działania samokształceniowe przyszłych nauczycieli szkolenia



pracy i techniki można realizować poprzez indywidualną trajektorię edukacyjną jako osobisty sposób realizacji potencjału twórczego ucznia. Zgadza się z opinią N. Surtajewej, że jest to indywidualna trajektoria edukacyjna, która przyczynia się do realizacji własnych zadań dydaktycznych, które uwzględniają zainteresowania, potrzeby, zdolności i motywy przyszłego specjalisty [102].

Zainteresowaniem naukowym w kontekście badania jest podejście H. Klymowa i V. Merlina, którzy uważają indywidualną trajektorię edukacyjną ucznia jako przejaw jego własnego stylu działalności edukacyjnej, który odzwierciedla cechy układu nerwowego, aktywność ruchową jednostki, jego motywację do aktywności edukacyjnej, zdolności i chęci współpracy z nauczycielami [63, s. 234].

Dlatego traktujemy indywidualną trajektorię edukacyjną jako rodzaj programu działalności przyszłego nauczyciela szkolenia pracy i techniki, koncentrujący się na osiąganiu indywidualnych celów, których treść i formy realizacji determinowane są motywami, cechami woliowymi i gotowością jednostki do działalności edukacyjnej. Realizacja tego programu zapewnia przedmiotowo-podmiotowy charakter szkolenia zawodowego przyszłych nauczycieli kształcenia i techniki zawodowej, stwarza dogodne warunki do wyrażania siebie przez ucznia, nawiązując interakcję z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego. Indywidualna trajektoria edukacyjna zapewnia uczniom możliwość wyboru sposobów uczenia się, form kontroli. Jest to jednak możliwe tylko przy jasnej definicji celów taktycznych i strategicznych, wyborze skutecznych narzędzi i zdolności do samokontroli wyników ich działań.

Jedną ze skutecznych form samokształcenia przyszłych nauczycieli kształcenia i techniki zawodowej jest praktyka pedagogiczna. Przed rozpoczęciem praktyki ważne jest, aby mieć jasny obraz gotowości studenta do tego. Dlatego wskazane jest, aby każdy student sam zdiagnozował kształtowanie się głównych grup umiejętności pedagogicznych: metodologicznych, badawczych, organizacyjno-kierowniczych, projektowych, orientacyjnych, technologicznych, metodologicznych, komunikacyjnych i refleksyjnych. Oceny głównych grup umiejętności pedagogicznych dokonują także szefowie praktyki z wydziału i jego bazy. Pozwala to na jasne zaplanowanie działań związanych z samokształceniem i określenie kierunków samodoskonalenia przyszłego nauczyciela kształcenia zawodowego.

Pod koniec praktyki uczeń i kierownicy ponownie oceniają poziom umiejętności pedagogicznych przyszłego specjalisty, aby określić skuteczność jego pracy nad samodoskonaleniem, dynamikę pozytywnych zmian.

Samokształcenie uczniów podczas praktyki pedagogicznej ułatwia także opracowanie i zaprojektowanie portfolio składającego się z trzech części: portfolio dokumentów, portfolio artykułów i portfolio recenzji. Uważamy, że portfolio pracy jest częścią portfolio praktyki, która daje jakościową ocenę umiejętności projektowych przyszłego nauczyciela edukacji i technologii pracy, ujawnia dynamikę działalności twórczej i koncentruje się na jego zainteresowaniach. Portfolio pracy odzwierciedla także luki w przyszłym przygotowaniu nauczycieli.

W portfolio pracy stażysta musi umieścić szczegółowe notatki z lekcji, video-lekcji, metodologii, scenariuszy działań edukacyjnych, wyników wykonywania zadań w zakresie rozwoju umiejętności pedagogicznych w okresie praktyki i nie tylko. Wszystkie te prace powinny być systematycznie zgłaszane według sekcji pracy wykonanej przez studenta (edukacyjnej, metodycznej, edukacyjnej). Elementy portfolio prac mogą również obejmować artykuły według zawodu, różne tabele, harmonogramy, streszczenia, teksty raportów, udział w konferencjach, konkursach, targach pomysłów pedagogicznych, streszczenia artykułów, eseje, kwestionariusze, samodzielną pracę studenta, udział w projektach, próbki prac itp. [68].

Ważnym elementem praktyki pedagogicznej jest introspekcja działalności pedagogicznej, która polega na badaniu przyszłego nauczyciela szkolenia pracy oraz technologii statusu i wyników jego działalności zawodowej w trakcie nauczania i praktyki pedagogicznej, ustalając związki przyczynowe między elementami determinacji pedagogicznej zjawisk uczenia się studenci. Dokonuje tego student na podstawie analizy i porównania formacji podstawowych umiejętności pedagogicznych na początku i na końcu praktyki edukacyjnej i pedagogicznej. Przybliżony algorytm introspekcji wyników praktyki pedagogicznej dla uczniów jest następujący:

- Jakież zadania postawiłeś na początku swojej praktyki nauczycielskiej i pedagogicznej?
- Co decyduje o wyborze konkretnych zadań dla samorozwoju umiejętności pedagogicznych i cech ważnych zawodowo?
- Czy wypełniłeś zadania polegające na rozwijaniu umiejętności pedagogicznych i kwalifikacji zawodowych podczas ćwiczeń i jak?
- Jakież są niektóre z twoich ważnych cech zawodowych?
- Czy praktyka dydaktyczno-pedagogiczna umożliwiła ukształtowanie lub dostosowanie ważnych zawodowo cech osobowości przyszłego nauczyciela? Który i jak?
- Jakież osobiste osiągnięcia możesz nazwać podczas treningu?
- Jakież trudności napotkałeś w procesie nawiązywania kontaktu pedagogicznego i jak je pokonałeś?
- Czy Twoje umiejętności pedagogiczne wzrosły? Po co?

Ogólnie przez cały okres praktyki pedagogicznej uczniowie są ukierunkowani na działalność samokształceniową.

Ujawniając specyfikę działań samokształceniowych uczniów, warto zwrócić uwagę na znaczenie przyszłych nauczycieli pracy i nauczycieli technologii pracujących niezależnie w ramach przygotowań do wykładów i zajęć praktycznych. Główne kierunki samodzielnej pracy uczniów podczas przygotowań do interakcji pedagogicznych to:

- indywidualny, bez pomocy;
- pod kierunkiem nauczyciela;

- poprzez wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych;
- w trybie interaktywnej konsultacji z nauczycielem.

Odrębnym kierunkiem działalności samokształceniowej pod kierunkiem nauczyciela jest udział uczniów w ogólnoukraińskich konkursach naukowych prac studenckich w następujących obszarach: „nauki pedagogiczne”, „nauki psychologiczno-pedagogiczne”, „sztuki dekoracyjne i stosowane” oraz ogólnoukraińskie konkursy konkursowe i festiwalowe dla przyszłych nauczycieli szkolenia pracy i technologii. Zaangażowanie w pracę naukową aktywuje aktywność poznawczą uczniów; przyczynia się do poszerzania, pogłębiania i doskonalenia ich wiedzy i umiejętności zawodowych; zachęca studentów do badań, promując w ten sposób samokształcenie. Muszą także aktywnie uczestniczyć w corocznej studenckiej konferencji studenckiej, która pozwala im reprezentować swoje osiągnięcia naukowe. Bezpośrednia prezentacja i obrona prac naukowych, raportów wymaga rozwijania umiejętności komunikacyjnych, umiejętności widzenia i reagowania na odbiorców, kierowania uwagą słuchaczy, to znaczy nawiązywania interakcji.

Sukces działań w zakresie samokształcenia przyszłych nauczycieli kształcenia i technologii zawodowych zależy w dużej mierze od kształtowania umiejętności samodoskonalenia. Dlatego na przykład w programie nauczania dyscypliny „Umiejętności pedagogiczne” wskazane jest zbadanie tematu „Rozwój zawodowy i samodoskonalenie nauczyciela”. Podczas praktycznej pracy studentom można zaproponować opracowanie programu samodoskonalenia i przedstawienie go grupie. W ten sposób każdy uczeń, pod kierunkiem nauczyciela, opracowuje program samodoskonalenia, a na koniec badania dyscypliny informuje o wynikach jego wdrożenia.

Należy zauważyć, że skuteczność organizacji niezależnej pracy zależy od wsparcia informacyjnego procesu edukacyjnego. Zastosowanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych umożliwia aktywizację samokształcenia uczniów podczas samodzielnej pracy.

Realizacja samodzielnej pracy za pomocą technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz w trybie interaktywnych konsultacji z nauczycielem promuje wykorzystanie modułowego, obiektowego, dynamicznego środowiska uczenia się Moodle Mobile, które pozwala zamieszczać materiały wideo, prezentacje, podręczniki online, artykuły naukowe, linki do zasobów elektronicznych, który promuje pogłębianie i poszerzanie wiedzy studentów. Forum, czat jako element środowiska uczenia się Moodle Mobile zapewnia możliwość konsultacji, dyskusji w ramach odpowiednich dyscyplin z uczestnikami procesu edukacyjnego i nauczycielem, kierując w ten sposób właściwy kierunek działań samokształceniowych.

Dlatego skuteczność szkolenia przyszłych nauczycieli kształcenia i technologii zawodowych zależy od ich zdolności do refleksji i samokształcenia.

## Podsumowanie

Opierając się na etymologicznej, semantycznej, strukturalnej i koncepcyjnej analizie prac naukowych, pojęcie „interakcji pedagogicznej przyszłych nauczycieli edukacji i technologii pracy” jest przez nas uważane za wielowymiarową formę komunikacji między podmiotami w procesie edukacyjnym, mającym na celu osiągnięcie wspólnych celów, które przewidują zdobycie doświadczenia społecznego, kształtowanie orientacji wartości, cech i charakterystyk moralnych, kompetencji zawodowych niezbędnych do zapewnienia jakości działalności zawodowej, samorealizacji i osiągnięć sukcesów życiowych.

Struktura interakcji pedagogicznej przyszłych nauczycieli kształcenia i technologii zawodowych jest teoretycznie uzasadniona, a jej głównymi elementami są: motywacja, która determinuje orientację przyszłego nauczyciela kształcenia i technologii zawodowych na interakcje pedagogiczne; poznawczy, zawierający system wiedzy (ogólny, metodologiczny, psychologiczno-pedagogiczny, metodologiczny, technologiczny) niezbędny do projektowania, monitorowania procesu i wyników interakcji pedagogicznych; działalność, która obejmuje system umiejętności (metodologiczny, badawczy, organizacyjny i zarządczy, projektowy, orientacyjny, metodologiczny, technologiczny, komunikacyjny, refleksyjny), które zapewniają sukces interakcji pedagogicznej; społeczno-kulturowy łączy społeczne i kulturowe aspekty pracy nauczyciela edukacji i technologii pracy; osobiste, odzwierciedlające cechy ważne zawodowo (intelektualne, moralne, etyczne, komunikatywne, woliowe, kreatywne). Uzasadnione jest, że zmiana jednego elementu struktury interakcji pedagogicznej powoduje zmianę innych, a ogólnie interakcji pedagogicznych. Oznacza to, że komponenty są zarówno komponentami struktury interakcji pedagogicznej, jak i determinantami jej rozwoju. Każdy element charakteryzuje się dynamicznym, a jednocześnie ograniczeniem wielkości, to znaczy pewnym ograniczeniem nakładanym na ich wzajemny wpływ, w zależności od celów interakcji.

Uzasadnione są następujące kryteria przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego i technologii do interakcji pedagogicznej w działalności zawodowej: motywacja wartości, co implikuje potrzebę konstruktywnej interakcji pedagogicznej opartej na wartościach moralnych i etycznych leżących u podstaw działania nauczyciela; innowacyjne treści, które zawierają system wiedzy zawodowej i pedagogicznej (ogólnej, metodologicznej, psychologicznej i pedagogicznej, metodologicznej, technologicznej); refleksyjno-technologiczne, odzwierciedlające umiejętności zawodowe przyszłych nauczycieli edukacji i technologii pracy (metodologiczne, badawcze, organizacyjne-zarządcze, projektowe, orientacyjne, metodologiczne, technologiczne, komunikacyjne, refleksyjne), niezbędne do udanej interakcji pedagogicznej; osobowość-rozwoj, odzwierciedlający zestaw profesjonalnych cech (intelektualnych, moralno-etycznych, komunikatywnych, wolicjonalnych, kreatywnych), kultury pedagogicznej i kultury interakcji

pedagogicznych, zapewniający skuteczną interakcję pedagogiczną między nauczycielem a innymi uczestnikami procesu edukacyjnego.

Określane są metody uzyskiwania danych ilościowych w trakcie diagnozowania kryteriów przygotowania do interakcji pedagogicznej (motywujące wartość, innowacyjne treści, refleksyjno-technologiczne, osobiście-rozwojowe). Ustalono poziomy przygotowania przyszłych nauczycieli szkolenia i technologii pracy do interakcji pedagogicznych w działalności zawodowej: podstawowe (reprodukcyjne), podstawowe (konstruktywne) i wysokie (kreatywne).

Ustalono, że refleksja działalności przyszłego nauczyciela kształcenia i techniki zawodowej odbywa się w dwóch kierunkach: refleksyjna orientacja „na siebie”, co oznacza badanie własnych działań na podstawie wyników wykładów, ćwiczeń laboratoryjnych i praktycznych; odruchowa orientacja skoncentrowana na uczniu, która jest realizowana głównie podczas praktyk pedagogicznych, a także wyniki gier biznesowych naśladujących proces pedagogiczny. Ważne są technologie refleksji: „Wiem – chcę – będę wiedział”, „Logbook”, „Przed i po”. Ustalono, że działalność samokształcenia przyszłych nauczycieli kształcenia i techniki zawodowej może być realizowana: poprzez indywidualną trajektorię edukacyjną jako osobisty sposób realizacji twórczego potencjału ucznia; podczas praktyki pedagogicznej; samodzielne przygotowanie do wykładów i zajęć praktycznych; pisanie prac naukowych; wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz w trybie interaktywnych konsultacji z nauczycielem.

## Bibliografia

- [1] Абдулина А. О. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: пособ. для студентов пед. спец. высш. учеб. Заведений*, М., Просвещение, 1990.
- [2] Андреева Г. М., *Социальная психология: учебник для высш. учеб. Заведений*, Изд. 5–е, М., Аспект Пресс, 2007.
- [3] Андрущенко В., Табачук І., *Формування особистості вчителя в сучасних умовах*, Політичний менеджмент, 2005, № 1 (10), с. 58–59.
- [4] Андрущенко В. П., *Освіта має плекати духовність*, Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер., 7, Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наук. пр., Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007.
- [5] Безрукова В. С., *Словарь нового педагогического мышления*, Екатеринбург, Свердлов. обл. ин-т усоверш. учителей, 1992.
- [6] Белкин А. С., *Основы педагогических технологий : крат. толк. Словарь*, Екатеринбург, УрГПУ, 1995.
- [7] Берн Э., *Групповая психотерапия*, М., Академ. Проект, 2001, с. 138–193.
- [8] Белова Л. О., *Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики*, Харків, Вид-во НУА, 2004.

- [9] Бизяева А. А., *Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия*, Псков, ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004.
- [10] Бойко А. М., *Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації*, Київ, ІЗМН, 1996.
- [11] Прохоров А. М. ред., *Большая советская энциклопедия : [в 30 т.]. Т. 5*, Изд. 3-е, М., Советская энциклопедия, 1971.
- [12] Бутенко Н. Ю., Приходько В. М., Федоренко Н. І, *Комунікативні процеси у навчанні : навч.-метод. посіб. для самостійного вивчення дисциплін*, Київ, КНЕУ, 2004.
- [13] Вачков И., *Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию*, Вопросы психологии, № 3, 2007, с. 16–29.
- [14] Ващенко Л. М., *Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія*, Київ, Свічадо, 2005.
- [15] [Бусел В. Т. ред. ], *Великий тлумачний словник сучасної української мови*, Київ ; Ірпінь, Перун, 2009.
- [16] Велигченко Л. К., *Психологічні основи педагогічної взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.07*, Київ, 2006.
- [17] Власова О. І., *Педагогічна психологія : навч. посіб.*, Київ, Либідь, 2005.
- [18] Волкова Н.П., *Педагогіка*, Київ, Академія, 2001.
- [19] Гершунский Б. С., *Философия образования для XXI века : (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*, М., Совершенство, 1998.
- [20] Гнезділова К. М., *Формування особистісних якостей майбутнього фахівця*, Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Черкаси, 27–28 берез. 2008 р.), Черкаси, Вид-во ЧНУ, 2008., с. 150–152.
- [21] Гончаренко С. У., *Український педагогічний енциклопедичний словник*, Вид. 2-ге, Рівне, Волинські обереги, 2011.
- [22] Городиська О. М., *Формування педагогічної рефлексії вчителя*, Вісник нац. техн. ун-ту України КПІ., Сер., Філологія. Педагогіка : зб. наук. пр., 2015, Вип. 6, с. 28–33.
- [23] Городяненко В. Г. та ін., *Соціологія : підручник*, Вид. 3-є, Київ, Академія, 2008.
- [24] Гринчишин Д. та ін., *Словник-довідник з культури української мови*, Львів, Фенікс, 1996.
- [25] *Ділова українська мова*, <http://www.dilovamova.org.ua/47.html>, (dostep: 9.07.2017).
- [26] Донцов А. В., *Моральна культура вчителя : монографія*, Харьков, ХНУ им. В. Н. Каразина, 2008.
- [27] Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О.Є., *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монограф*, Житомир, Житомир. держ. пед. ун-т, 2003.

- [28] Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., *Психология высшей школы*, М., Просвещение, 1982.
- [29] Кремень В. Г. ред., *Енциклопедія освіти*, Київ, Юрінком Інтер, 2008.
- [30] Савицька О. В., Співак Л. М., *Етнопсихологія : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів*, Київ, Каравела, 2011.
- [31] Єльнікова Г. В., *Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01*, Луганськ, 2005.
- [32] Заброцький М. М., *Педагогічна взаємодія : екологічний вимір*, Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : зб. наук. пр., Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Т. 7, вип. 9, Київ, 2006. с. 77–84.
- [33] Занина Л., Меньшикова Н., *Основы педагогического мастерства : учеб. пособ.*, Ростов н/Д, РНИИУ, 2003. с. 16–20.
- [34] Зимняя И. А., *Педагогическая психология*, Ростов н/Д., Феникс, 1997.
- [35] Зязюн І. А., *Освітній простір культури в педагогічній теорії*, Kstafcene zawodowe: pedagogika i psihologia = Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.–укр., укр.–пол. щоріч., Ченстохова ; Київ, 2005, Вип. VII, с. 35–46.
- [36] Зязюн І. А., *Філософія педагогічної дії : монографія*, Київ ; Черкаси, УНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008.
- [37] Иванова Т. В., *Культурологическая подготовка будущего учителя : монография*, Київ, ЦВП, 2005.
- [38] Ильин Е. И., *Мотивация и мотивы*, СПб., Питер, 2003.
- [39] Исаев И. Ф., *Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы*, М. ; Белгород, МПГУ, БГПИ, 1993.
- [40] Ительсон Л. Б., *Лекции по общей психологии : учеб. пособ.*, М., АСТ, Мн., Харвест, 2002.
- [41] Каленський А. А., *Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін : монографія*, Київ, Компринт, 2014.
- [42] Кан-Калик В. А., *Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя*, М., Просвещение, 1987.
- [43] Ковальчук Л., *Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін*, Вісник Львів. ун-ту., 2005, Вип. 19, ч. 2, с. 17–25.
- [44] Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю., *Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений*, М., Академия, 2000.
- [45] Коноваленко В. О., *Критерії організації педагогічної взаємодії вчителя і учнів у початковій школі*, Вісник Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки, 2013, № 5, с. 20–27.

- [46] *Концептуальні підходи до запровадження системи педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, наукової та соціально-гуманітарної діяльності Київського міського педагогічного університету імені Б. Д. Грінченка*, <http://www.kmpu.edu.ua/sotsialno-gumanitarna/prodijalnist/1399-kontseptualnipidhodi.htm>, (dostęp: 30.02.2017).
- [47] Коротаева Е. В., *Педагогические взаимодействия и технологии*, М., Academia, 2007.
- [48] Кремень В. Г., *Філософія освіти XXI століття*, Педагогіка і психологія, 2003, № 1, с. 6–16.
- [49] Кручек В., *Критерії та показники сформованості культури педагогічної взаємодії*, Вісник Черкас. ун-ту. Сер., Педагогічні науки, Черкаси, ЧНУ, 2011, Вип. 23, ч. 1, с. 99–104.
- [50] Кручек В. А., *Теоретичні і методичні основи формування культури педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти*, Київ, 2013.
- [51] Кузьмина Н. В., *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*, М. : Высш. шк., 1990.
- [52] Кухарчук Д. В., *Социология : конспект лекций*, Изд. 2–ге, М., Юрайт, 2010.
- [53] Леонтьев А. Н., *Потребности, мотивы, эмоции*, М., Политиздат, 1971.
- [54] Ліннік О., *Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями*, Вісник Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка, Сер., Педагогічні науки, 2012, № 22 (1), с. 256–265.
- [55] Лузан Л. О., *Стан управління розвитком професійної компетентності учителів філологічних дисциплін у закладах післядипломної педагогічної освіти*, Імідж сучасного педагога : наук.-практ. освіт.-популяр. журн., Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка ; Полтавський обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського, Полтава, АСМІ, 1999, 19–22.
- [56] Лукашевич М. П., Туленков М. В., *Соціологія. Загальний курс : навч. посіб.*, Київ, Каравела, 2006.
- [57] Ляудис В. Я., *Методика преподавания психологии*, Изд. 5–е, СПб., Питер, 2008.
- [58] Мазко О. П., *Модель формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов*, Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка, 2013, Вип. 5, с. 110–115.
- [59] Максимчук Б. А., *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спортивно-масової роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти*, Вінниця, 2007.



- [60] Маркова А. К., *Психологический анализ профессиональной компетентности учителя*, Советская педагогика, 1990, № 8, с. 82–88.
- [61] Маркс К., Энгельс Ф., *Сочинения : в 50 т.*, Изд. 2-ге, М., Государственное изд-во полит. лит-ры, 1955–1981.
- [62] Марченко О., *Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вчителя й учнів у спільній пошуково-пізнавальній діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання*, <http://www.slideshare.net/alexandermarchenko925/ss-15744300>, (dostęp: 15.03.2017).
- [63] Мерлин В. С., *Психология индивидуальности : изб. психол. тр.*, М., Ин-т практ. психологии ; Воронеж, МОДЭК, 1996.
- [64] Митина Л. М., *Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы)*, М., Дело, 1994.
- [65] Мілерян В. Є., *Медицинські основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних вузах : метод. посіб.*, Київ, Хрещатик, 2006.
- [66] Москаленко В. В., *Психологія соціального впливу : навч. посіб.*, Київ, Центр учбової літ., 2007.
- [67] Мудрик А. В., *Введение в социальную педагогику*, М., Ин-т практ. психологии, 1997.
- [68] Каньковський І. Є. та ін., *Навчально-педагогічна практика : програма та методичні рекомендації до проведення навчально-педагогічної практики для студентів денної і заочної форм навчання напрямів підготовки „Професійна освіта” і „Технологічна освіта”*, Хмельницький, ХНУ, 2011.
- [69] Новиков А. М., Новиков Д. А., *Методология : словарь системы основных понятий*, М., Либроком, 2013.
- [70] Новиков А. М., *Методология образования*, М., Эвгес, 2002.
- [71] Орбан-Лембрик Л. Е., *Соціальна психологія : підручник : у 2 кн.*, Кн. 1, *Соціальна психологія особистості і спілкування*, Київ, Либідь, 2004.
- [72] Осипова Н. П. ред., *Соціологія : підручник*, Київ, Юрінком Інтер, 2003.
- [73] Смирнова С. А. ред., *Педагогика : педагогические теории, системы, технологии*, М., Академия, 1999.
- [74] Сластенин В. А. та ін., *Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед.*, Изд. 4-е, М., Школьная пресса, 2002.
- [75] Бим-Бад Б. М. ред., *Педагогический энциклопедический словарь*, М., Большая Российская энциклопедия, 2002.
- [76] Ярмаченка М. Д. ред., *Педагогічний словник*, Київ, Пед. думка, 2001.
- [77] Побірченко Н. С., *Розвиток творчої індивідуальності студентів у процесі підготовки до педагогічної діяльності*, Педагогіка і психологія, 2002, № 4, с. 45–49.

- [78] Подберезський М. К., *Характеристика особливостей педагогічної взаємодії*, Вісник Дніпропетров. ун-ту ім. Альфреда Нобеля, Сер., Педагогіка і психологія, 2011, № 2, с. 31–36.
- [79] Подоляк Л. Г., Юрченко В. І., *Психологія вищої школи : підручник*, Вид. 2-ге, Київ, Каравела, 2008.
- [80] Помиткін Е. О., *Психологія духовного розвитку особистості : монографія*, Київ, Наш час, 2007.
- [81] Ничкало Н. Г. ред., *Професійна освіта: словник : навч. посіб.*, Київ : Вища шк., 2000.
- [82] Абульхановой К. А. ред. та ін., *Психология и педагогика : учеб. пособ.*, М. : Совершенство, 1998.
- [83] Равчина Т., *Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі*, Вісник Львів. ун-ту, Сер., Педагогічна, Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2008, Вип. 24, с. 3–13.
- [84] Равчина Т. В., *Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі*, Вісник Львів. ун-ту, Сер., Педагогічна, Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2005, Вип. 19, с. 3–16.
- [85] Радкевич В. О., *Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : монографія*, Київ, УкрІНТЕІ, 2010.
- [86] Роджерс К., *К науке о личности*, История психологии XX век : хрестоматия, М., Акад. проект, 2003, с. 685–714.
- [87] Рожков М. И., Байбородова Л. В., *Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. Заведений*, М., Владос, 2000.
- [88] Романчук Н. О., *Модель особистості майбутнього інженера-педагога*, Вісник аграрної науки Причорномор'я, 2006, Вип. 4, с. 306–307.
- [89] Давыдов В. В. ред., *Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т.*, Т. 2, М., Большая рос. энциклопедия, 1999.
- [90] Рудницька О. П., *Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб.*, Тернопіль, Навч. кн., Богдан, 2005.
- [91] Світич С. А., *Формування готовності педагогів до взаємодії з соматично ослабленими дітьми*, Науковий вісник Миколаїв. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського, 2013, Т. 2, № 10, с. 277–282.
- [92] Семенов В. Д., *Педагогика среды : учеб. пособие*, Екатеринбург, Урал. гос. пед. ин-т., 1993.
- [93] Сисоєва С. О., *Педагогічна творчість у науковому просторі педагогіки*, Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. пр., Київ, Вінниця, 2008, с. 51–58.
- [94] Сисоєва С. О., Соколова І. В., *Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. вид.*, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України ; Маріупольський держ. гуманітар. ун-т, Київ, ЕКМО, 2010.

- [95] Сластенин В. А. та ін., *Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений*, М., Школьная Пресса, 2002.
- [96] [Білодіда І. К. ред.], *Словник української мови : в 11 т.*, Т.1, Т. 7, Т. 10, Київ, Наукова думка, 1970–1980.
- [97] Кизименко Л. Д., Бєдна Л. М., *Словник–довідник „соціального працівника” : для студентів та соціальних працівників*, Львів, ДЦ МОУ, 2000.
- [98] Чичков А. Г., Башкеєва О. М., Патеріло О. М. уклад., *Словник-довідник з курсу „Філософії” для студентів 2, 3, 4 курсів усіх спеціальностей денної та заочної форм навчання*, Дніпропетровськ, ДВНЗ УДХТУ, 2014.
- [99] Смелзер Н., *Социология : пер. с англ.*, М., Феникс, 1994.
- [100] Кемерова В. Е. ред., *Современный философский словарь*, М., Просвещение, 1996.
- [101] Сорокин П. А., *Общедоступный учебник социологии : статьи разных лет*, М., Наука, 1994.
- [102] Сорокин П. А., *Система социологии : в 2 т.* Т. 1, Сыктывкар, 1991.
- [103] Спирин Л. Ф., *Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01*, М., 1980.
- [104] Степанюк І. А., *Педагогічна взаємодія : дослідження з позицій транзактного аналізу*, Тези наук.-практ. міжвузів. конф., присвяченої Дню ун-ту, 18–19 берез. 2008 р., Житомир, ЖДТУ, 2008.
- [105] Суртаева Н. Н., *Нетрадиционные педагогические технологии : парацентрическая технология : учеб. науч. пособ.*, М., Омск, Учиздат, 1974.
- [106] Сухомлинский В. А., *Как любить детей*, Избранные произведения : в 5 т., Т. 5, Киев, Наука, 1980, с. 427–668.
- [107] Ильичев Л. Ф. ред. та ін., *Философский энциклопедический словарь*, М., Советская энциклопедия, 1983.
- [108] Губский Е. Ф., Кораблёва Г. В., Лутченко В. А. ред.–сост., *Философский энциклопедический словарь*, М., ИНФРА–М, 2004.
- [109] [Шинкарук В. І. редкол.], *Філософський енциклопедичний словник*, Київ, Абрис, 2002.
- [110] Хомич Л. О., *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів*, Київ : Магістр–S, 1998.
- [111] Хребина С. В., *Организационная психология образования: феноменология и концепция развития : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01*, Сочи, 2007.
- [112] Чайка В. М., *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія*, Тернопіль, ТНПУ, 2006.
- [113] Шкуратова И. П., *Мотивационная модель общения и попытка ее экспериментального изучения*, Психологический вестник РГУ, 1996, Вып. 1, ч. 1, с. 187–205.

- [114] Шморгун Л. Г., *Менеджмент організацій : навч. посіб.*, Київ, Знання, 2010.
- [115] Юзефавичус Т. А. *Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения : учеб. пособ. для преподавателей и студ.*, М., Из-во МГУ, 1998, с. 42–43.

## **Pedagogical interaction in the educational activity of vocational education teachers**

### **Summary**

The concept of pedagogical interaction is present in pedagogy, sociology, psychology, philosophy and other fields. In the process of formation and development of personality one of the important conditions for the establishment of pedagogical interaction is the realization of the subjective nature of communication and its multidimensional form in the educational process. The criteria for the effectiveness of pedagogical interaction in the teacher's professional activity is the value of motivation, innovation and reflection, while the effectiveness of training future teachers depends on their ability to reflect and self-educate.

**Keywords:** pedagogical interaction, educational process, vocational teacher

## Rozdział II

# Pozalekcyjna artystyczno-techniczna działalność uczniów jako ważny składnik aktywności zawodowej nauczycieli

### Streszczenie

Pojęcie działalności związane jest nie tylko z pedagogiką, ale także filozofią, psychologią i wieloma innymi dziedzinami. Osoba wyraża się poprzez aktywność wewnętrzną i zewnętrzną, a jej działalność związana jest z osobistymi celami i społecznymi potrzebami. Pozalekcyjna działalność artystyczna i techniczna łączy w sobie dwa elementy. Element artystyczny obejmuje projektowanie artystyczne i dekorowanie przedmiotów życia codziennego a element techniczno-reliaotechnologiczny zawiera proces wytwarzania zaprojektowanych przedmiotów z materiałów konstrukcyjnych za pomocą narzędzi i sprzętu produkcyjnego. Stąd pozalekcyjne działania artystyczne i techniczne są ważnym elementem procesu edukacyjnego, który zapewnia harmonijny rozwój człowieka a ich potencjał poznawczy, edukacyjny i rozwojowy wymaga analizy.

**Słowa kluczowe:** zajęcia pozalekcyjne, działalność artystyczna i techniczna, nauczyciel

### Wprowadzenie

Działalność człowieka to forma świadomej aktywności, której celem jest osiągnięcie określonego rezultatu i zależy przede wszystkim od motywów. Według literatury przedmiotu „aktywność” jest świadomą, przekształcającą czynnością osoby, w zależności od jasno określonego celu, zgodnie z osobistymi lub społecznymi potrzebami. Pojęcie „działalność” jest dość szerokie i często utożsamiane z pojęciem „pracy”.

---

<sup>1</sup> Dr hab., prof. Wydziału Edukacji Technologicznej oraz Profesjonalnej i Sztuki Dekoracji na Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym.

<sup>2</sup> Dr, adiunkt w Katedrze Metod i Technik Nauczania, Wydziału Podstaw Techniki Politechniki Lubelskiej.

W aspekcie szkolnym „działalność pozalekcyjna” postrzegana jest jako „działalność pozaklasowa” i „działalność pozaszkolna” bez rozróżnienia ich znaczenia. Aby przeanalizować działalność artystyczną i techniczną – pojęcia tak istotne dla procesu edukacyjnego, zapewniające harmonijny rozwój osoby przez całe życie, należy również dokonać interpretacji terminu „działalność pozalekcyjna”.

Pozaszkolne działania artystyczne i techniczne obejmują cały wachlarz narzędzi, metod i technik zapewniających proces kształtowania relacji między uczniami. Zadaniem pedagoga jest identyfikacja i rozwijanie zdolności twórczych uczniów podczas interesujących ich zajęć. W tak wieloaspektowym procesie, jak kształcenie osobowości twórczej, ogromne znaczenie ma tworzenie indywidualnych procesów poznawczych. Niektóre z nich (uwaga, pamięć, myślenie) tworzą poznawczy element kreatywności, inne (np. rozbieżne myślenie, wyobraźnia) wpływają na kreatywność osoby. Te cechy stanowią podstawę rozwoju twórczego myślenia i zdolności twórczych uczniów.

Wartość pozalekcyjnej działalności artystycznej i technicznej uzasadnia fakt, że taka aktywność rozwiązuje problem organizacji czasu wolnego uczniów, przyczynia się do zaspokojenia ich szerokich zainteresowań, aktywuje procesy poznawcze. Biorąc pod uwagę różne możliwości i środki, pozalekcyjne działania artystyczno - techniczne mają charakter interdyscyplinarny, posiadają duży potencjał poznawczy, edukacyjny i rozwojowy. Dlatego potrzebne wydają się badania elementów składowych zajęć pozalekcyjnych i stosowanych w nich metod oraz środków.

## **1. Cechy merytoryczne pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów**

Aby opisać pozalekcyjną działalność artystyczno – techniczną uczniów, należy poznać istotę podstawowych pojęć: „aktywność”, „aktywność pozalekcyjna”, „aktywność artystyczna i techniczna”. Analiza tych terminów pozwoli nakreślić nie tylko treść pojęcia „pozalekcyjnej działalności artystycznej i technicznej uczniów”, ale także cechy takiej pracy.

*Wielki Słownik Objaśniający Współczesnego Języka Ukraińskiego* interpretuje istotę pojęcia „działalności” w następujący sposób: 1) zastosowanie swojej pracy do czegoś/ pracy, działania ludzi w dowolnej dziedzinie; 2) praca, funkcjonowanie dowolnej organizacji, instytucji, maszyny itp. [155]. Zgodnie ze *Słownikiem Terminów Prawnych* „aktywność” jest procesem interakcji człowieka z otoczeniem, w którym osiąga on celowo wyznaczony cel, który powstał w wyniku realizowania jakiejś potrzeby [143]. Termin ten jest często używany w odniesieniu do terminu „ludzka aktywność”, który jest opisany jako proces (procesy) aktywnej interakcji podmiotu z przedmiotem, podczas którego podmiot spełnia którąkolwiek ze swoich potrzeb, osiąga cel. Aktywność można nazwać dowolną aktywnością

osoby, której nadaje sens; aktywność charakteryzuje świadomą stronę osobowości osoby (w przeciwieństwie do zachowania) [146].

Pojęcie działalności dotyczy nie tylko pedagogiki, ale także filozofii i psychologii. *Filozoficzny Słownik Encyklopedyczny* interpretuje istotę pojęcia „aktywność” jako formę aktywności, która charakteryzuje zdolność osoby lub systemów z nią związanych do powodowania zmian w byciu [68]. Według S. Krymskiego należy sprecyzować definicję tego pojęcia, dlatego podaje on, że „...działalność człowieka charakteryzuje się wyborem możliwości i, odpowiednio, podejmowaniem decyzji. Aktywność dokonuje trwałej transformacji subiektywu w cel i odwrotnie” [68, s. 344–345]. Należy zauważyć, że ważną cechą działania w aspekcie tej interpretacji jest możliwość wyboru przez człowieka opcji działania, stąd różnorodność podejmowanych decyzji [68, s. 345]. Takie rozważania potwierdzają pisma filozofów S. Szcerby i O. Zagłady. Naukowcy widzą w tym działaniu specyficzną, ludzką formę aktywnego stosunku do świata, sposób bycia człowiekiem [169]. Według O. Noskovej „działalność” jawi się jako swoista forma życia społecznego i historycznego ludzi, polegająca na celowej transformacji otaczającej ich rzeczywistości. Badaczka zauważa, że w każdej aktywności podmiotu można wyróżnić „następujące elementy: cel, produkt (cel zrealizowany), środki, proces i warunki” [112, s. 122]. Z punktu widzenia filozofii działalność wynika z konieczności podejmowania się przez człowieka czynności, mających na celu przekształcenie środowiska.

Według O. Leońtjeva kategoria „aktywności” obejmuje „biegun obiektu” i „biegun podmiotu”, co prowadzi do zrozumienia jednostki jako momentu aktywności i jej produktu. Psychika przekształca się w rzeczywistość ludzkiej działalności, umożliwiając interpretację jej jako rzeczywistości właściwej podmiotowi. Zgodnie z założeniami psychologii, aktywność zawiera następujące elementy: potrzeby, motywy, zadania, działania i operacje. O. Leońtjev zauważył, że działanie obejmuje trzy mikrostruktury i bloki: pierwszy dotyczy motywów, drugi celu, a trzeci operacji [78, s. 234].

Według M. Warija celowe jest opisanie działalności w dwóch aspektach – pierwszy, jest aktywność wewnętrzna i zewnętrzna osoby, mająca na celu osobiste zmiany, transformację przedmiotów i zjawisk w zależności od ludzkich potrzeb, a także tworzenie nowych dzieł; druga to świadome działanie, które przejawia się w systemie celowych działań, ukierunkowanych na osiągnięcie wyznaczonego celu. O bardzo świadomej naturze działalności człowieka świadczy jej planowanie, przewidywanie rezultatów, regulowanie działań, dążenie do poprawy, wybór najlepszych i najskuteczniejszych środków, wykorzystanie osiągnięć nauki itp. [21, s. 98–101].

Wartością naukową w kontekście badań, jest podejście O. Kochanowej, O. Pasieki, O. Serhiejenkowej, O. Stoliarczuka, którzy traktują aktywność jako działalność człowieka, która jest świadoma i dąży do osiągnięcia celu i zależy od potrzeby [133]. Potwierdzając powyższe rozważania, M. Pryszczak i L. Macko kwalifikują działalność jako specyficzną ludzką formę stosunku do świata zewnętrznego,

której treścią są celowe zmiany i przemiany rzeczy oraz zjawisk w zależności od ludzkich potrzeb [119, s. 26–28].

Badacz teorii działania – D. Elkonin – dostrzegł w aktywności wewnętrznej i zewnętrznej aktywność transformacyjną osoby, regulowaną świadomym celem i wyróżnił trzy główne czynności opisane poniżej.

1. **Praca** – świadome działanie człowieka, mające na celu tworzenie dóbr materialnych i duchowych (fizycznych, mentalnych). Naukowiec przywiązywał szczególną wagę do pracy w systemie ludzkiej aktywności. Poprzez pracę człowiek zbudował społeczeństwo, stworzył obiekty kultury materialnej i duchowej, zmienił warunki życia, otworzył przed sobą perspektywy dalszego, niemal nieograniczonego, rozwoju.
2. **Uczenie się** jest działaniem skoncentrowanym na zdobywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności. Według D. Elkonina edukacja jest główną formą uczenia się nowej generacji doświadczeń społecznych i historycznych. U ludzi rola i znaczenie uczenia się zmieniają się podczas ontogenezy. W wieku przedszkolnym nauka jest głównym sposobem zdobywania doświadczenia, a następnie przechodzi w tło, dając drogę do nauki, działań edukacyjnych, choć nie traci na zawsze swojego znaczenia. Ważnym czynnikiem w nauce jest ćwiczenie przyswojonego materiału, który staje się celem działania człowieka.
3. **Zabawa** jest działaniem mającym na celu odtworzenie i przyswojenie doświadczeń społecznych. W przeciwieństwie do innych działań, celem zabawy jest aktywność, a nie wynik praktyczny, który jest przez nią osiągany [172, s. 213–215].

Z punktu widzenia psychologii działalność człowieka przybiera formę świadomej aktywności, której celem jest osiągnięcie określonego rezultatu i zależy od motywów. Zgodnie z wynikami analizy głównych podejść do interpretacji istoty działania, głównymi cechami tego pojęcia są: czynna interakcja, działanie ludzi, świadoma aktywność, cel, potrzeba, zmiana i transformacja. Dlatego aktywność jest świadomą, przekształcającą czynnością osoby, w zależności od jasno określonego celu, zgodnie z osobistymi lub publicznymi potrzebami.

Dokonana analiza prac naukowych pokazuje, że pojęcie „działalności” często utożsamiane jest z pojęciem „pracy”. Spotkać można następujące synonimiczne pary pojęć: aktywność – praca, pozalekcyjna działalność – pozalekcyjna praca, domowa działalność – domowa praca, pozaszkolna działalność – pozaszkolna praca, itp. Prowadzi to do opisu semantyki pojęcia „pracy”.

*Słownik Języka Ukraińskiego* („Akademiczny Wyjaśniający Słownik”) [146] i *Wielki Wyjaśniający Słownik Współczesnego Języka Ukraińskiego* [22] wskazują różne interpretacje pojęcia „pracy”: działanie na rzecz znaczenia; czyjeś wykonanie czegoś, czyjaś praca; działalność polegająca na wytwarzaniu, tworzeniu, przetwarzaniu czegośkolwiek; zakres działań, obowiązków, czym ktoś jest zajęty; biznes; praca, zatrudnienie, obsługa w przedsiębiorstwie, zakład jako środek



utrzymania, źródło dochodów; co jest wykonalne; sposób, styl wykonania, produkcja czegokolwiek; produkt czyjejś pracy; produkt, praca; ilościowa charakterystyka transformacji pewnego rodzaju energii [22, s. 117]. W kontekście niniejszej pracy optymalna jest następująca definicja: „...zakres działań, obowiązków, to, czym zajmuje się ktoś; sprawa, czyn” [146, s. 96]. *Glosariusz Zarządzania* traktuje pracę jako procedurę, podproces lub zadanie, które występuje przez pewien czas i ma wymierne rezultaty [122]. Słownictwo prawne opisuje pracę jako działalność wykonawcy, której wynikiem jest wytwarzanie produktu lub zmiana jego właściwości na indywidualne życzenie konsumenta w celu zaspokojenia osobistych potrzeb [173]. Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Zawodów 2008 interpretuje ten termin jako zestaw zadań i obowiązków wykonywanych przez jedną osobę, w szczególności przez pracodawcę lub w kontekście indywidualnej działalności zawodowej [102].

Warto podkreślić utożsamianie w badaniach psychologicznych i pedagogicznych takich pojęć, jak „praca” (roboťa) i „praca”. W szczególności wynika to z faktu, że „Słownik praktyczny synonimów języka ukraińskiego” [55] i „Słownik synonimów języka ukraińskiego” [145] nadają terminowi „roboťa” synonim „pracy” i odwrotnie – koncepcji „pracy” proponuje się jeden z synonimów „roboty”. Według Słownika Języka Ukraińskiego („Akademiczny Wyjaśniający Słownik”) [146] i „Wyjaśniającego Słownika Współczesnego Języka Ukraińskiego” [22], „Słownika Współczesnego Języka Ukraińskiego” [155], istota terminu „praca” jest interpretowana poprzez pojęcie „roboťa”. W utworach leksykograficznych pojęcie „pracy” jest synonimem pojęcia „roboťa” i odwrotnie. Jednocześnie należy zauważyć, że pojęcie „pracy” ma szersze znaczenie i zakres we współczesnym języku ukraińskim [155, s. 342].

Na mocy interpretacji różnych podejść do rozumienia istoty pracy, wyciągnięto wniosek, że naturę tego pojęcia charakteryzują: zajęcie, zadanie, obowiązki, jaźń, wykonawca, indywidualistyczny charakter. Na podstawie analizy pojęć „działalność” i „praca” można stwierdzić, że nie są to synonimy i mają swoje właściwości. Działalność przewiduje uświadomiony, aktywny proces przekształcenia zewnętrznego i wewnętrznego ludzkiego bytu według celu, dla zaspokojenia osobistych i społecznych potrzeb, a praca prognozuje zajęcie, zadanie, obowiązki jednej jaźni na pewny okres. Zgadzając się z opinią D. Elkonina [172], zaakcentujemy, że działalność jest szerszym pojęciem, które zawiera pojęcie „praca”. Ze względu na to w niniejszym artykule będziemy posługiwać się terminem „działalność”.

Wskazane jest przeanalizowanie głównych podejść do nakreślenia koncepcji „działalności pozalekcyjnej” w literaturze psychologicznej i pedagogicznej. Badacze często utożsamiają pojęcie „działalności pozalekcyjnej” z pojęciami „działalności pozaklasowej” i „działalności pozaszkolnej” bez rozróżnienia ich znaczenia.

K. Slesyk interpretuje działalność pozaklasową jako szeroką i znaczącą koncepcję, która zawiera różnorodne treści, cel i metodę kierowania lekcją [142]. T. Łazebna opisuje działalność pozaklasową jako system zajęć zorganizowanego nauczania i uczenia się uczniów, prowadzonych w szkołach i poza nimi pod kierunkiem nauczycieli, społeczeństwa, organów samorządu studenckiego [75]. Aby rozróżnić działalność pozaklasową i działalność pozalekcyjną, K. Slesyk wprowadza definicję działalności pozaedukacyjnej, która oznacza zajęcia pozalekcyjne prowadzone głównie w grupach uczniowskich pod kierunkiem nauczycieli [142]. Użycie terminu „działalność pozaedukacyjna” jest naszym zdaniem niewłaściwe, ponieważ każde działanie ma charakter edukacyjny.

W. Werbicki utożsamia pozalekcyjną działalność z pozalekcyjnymi zajęciami, które są formą organizacji wolontariatu uczniowskiego. Dyrektor diagnozując zainteresowania poznawcze i zdolności twórcze dzieci i młodzieży organizuje zajęcia pozalekcyjne, które wspomagają rozwój uczniów [23]. Według S. Honczarenko aktywność pozaszkolna jest integralną częścią pracy edukacyjnej, jednej z form organizacji czasu wolnego uczniów. Zajęcia pozalekcyjne uczniów są organizowane i prowadzone popołudniami przez samorząd uczniów, przy aktywnej pomocy i taktycznym doradztwie kadry nauczycielskiej [29]. *Słownik Języka Ukraińskiego* („Akademiczny Wyjaśniający Słownik”) [146] i *Wyjaśniający Słownik Współczesnego Języka Ukraińskiego* [22] wskazuje, że „pozaszkolny” to taki, który ma miejsce, odbywa się nie w klasie i nie podczas klasowych zajęć [22; 146], ale poza nimi. Uczniowie opisują zajęcia pozalekcyjne za pomocą takich słów, jak dobrowolne, pozaszkolne, pozaszkolny czas, kadra dydaktyczna. Tak więc aktywność pozalekcyjna to świadoma, dobrowolna aktywność edukacyjna uczniów po lekcjach w pomieszczeniach i na terenie szkół organizowana przez zespół pedagogiczny.

Źródłem psychologicznym i pedagogicznym brakuje jasnej interpretacji istoty terminu „aktywność pozalekcyjna”, dlatego często stosuje się zamiennie termin „edukacja pozaszkolna”. Według *Słownika Języka Ukraińskiego* („Akademiczny Wyjaśniający Słownik”) [146] i *Wyjaśniającego Słownika Współczesnego Języka Ukraińskiego* [22], pojęcie „edukacji” może być rozumiane trojako: edukacja – wynik, edukacja – proces, edukacja – system (działania edukacyjne oraz instytucje, przez które te działania są prowadzone). Jednak naukowcy, w zależności od cech sytuacyjnych tego terminu, proponują własną interpretację jego istoty, co często powoduje zamieszanie i niejednoznaczność ich opisu.

Zgodnie z ukraińską ustawą „O wychowaniu pozaszkolnym” [45], kształcenie pozaszkolne to zbiór wiedzy i umiejętności nabytych przez uczniów, studentów i stażystów w instytucjach pozaszkolnych w czasie wolnym od nauki w szkołach średnich ogólnokształcących i innych placówkach edukacyjnych. Ustawa ta interpretuje pojęcie „edukacji” jako wynik, to znaczy całość wiedzy zdobytej w procesie uczenia się. S. Honczarenko, autor *Ukraińskiego słownika pedagogicznego*, interpretuje edukację pozaszkolną jako zbiór form pracy

kulturalnej, edukacyjnej, ogólnoedukacyjnej wśród dorosłych [29]. W tym przypadku koncepcja „edukacji” pojawia się jako proces uczenia się.

Wraz z terminem „edukacja pozaszkolna” często stosuje się termin „praca pozaszkolna”. Według S. Maksymiuka praca pozalekcyjna jest działalnością edukacyjną placówek pozaszkolnych dla dzieci i młodzieży [85]. L. Bazylczuk zajmuje podobne stanowisko, nazywając pracę pozaszkolną pracą edukacyjną placówek pozaszkolnych dla dzieci i młodzieży [3].

Wartością naukową – w kontekście niniejszego artykułu – jest określenie treści terminu „pozaszkolny”, który jest proponowany w *Słowniku Języka Ukraińskiego* („Akademiczny Wyjaśniający Słownik”) [146] i *Wyjaśniającym Słowniku Współczesnego Języka Ukraińskiego* [22]. Termin „pozaszkolny” to rodzaj działalności, która nie ma miejsca w szkole, lecz poza nią; niezwiązana jest ona z uczęszczaniem do szkoły [22; 146]. Wyniki analizy pozwalają wyróżnić główne słowa kluczowe, które opisują istotę pojęcia „pozaszkolny”: czas poza szkołą, instytucja pozaszkolna, zespół pedagogiczny. Tak więc aktywność pozaszkolna jest świadomą, przekształcającą aktywnością uczniów, studentów, stażystów, kadry pedagogicznej pozaszkolnych placówek edukacyjnych w trakcie wspólnej pracy edukacyjnej w danym czasie, wolnej od nauki w innych placówkach edukacyjnych.

Pozaklasowa działalność i pozaszkolna działalność nie są synonimami pojęcia „pozalekcyjna działalność”, są wyraźnie rozgraniczone przez szkoły. Powstaje konieczność poszerzenia pojęcia „pozalekcyjna działalność”. Ze względu na to, że ją utożsamiają z pozalekcyjną pracą i pozalekcyjnym czasem, podczas analizy naukowych źródeł będziemy stosować się do terminologii autorów.

*Słownik Języka Ukraińskiego* („Akademiczny Wyjaśniający Słownik”) [146] i *Wyjaśniający Słownik Współczesnego Języka Ukraińskiego* [22] interpretują pojęcie „czasu pozalekcyjnego” jako czas wolny od zwykłej pracy, służby, lekcji itp. „Praca/ aktywność pozalekcyjna” – wykonywana w wolnym czasie [22; 146]. Zgodnie z tym podejściem cechą zajęć pozalekcyjnych jest to, że odbywa się ono w czasie wolnym (nauka/ studiowanie). I. Romanow twierdzi, że zajęcia pozalekcyjne uczniów i studentów organizowane są pod kierunkiem nauczycieli w czasie wolnym, mają one na celu realizację celów i zamierzeń edukacyjnych [128, s. 202]. Należy zauważyć, że badacz koncentruje się na tematach i czasie zajęć pozalekcyjnych, a nie na miejscu, w którym się odbywają. Według E. Kostiaszkina praca pozalekcyjna to działalność nauczycieli, rodziców i uczniów zorganizowana przez szkołę [66]. Jednocześnie nacisk kładziony jest na podmioty edukacyjne (nauczycieli, rodziców, uczniów) i miejsca pracy pozaszkolnej (szkoła). S. Maksymuk oferuje szersze zrozumienie pojęcia „pracy pozalekcyjnej”, opisując ten termin jako różnorodność pracy edukacyjnej i wychowawczej mającej na celu zaspokojenie zainteresowań dzieci, organizowanej przez grono pedagogiczne szkoły [85].

Godne uwagi jest podejście T. Kułaczynskiej [74], która rozgranicza pojęcie „pozalekcyjna praca” i „pozalekcyjna działalność”. Praca pozalekcyjna to praca

w czasie wolnym od edukacyjnych zajęć, skierowana na zaspokojenie różnych potrzeb i interesów, zarówno grupy jak i pojedynczych uczniów. Pozalekcyjna działalność uczniów jest zorganizowana pod kierunkiem nauczycieli w czasie wolnym od lekcji, skierowana na osiągnięcie celu i wykonanie zadań edukacyjnych, wchodzi w granice działalności współczesnych szkół średnich w zakresie kształcenia ogólnego[74]. Pozalekcyjna działalność jest szerszym pojęciem w porównaniu do pracy pozalekcyjnej.

N. Kudykina widzi w pozalekcyjnym procesie edukacyjnym integralną część całościowego procesu edukacyjnego szkoły, który zachodzi w ciągu dnia w szkole, ale poza lekcjami. [71]. Badacz opisuje czas i miejsce zajęć pozalekcyjnych, ale nie wymienia przedmiotów nauczania. Jednocześnie N. Kudykina próbuje połączyć zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne. K. Slesyk interpretuje istotę pojęcia „pracy pozalekcyjnej” jako działania nauczycieli, rodziców i uczniów, organizowanego przez szkołę w celu poszerzenia i pogłębienia wiedzy, umiejętności, rozwoju niezależności, indywidualnych zdolności i skłonności uczniów, a także w celu zaspokojenia ich zainteresowań i organizacji czasu wolnego [142]. Naukowiec określa tematy i miejsce „pracy pozalekcyjnej”, ale nie koncentruje się na czasie odbywania się zajęć. K. Slesyk zauważa, że praca pozalekcyjna ma na celu realizację wielu zadań.

Według W. Werbyckiego praca pozalekcyjna jest formą organizowania uczniów do wykonywania – po obowiązkowych lekcjach związanych z kierunkiem kształcenia – praktycznej pracy nad indywidualnymi lub grupowymi zadaniami przydzielonymi przez nauczyciela [23]. Naukowiec nazywa tematy i czas zajęć pozalekcyjnych, ale odsuwa na dalszy plan ważność miejsca swojej organizacji. Jednocześnie podkreśla się, że praca pozalekcyjna jest obowiązkowym elementem kształcenia ustawicznego. Podejście to nie do końca jest właściwe, ponieważ zajęcia pozalekcyjne opierają się na zasadzie dobrowolności. Ponadto wymóg dotyczący obciążeń uczniów, który nie powinien przekraczać sześciu godzin dziennie zgodnie z „Państwowymi zasadami i uzgodnieniami sanitarnymi, utrzymaniem kompleksowych instytucji edukacyjnych oraz organizacją procesu edukacyjnego PSanPiN 5.5.2.008–01” od 5.06.2001 p. Nr 1/ 12–1459. T. Kaleczyc i Z. Kejłyna rozumieją termin praca jako wykonywaną bezpośrednio przez nauczycieli w celu poprawy realizacji programów nauczania i przestrzegają jednolitych wymagań dla uczniów, opowiadają się za podobnym stanowiskiem w kwestii interpretacji pojęcia „pracy pozalekcyjnej” [51, s. 29].

I. Hłykman charakteryzuje pracę pozaszkolną jako część zajęć uczniów w szkole, zwracając uwagę, że jest to praca samoobsługowa uczniów, ich udział w kołach i sekcjach sportowych, w konkursach, olimpiadach, debatach, grach i wycieczkach, w zajęciach bibliotecznych. Według naukowca działalność ta, zorganizowana i prowadzona przez nauczycieli, stanowi znaczący środek edukacji uczniów [26]. Definicja zawiera tematy, miejsce pracy pozaszkolnej, jej formy, ale nie ma nazwanych znaczących cech. T. Zinowjewa interpretuje istotę pojęcia „zajęć

pozalekcyjnych” jako wspólnego działania nauczycieli i uczniów w szkole poza godzinami lekcji szkolnych, co zapewnia rozwój indywidualnych zdolności i zainteresowań dzieci w zakresie ich wychowania i socjalizacji [93]. Cytowana definicja podkreśla istotę działania, orientację praktyczną, niezależność uczniów, warunki, dla których tworzy nauczyciel.

S. Jankiewicz stwierdza, że „zajęcia pozalekcyjne” są rodzajem działań edukacyjnych, które są realizowane w formach innych niż klasowe i mają na celu osiągnięcie planowanych efektów programu edukacyjnego [175]. D. Hryhorjew i P. Stepanow w zajęciach pozalekcyjnych widzą kompleks rodzajów zajęć (oprócz szkoleń), których realizacja przyczynia się do pomyślnego uczenia się dzieci. Naukowcy podkreślają, że pozwala to zagwarantować szereg zadań: optymalizację obciążenia nauką uczniów; poprawę warunków dla integralnego rozwoju dzieci; utrwalenie nawyków; stworzenie dodatkowej bazy wiedzy niezbędnej do samorealizacji zawodowej i twórczej [31, s. 28–29].

Zgodnie z „Wytocznymi dotyczącymi wdrażania zajęć pozalekcyjnych w szkole podstawowej zgodnie z wymogami Federalnego Państwowego Standardu Edukacyjnego (Federacja Rosyjska)”, zajęcia pozalekcyjne obejmują wszystkie rodzaje pracy edukacyjnej, które nie są realizowane w formie lekcji [127]. Należy zauważyć, że termin „działalność pozalekcyjna” został po raz pierwszy użyty w „Rosyjskiej encyklopedii pedagogicznej” w 2003 r. Termin ten był szeroko stosowany po przyjęciu nowej ESDZ Federacji Rosyjskiej w 2010 r., zastępując termin „praca pozalekcyjna”. W dokumencie połączono takie pojęcia, jak „praca pozalekcyjna” i „praca/ edukacja pozalekcyjna” wprowadzając określenie „zajęcia pozalekcyjne” [127]. Wadą tej interpretacji pojęcia „zajęć pozalekcyjnych”, a zatem praktycznej realizacji w procesie edukacyjnym, jest koncentracja na osiąganiu planowanych wyników opanowania głównego programu nauczania w szkołach. Ogranicza to prawa i wolność uczniów oraz zwiększa obciążenie ich pracą.

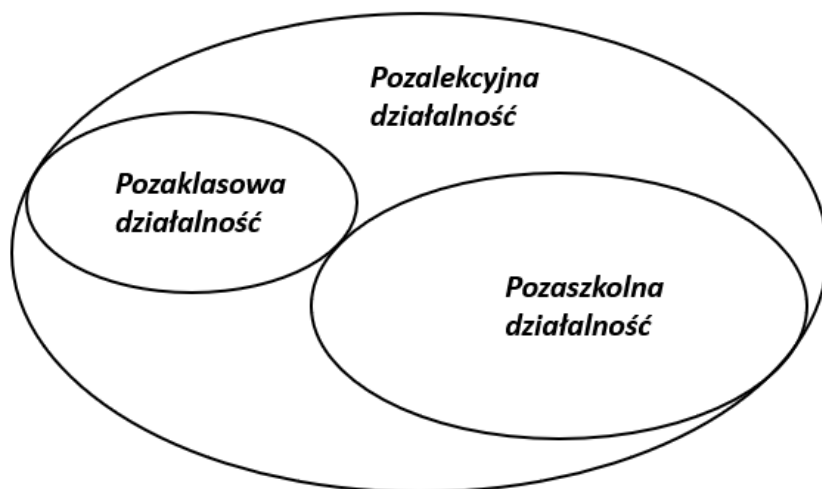
Do głównych rodzajów działalności pozalekcyjnej zalicza się zajęcia sportowo-zdrowotne, duchowo-moralne, socjalne, ogólnointelektualne, ogólnokulturalne. Podobne kierunki są opisane w Prawie Ukrainy „O pozaszkolnej edukacji” [45]. Warto zauważyć, że ukraińscy badacze zapożyczają pomysły od Rosjan, aktywnie ich propagują, lecz przy tym nie zwracają uwagi, że pojęcie „pozalekcyjna działalność” zamieniło się i wywodzi z pojęcia „pozalekcyjna praca/ działalność”. Ukraińscy badacze posługują się pojęciami „pozalekcyjna praca” i „pozalekcyjna działalność”, „pozaklasowa praca” i „pozaklasowa działalność”, „pozaszkolna działalność” i „pozaszkolna praca”, nie odróżniając ich pojęciowo.

Zajęcia pozalekcyjne należy odróżnić od zajęć dodatkowych, które opierają się na wspieraniu dzieci z trudnościami i zaległościami edukacyjnymi, jak również dzieci zdolnych. Zajęcia pozalekcyjne są bardziej rozbudowane, co pozwala na zaangażowanie wszystkich uczniów zainteresowanych różnymi dziedzinami.

Pojęcie zajęć dodatkowych zostało wprowadzone w „Wzorcowej ustawie o szkolnictwie wyższym i zawodowym” na zgromadzeniu międzyparlamentarym

państw członkowskich WNP (rezolucja nr 20–5 od 7 grudnia 2002 r.) [103]. Dalszą edukację interpretuje się jako proces wychowania i uczenia się, który odbywa się na podstawie dodatkowych programów edukacyjnych na wszystkich poziomach w celu pełnego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych obywateli, społeczeństwa i państwa. Jego zalety, w porównaniu z innymi formami edukacji formalnej, obejmują: zapewnianie możliwości wyboru, różnorodność treści i form, dostępność wiedzy i informacji, zdolność dostosowywania się do zmian (wniosków), otwartość [103]. Dalsza edukacja dzieci ma na celu kształtowanie i rozwijanie zdolności twórczych dzieci, zaspokajanie ich indywidualnych potrzeb w zakresie poprawy intelektualnej, moralnej i fizycznej, tworzenie kultury zdrowego i bezpiecznego stylu życia, promowanie zdrowia, a także organizowanie czasu wolnego. Taka edukacja zapewnia przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie, orientację zawodową, identyfikację i wsparcie dzieci, które wykazały wybitne zdolności. Edukacja pozalekcyjna ma wiele wspólnego z edukacją pozalekcyjną i zajęciami pozalekcyjnymi, ale brak jasnego nakreślenia kierunków realizacji, ich znaczące cechy doprowadzą do pomieszania i niewłaściwego wykorzystania pojęć związanych z zajęciami pozalekcyjnymi. Tak więc aktywność pozalekcyjna jest świadomą dobrowolną aktywnością uczniów, grup pedagogicznych instytucji edukacyjnych w procesie wspólnej pracy edukacyjnej w czasie wolnym od nauki lub pracy.

Połączenie terminów „działalność pozalekcyjna”, „działalność pozaklasowa”, „działalność pozaszkolna” pokazano schematycznie na Rys.1.



Rys. 1. Związek między pojęciami „pozalekcyjna działalność”, „pozaklasowa działalność” i „pozaszkolna działalność ”

Źródło: opracowanie własne

W kontekście podjętego opracowania konieczne staje się wyjaśnienie pojęcia „pozalekcyjnych działań artystycznych i technicznych”. W źródłach naukowych nie ma definicji pojęcia, co prowadzi do analizy jego elementów, tj., takich elementów, jak działalność artystyczna i techniczna.

W pracach leksykograficznych wraz z pojęciem „działalności artystycznej” interpretowano takie pojęcia jak „twórczość artystyczna” i „artystyczny”. Według słownika filozoficznego pod redakcją I. Frołowa [157] „działalność artystyczna” to aktywność w procesie tworzenia i postrzegania dzieła sztuki. Działalność artystyczna obejmuje różne rodzaje działalności ludzkiej (transformacyjnej, poznawczej, oceniającej, edukacyjnej, komunikatywnej, zabawy), które są częścią działalności artystycznej ze względu na ich aspekt estetyczny. Wynika to z potrzeby odizolowania postawy estetycznej od innych relacji i działań człowieka. Centralnym ogniwem działalności artystycznej jest dzieło sztuki [157]. Według T. Gużanowej aktywność artystyczna jest kategorią uniwersalną, ponieważ składa się z organicznie powiązanych działań w różnych formach sztuki: literatury, muzyki, sztuk wizualnych [32]. M. Kagan kwalifikuje działalność artystyczną jako rodzaj czynności, która polega na syntezowanej zdolności jednostki do poznania, kreatywności, komunikacji, orientacji w wartościach [50]. Opisując znaczenie pojęcia „działalności artystycznej” N. Wetlugina opisuje przede wszystkim działania bezpośrednio związane z różnymi rodzajami sztuki [132]. O. Dżafarowa nazywa działalność artystyczną procesem zintegrowanej interakcji komponentów psychologicznych i praktycznych, mającym na celu poznanie, transformację i odbicie świata za pomocą ekspresji artystycznej, w której dochodzi do ujawnienia się, wyrażania siebie i samorealizacji osobowości. Według naukowca jego elementami strukturalnymi są percepcja, kreatywność, wydajność, ocena [36]. O. Biła [11] traktuje działalność artystyczną jako złożony system powiązanych ze sobą psychologicznych i praktycznych działań planowych mających na celu postrzeganie i uznanie dzieł sztuki, twórczą koncepcję pracy, która zamiast tego znajduje odzwierciedlenie w sztukach performatywnych. Według O. Nakonecznej jest to zintegrowana działalność projektowa, która przewiduje różnorodne gatunki i środki artystyczne: pomysłowe, graficzne, architektoniczne, teatralne, filmowe, fotograficzne, muzyczne i inne [108]. Badacz W. Czerniakow interpretuje działalność edukacyjną i artystyczną uczniów szkół podstawowych jako działalność syntetyczną mającą na celu kształtowanie emocjonalnego i wartościowego stosunku do świata, zmianę siebie i przemianę samych uczniów jako przedmiotów uczenia się [162].

Analiza źródeł naukowych daje podstawy do wyciągnięcia następujących wniosków: 1) działalność artystyczna to szczególnie rodzaj działalności człowieka, unikalny w stosunku do kultury, którego treścią jest tworzenie, zachowanie, funkcjonowanie i przekazywanie wartości duchowych; 2) taka działalność ma bezpośrednio na celu „przetwarzanie”, dekorację, aranżację i uduchowienie świata i człowieka; 3) w działalności artystycznej i jej wynikach wyrażniej i bardziej

bezpośrednio niż w czymkolwiek innym, przejawia się kultura epoki, okresu, kraju, pochodzenia etnicznego.

W wyniku opracowania podstawowych podejść do interpretacji istoty pojęcia „działalności artystycznej” wyróżnia się słowa kluczowe, które ujawniają merytoryczne cechy tego pojęcia: tworzenie, postrzeganie, dzieło sztuki, przedmioty życia codziennego, projektowanie dekoracyjne, wartości duchowe. Działalność artystyczną należy interpretować jako pewien rodzaj działalności człowieka, podczas którego wykonuje się ozdobne detale i ozdabia przedmioty gospodarstwa domowego.

Termin „działalność techniczna” w ukraińskim dyskursie zdarza się dość często, ale nie ma jasnej definicji istoty tego pojęcia. Często opisywany jest jako działalność związana z produkcją dóbr materialnych za pomocą technologii w celu zaspokojenia potrzeb jednostki i społeczeństwa. Działalność techniczna charakteryzuje się pojęciem „działalności naukowej i technicznej”. Zgodnie z ukraińskim prawem o działalności naukowej i naukowej i technicznej [43] działalność naukowa i techniczna to działalność naukowa mająca na celu uzyskanie i wykorzystanie nowej wiedzy do rozwiązywania problemów technologicznych, inżynierskich, ekonomicznych, społecznych i humanistycznych, których główne rodzaje stosowane są w badaniach naukowych i rozwoju naukowo-technicznym (eksperymentalnym). Następujące akapity art. 1 ustawy wyjaśniają rozumienie pojęć „wynik naukowo-techniczny (zastosowany)” i „rozwój naukowo-techniczny (eksperymentalny)”:

- wynik naukowo-techniczny (zastosowany) – nowe lub znacznie ulepszone materiały, produkty, procesy, urządzenia, technologie, systemy, nowe lub znacznie ulepszone usługi, wprowadzone w życie, uzyskane podczas wdrażania stosowanych badań naukowych, rozwoju naukowego i technicznego (eksperymentalnego) rozwiązania projektowe lub technologiczne, ukończone testy, opracowania, które są wdrażane lub mogą być wdrażane w praktyce publicznej; wynik naukowy i techniczny (zastosowany) może mieć postać projektu szkicowego, modelu lub modelu eksperymentalnego (eksperymentalnego), dokumentacji projektowej lub technologicznej produktów naukowych i technicznych, modelu badań, projektu aktu prawnego, dokumentu regulacyjnego lub dokumentów naukowych i metodologicznych itp. ;
- rozwój naukowo-techniczny (eksperymentalny) – działalność naukowa i techniczna oparta na wiedzy naukowej uzyskanej w wyniku badań naukowych lub doświadczenia praktycznego, ma na celu doprowadzenie takiej wiedzy do etapu praktycznego wykorzystania; wynikiem rozwoju naukowego i technicznego (eksperymentalnego) są nowe lub znacznie ulepszone materiały, produkty, procesy, urządzenia, technologie, systemy, prawa własności intelektualnej, nowe lub znacznie ulepszone usługi [43].

Pojęcie „działalności naukowej i technicznej” jest często scharakteryzowane jako grupa rodzajów działalności intelektualnej, twórczej, której osobliwością jest



materialne wsparcie potrzeb społeczeństwa. Wymaga to stworzenia narzędzi badawczych dla różnych działań ludzi. Według *Słownika Języka Ukraińskiego* [146] i *Wyjaśniającego Słownika Współczesnego Języka Ukraińskiego* [22], „techniczny/ techniczna” – jedna działalność związana z badaniem, wdrażaniem i rozwojem naukowym technologii; ktoś, kto określa te procesy i pracuje w dziedzinie inżynierii.

Jak słusznie zauważa E. Howorow, działalność techniczną należy odróżnić od innych. Aktywność ta jest wynikiem syntezy pracy umysłowej i fizycznej, odzwierciedla jedność dwóch społecznie uwarunkowanych przeciwieństw, materializację wiedzy naukowej, ma na celu przede wszystkim zajęcie się problemami utylitarnymi społeczeństwa związanymi z produkcją dóbr materialnych. Działalność techniczną można opisać w kontekście teorii wyświetlania. Opiera się na materialnej, sensoryczno-merytorycznej działalności, która koncentruje się na transformacji i tworzeniu środowiska naturalnego dla człowieka w celu zaspokojenia własnych potrzeb. Tak więc analizowana aktywność jest siłą napędową rozwoju całej ludzkości [27, s. 240].

Zrozumienie podstawowych podejść do istoty pojęcia „działalności technicznej” daje podstawy do rozróżnienia wielu kluczowych cech tego terminu: potrzeby w zakresie wsparcia materialnego, środków pracy, bogactwa materialnego, technologii, pracy umysłowej i fizycznej.

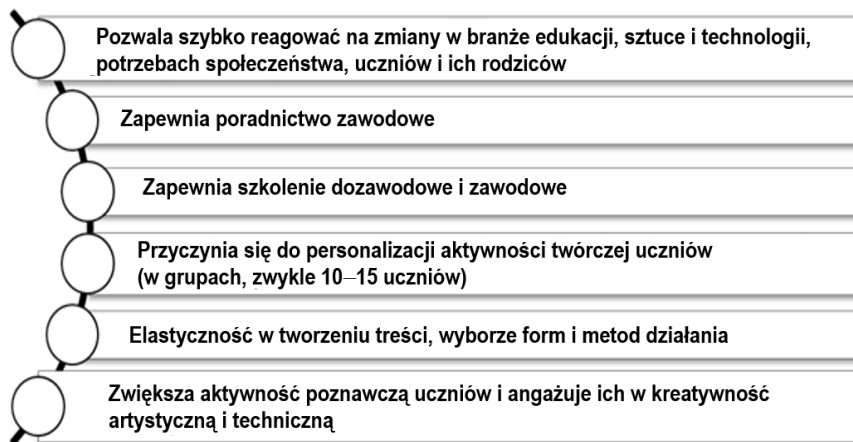
Pozaszkolna działalność artystyczna i techniczna uczniów to świadoma, dobrowolna aktywność edukacyjna uczniów wykonywana w czasie wolnym od nauki lub pracy, integrująca sztukę i rzemiosło oraz projektowanie. Ma na celu tworzenie, przechowywanie, przekazywanie wartości materialnych i duchowych, formowanie osobowości uczniów, a także rozwijanie ich wiedzy artystyczno-technicznej oraz umiejętności, jak również zaspokojenie potrzeb uczniów, jak również społeczeństwa.

Pozaszkolne zajęcia artystyczne i techniczne łączą dwa elementy – artystyczny i techniczny. Element artystyczny obejmuje projektowanie artystyczne (projektowanie) i dekorowanie przedmiotów życia i reszty ludzi oraz techniczno-technologiczny proces wytwarzania przedmiotów, projektowania z materiałów konstrukcyjnych za pomocą narzędzi, sprzętu produkcyjnego. Dlatego pozalekcyjne działania artystyczne i techniczne są ważnym elementem procesu edukacyjnego, który zapewnia harmonijny rozwój jednostki przez całe życie. W związku z tym należy przeanalizować jego potencjał poznawczy, edukacyjny i rozwojowy.

## 2. Poznawczy, wychowawczy i rozwojowy potencjał pozalekcyjnej artystyczno-technicznej działalności uczniów

Jednym z podstawowych zadań szkoły jest stworzenie optymalnych warunków do osobistego rozwoju każdego ucznia, ukształtowanie jego aktywnej pozycji w procesie edukacyjnym. Realizacja możliwości, która ujawnia pozalekcyjne działania artystyczne i techniczne, jest podstawą do wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży. Zajęcia artystyczne i techniczne dają duże możliwości pozytywnego wpływu na uczniów i stanowią niezależną sferę pracy edukacyjnej nauczyciela, która jest realizowana w związku z pracą na lekcji. Dziś jednak zajęcia pozalekcyjne uczniów nie są odpowiednio traktowane i nie wykorzystują w pełni ich potencjału.

Analiza naukowych i pedagogicznych problemów zajęć pozalekcyjnych (I. Bech [8; 9], W. Borysow [17], W. Werbicki [23], A. Kapska [54], B. Kobzar [59], W. Madzigon [83], G. Pustowit [123–126], J. Rudenko [130], A. Syrotenko [134], O. Suchomlynska [152], T. Suszczenko [150] itd.) potwierdza trafność wybranego tematu badawczego i umożliwia stwierdzenie, że wśród naukowców istnieje powszechne zrozumienie znaczenia zajęć pozalekcyjnych dla kształtowania i rozwoju osobowości ucznia. Należy podkreślić, że naukowcy solidarnie opisują korzyści płynące z organizacji zajęć pozalekcyjnych dla studentów. W wyniku analizy prac naukowych przedstawiono główne zalety pozalekcyjnej działalności artystycznej i technicznej studentów (Rys. 2.).



Rys. 2. Przewagi pozalekcyjnej artystyczno-technicznej działalności uczniów

Źródło: opracowanie własne

Tematyka zajęć pozalekcyjnych znacznie szybciej odzwierciedla zmiany w edukacji, sztuce i technologii. Wynika to z dobrowolnego charakteru

angażowania uczniów w tego rodzaju działania, dlatego nauczyciele muszą brać pod uwagę nie tylko potrzeby społeczności, ale także interesy i potrzeby uczniów i ich rodziców, aby zaangażować jak najwięcej dzieci. W tym celu doświadczeni nauczyciele, którzy organizują zajęcia pozalekcyjne uczniów, opracowują programy autorskie, które zapewniają elastyczność treści i koncentrują się na pogłębianiu i doskonaleniu wiedzy i umiejętności kształconych w szkołach.

Podczas zajęć pozalekcyjnych, w szczególności artystycznych i technicznych, uczniowie mają okazję zapoznać się z różnymi zawodami, nauczyć się umiejętności wykonywania określonego rodzaju zajęć, spróbować swoich sił w jednym z kierunków. Poznawanie przez dzieci i młodzież specyfiki niektórych zawodów podczas wycieczek, lekcji ze specjalistami, pozwala na zwiększenie efektywności doradztwa zawodowego.

Cechą charakterystyczną zajęć pozalekcyjnych jest to, że organizowane są one w małych grupach (zwykle 10–15 osób), co pozwala zindywidualizować proces kształcenia. Współczesne badania pedagogiczne pozwalają stwierdzić, iż problem odkrywania potencjału poznawczego, rozwojowego i edukacyjnego zajęć artystycznych i technicznych uczniów jest w niewystarczającym stopniu uwzględniony w literaturze psychologiczno-pedagogicznej i nie stał się przedmiotem poszukiwań naukowych i pedagogicznych.

Aby poznać znaczenie zajęć pozalekcyjnych, należy odwołać się do wniosków S. Mocak [106], G. Nazarenki [107] na temat ich potencjału:

- identyfikacja przez dzieci wszystkich wymagań edukacyjnych, co czyni z nich obszar aktywnego samokształcenia;
- istnienie przestrzeni, w której naturalne potrzeby wolności, niezależności, fantazji, wyobraźni, kreatywności są w pełni i wyraźnie ujawnione;
- zaspokojenie wielu potrzeb społecznych i psychologicznych w realizacji zainteresowań, samokontrola sił, samoocena wśród rówieśników, poznanie siebie;
- zapewnienie miejsca na zaspokojenie potrzeb komunikacyjnych, nawiązania relacji z rówieśnikami i osobami starszymi,
- poczucie bycia potrzebnym, szczęśliwym;
- stworzenie otwartej przestrzeni na działalność społeczną [106].

Według *Słownika Wyjaśniającego Języka Ukraińskiego* potencjał to suma wszystkich dostępnych środków, szans, sił wytwórczych itp., które można wykorzystać w dowolnym obszarze, sferze [155, s. 402]. Wyniki analizy głównych podejść do pojęcia „potencjału” pozwalają stwierdzić, że potencjał jest ściśle związany z celami działania jednostki. Wysoki potencjał działania pomaga poszerzyć zakres możliwych kierunków realizacji tego działania, aby je aktywować. Jednak, jak dowodzi praktyka, nawet osoba o wysokim potencjale, prowadząca działalność, nie zawsze może ją zrealizować.

Według *Wielkiego Słownika Wyjaśniającego Współczesnego Ukraińskiego* [22, s.1087] można wywnioskować, że potencjał pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów stanowi sumę wszystkich dostępnych

środków pedagogicznych, możliwości, sił wytwórczych itp., które można wykorzystać w pozalekcyjnych zajęciach artystycznych i technicznych dla pełnego harmonijnego rozwoju jednostki.

Realizacja potencjału poznawczego zajęć pozalekcyjnych polega na zaangażowaniu uczniów w aktywność poznawczą i dążeniu do rozwoju ich zainteresowań poznawczych, gromadzenia wiedzy, kształtowania zdolności umysłowych itp. Główne formy zajęć pozalekcyjnych o charakterze poznawczym to przede wszystkim wycieczki, olimpiady, konkursy, wykłady, warsztaty i inne.

Aby opanować wiedzę, zdobyć doświadczenie, uczniowie muszą znać istotę zjawiska i przedmiotów. E. Kant rozważał znajomość procesu idealnego rozwoju świata. Wybitny filozof przekonywał, że każda nasza wiedza zaczyna się od doświadczenia. Skuteczność poznania zależy od tego, jak aktywnie podchodzi do zagadnienia [53]. To zaangażowanie uczniów w pozaszkolne zajęcia artystyczne i techniczne, które ma aktywny i poznawczy charakter, przyczynia się do świadomego organizowania wiedzy dzieci i młodzieży, kształtowania ich doświadczenia w działaniach artystyczno-technicznych.

Formowanie się aktywności poznawczej u uczniów zachodzi tylko wtedy, gdy nowa wiedza przekazywana jest na różne sposoby, biorąc pod uwagę poziom zdolności poznawczych uczniów. Dzięki temu uczniowie zachęceni są do poszukiwania rozwiązania problemu, sposobu realizacji zadań oraz, na podstawie obserwowanego eksperymentu, zgłaszanych faktów, wyciągania wniosków i uogólniania.

W procesie opanowywania wiedzy uczniowie opanowują techniki percepcji materiałów do nauki, pewnych rodzajów aktywności umysłowej, uczą się zarządzać swoimi emocjami i uczuciami, uczą się własnych możliwości twórczych. Przygotowując się do zajęć, lider prowadzący zajęcia pozalekcyjne i działania techniczne powinien wziąć pod uwagę doświadczenie życiowe uczniów, poziom opanowania wiedzy naukowej i ich umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce. Złożone zadania poznawcze mogą być oferowane tylko uczniom, którzy mają wysoki poziom zdolności poznawczych.

Ważną rolę w kształtowaniu aktywności poznawczej uczniów podczas zajęć pozalekcyjnych, odgrywa stosunek nowego materiału edukacyjnego do już znanego, uzupełniania jego z przekazów czerpanych z dodatkowej literatury naukowej oraz od pracownika pedagogicznego, jak i od uczniów. Rozwijając aktywność poznawczą uczniów, nauczyciel stwarza warunki nie tylko do praktycznego zastosowania ich wiedzy, kształtowania ich perspektyw naukowych, zainteresowania różnymi dziedzinami sztuki, technologii, nauki, ale także do harmonijnego rozwoju każdej osoby. Jednocześnie rozwiązywanie i tworzenie projektów w zakresie zajęć pozalekcyjnych wymaga od uczniów większej wiedzy i umiejętności, niż w ogólnych programach szkolnictwa, które promują samokształcenie, samorozwój, autonomię i samorozwój uczniów.

Pozalekcyjne zajęcia artystyczne i techniczne otwierają ogromne możliwości wpływania na ogólny rozwój osobowości uczniów. We współczesnej myśli psychologicznej, pedagogicznej i filozoficznej rozwój człowieka pojmowany jest jako złożony, systematycznie organizowany proces zmian ilościowych i jakościowych w ludzkim ciele pod wpływem różnych uwarunkowań: zewnętrznych, wewnętrznych, zarządzanych, niezarządzanych.

Rozwój osobowości dziecka zachodzi w różnego rodzaju działaniach artystycznych i technicznych. Świadoma aktywność człowieka to wynik warunków zewnętrznych, w których pośredniczą warunki wewnętrzne, czyli osobowość. Takie rozumienie działalności wprowadziła S. Rubinsztejna, podkreślając brak uznania rozwoju człowieka w tej działalności. Należy wziąć pod uwagę jego odwrotny wpływ na ten temat, ponieważ rozwój osobowości jest możliwy tylko poprzez znaczącą, subiektywną i obiektywnie znaczącą aktywność [129]. Rozwój osobowości ucznia podczas jego udziału w pozalekcyjnych zajęciach artystycznych i technicznych stanowi jakościową zmianę w tej działalności. Takie zmiany mogą być związane z komplikacją celów, zadań, obiektywnych działań, operacyjnych i motywacyjnych aspektów działania. Zmieniając pozycję, uczeń, gromadząc doświadczenie, staje się bardziej aktywny i niezależny.

Aby zmiany te podążały we właściwym kierunku, proces zarządzania musi być zorganizowany. Zadaniem nauczyciela, który stara się efektywnie wykorzystać potencjał pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych, jest zaangażowanie uczniów w działalność twórczą. Niezwykle ważne jest zapewnienie aktywnej pozycji ucznia, wysiłków podejmowanych w celu pobudzenia jego kreatywności, potrzeby zdobywania nowej wiedzy i metod działania, kultury narodowej, standardów moralnych.

Pod względem specyfiki treści, pozalekcyjne zajęcia artystyczne i techniczne mają wyjątkowe możliwości, na przykład w kształtowaniu takich cech, jak ciężka praca i kreatywne podejście do pracy produkcyjnej. W systemie kształtowania osobowości działalność artystyczna i techniczna zajmuje swoją niszę ze względu na jej treść i cechy.

Ogromny potencjał rozwojowy tkwi w projektach i działaniach technologicznych uczniów. Każdy z jego etapów stwarza warunki do przyciągnięcia uczniów do co najmniej jednej metody badań, kreatywnej, analitycznej działalności technologicznej. W przypadku poprawnej pedagogicznie organizacji możliwe jest kompleksowe wdrożenie wszystkich kierunków kształcenia osobowości uczniów w ścisłej jedności, aby stworzyć warunki do kompleksowego rozwoju jego osobowości. Projektowanie umożliwia samodzielną, praktyczną, zaplanowaną i systematyczną pracę uczniów, wzmacnia ich chęć stworzenia nowego lub ulepszenia istniejącego obiektu, określa perspektywy jego wykorzystania; poprawia moralność i jakość pracy, motywuje wybór zawodu i ciężkiej pracy. Dlatego pozaprogramowych zajęć artystycznych i technicznych nie

można analizować oddzielnie od koncepcji kreatywności oraz kreatywności artystycznej i technicznej.

Kreatywność (twórczość) to proces wytwarzania oryginalnych produktów. Angażując się kreatywnie, uczniowie samodzielnie wykorzystują zdobytą wiedzę i umiejętności oraz transponują je na różne sfery, a także łączą znane sposoby działania. To kreatywność pozwala dziecku na nowe podejście do realizacji zadań. Zagadnienie kreatywności realizowane jest po przez indywidualne pomysły osób, jedynie na podstawie wyników wcześniejszych ich aktywności, co wynika z ich indywidualnego doświadczenia, czy tradycji. Ważne jest, aby aktywność ucznia oparta była na wyobraźni i myśleniu wnioskującym z osobistego doświadczenia. Należy upewnić się, że uczniowie są stale zainteresowani tym procesem i osiągają swoje cele, zwłaszcza w pracy.

Twórczość artystyczna i techniczna jest interpretowana jako działanie, w ramach którego tworzone są nowe wartości materialne i duchowe za pomocą sztuk pięknych i rzemiosła, edukacji zawodowej, etnopedagogiki, edukacji projektowej. Kształtuje to wiedzę artystyczną i techniczną, umiejętności w różnych rodzajach działalności artystycznej i technicznej [16, s. 22]. N. Kolesnyk również podtrzymuje ten pogląd, charakteryzując potencjał twórczości artystycznej i technicznej, a także zajęcia pozalekcyjne uczniów poprzez proces twórczy, który integruje różne rodzaje sztuki (dekoracyjne, obrazowe), etnopedagogikę z edukacją projektową i edukacją zawodową [60]. I. Dorofiejewa potwierdza potencjał działalności artystycznej i technicznej poprzez funkcjonalne i estetyczne akcesoria, zauważając, że „...każdy przedmiot, w odróżnieniu od dzieł sztuki, ma określony żywotny cel, to znaczy funkcję. Ale zawsze istnieje potrzeba, aby wszyscy otaczali się dobrymi przedmiotami. Dlatego wartość obiektu cechują dwie cechy – dobro i piękno. Innymi słowy, każdy przedmiot ma techniczny i estetyczny (artystyczny) początek” [38].

Osobliwa synteza twórczości naukowej, technicznej i artystycznej umożliwiła zmianę roli technologii i nauki w procesie kształtowania formy i stylu, na stereotypy figuratywne, czy tworzenie innych rzeczy [60]. Działalność twórcza charakteryzuje się zasadami naukowymi, artystycznymi i technicznymi. Rezultat działalności twórczej jest zawsze powodowany przez pewne akcenty w procesie kreatywności.

Projektowanie jako kreatywna innowacja tworzy nowy i obiektywny produkt. Kreatywne pomysły nie pojawiają się natychmiast, ich pojawienie się jest możliwe tylko wtedy, gdy dana osoba odczuwa pilną potrzebę zmiany, modernizacji. Ucznia można zachęcać do kreatywności poprzez motywację społeczną, uruchomienie fantazji, marzeń. Osoba, która chce stworzyć coś nowego, zaczyna wyobrażać to sobie. Ważne jest, aby dziecko miało kreatywną wyobraźnię, która pomoże mu zauważyć coś niezwykłego w otoczeniu. Sukces w kreatywności zależy od kreatywnej wyobraźni. Zdolności twórcze uczniów są optymalnie rozwijane podczas działalności twórczej. W prowadzonych badaniach w minimalnym stopniu pojawiają się: kreatywność, indywidualność, fantazja i nie są uwzględniane w próbie badawczej populacji, a jedynie odrzucane.

Problematiczna sytuacja jest niezwykle ważna dla rozwoju zdolności twórczych uczniów, dlatego wskazane jest, aby nauczyciel stosował elementy uczenia się rozwojowego i problemowego. Problematiczne uczenie się staje się normą w sztuce pozalekcyjnej i działaniach technicznych, a każdy etap projektowania i produkcji przedmiotu pracy jest zawsze związany z wieloma problemami, które studenci i uczniowie muszą rozwiązać w trakcie swojej pracy. Przewyciężenie jednego problemu zawsze rodzi kilka nowych, co przyczynia się do aktywnego harmonijnego kompleksowego rozwoju jednostki.

Pozaszkolne zajęcia artystyczne i techniczne mają duży potencjał edukacyjny. A. Kuźmiski i W. Omeljanenko interpretują edukację jako złożony i wieloaspektowy proces kształtowania osobowości, stwarzający optymalne warunki do rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego [73]. Według W. Gałuziaka i M. Smetanskiego edukacja jest zamierzonym i zorganizowanym wpływem na rozwój osobowości [25]. Interesujące jest rozważenie podejścia naukowców I. Becha [8], O. Kyryczuka [57], L. Kondraszowa [62], zgodnie z którym edukacja pojawia się jako twórczy, celowy proces interakcji między nauczycielem a uczniem, mający na celu stworzenie optymalnych warunków dla rozwoju i samorozwoju jednostki.

Opisując potencjał edukacyjny pozalekcyjnych działań artystycznych i technicznych uczniów, należy zauważyć, że nie można go opisać odrębnie od potencjału poznawczego i rozwojowego.

Pozaszkolne działania artystyczne i techniczne obejmują arsenał narzędzi, metod i technik zapewniających proces kształtowania kultury relacji międzyludzkich, wzajemnie między studentami. Jest prawdopodobne, że we wspólnym działaniu przejawia się pewna postawa uczniów wobec rówieśników lub taka postawa powstaje w trakcie zajęć. Zaangażowanie ucznia w pozalekcyjną działalność artystyczną i techniczną służy jako środek i przestrzeń dla samooceny jednostki, rozwoju jego osobowości, generowania i afirmacji poczucia własnej wartości, znaczenia, kształtowania szacunku wobec rówieśników, co jest istotnym czynnikiem w kształceniu wizerunku pozytywnego studenta w edukacji innych, kształtowaniu umiejętności etycznych, zachowań w kontaktach z innymi.

Podczas pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych nie należy zapominać o pracy zespołowej. Postawy zbiorowe z konieczności implikują relacje zwrotne między uczniami, wynikające z działań zawodowych. Osobowość kształtuje swoje cechy w procesie przyjaznych relacji zbiorowych, które następnie ulegają poprawie w wyniku rozwoju osobistego. Zdaniem naukowców specjalne możliwości edukacyjne mają wspólną aktywność, która powinna być znacząca i atrakcyjna dla większości uczniów, mająca na celu zaspokojenie ich potrzeb, dopasowanie do ich możliwości, przewidywanie udanych wspólnych działań dla wszystkich uczestników. S. Karpenczuk podkreśla, że „w procesie różnorodnej aktywności studentów wiedza jest ustalona, kształtują się umiejętności, nawyki,

normy zachowań, powstają warunki dla relacji wewnątrz kolektywnych, zakorzenione są elementy etykiety moralnej” [56, s. 101].

Według N. Szczurkowej, w trakcie takiej aktywności uczeń zdobywa doświadczenie etyczne; opanowanie umiejętności etycznych; tworzy stabilne cechy reaktywne, które składają się na charakter osoby; generowana jest struktura wartości osobistych; kształtuje się świadomość własnej wartości [171, s. 19]. N. Myronczuk stwierdza, że w warunkach zajęć pozalekcyjnych uczniowie mogą stworzyć odpowiednie warunki do stworzenia kultury relacji międzyludzkich [100].

Zadaniem pracownika pedagogicznego jest identyfikacja i rozwijanie zdolności twórczych uczniów podczas interesujących ich zajęć. W tak wieloaspektowym procesie, jak kształtowanie osobowości twórczej, tworzenie indywidualnych procesów poznawczych ma ogromne znaczenie. Niektóre z nich (uwaga, pamięć, myślenie) tworzą poznawczy element kreatywności, inne (np. rozbieżne myślenie, wyobraźnia) zapewniają kreatywność jednostce. Te cechy, zdaniem psychologów, są podstawą rozwoju produktywnego myślenia i zdolności twórczych uczniów. W kontekście analizy potencjału pozalekcyjnych działań artystycznych i technicznych warto podkreślić ścisłą zależność funkcji poznawczych, rozwojowych i edukacyjnych.

Zadania poznawcze (kreatywne) można wykorzystać do kształtowania cech psychicznych uczniów. Zastosowanie ćwiczeń rozwijających wyobraźnię przestrzenną, pamięć wzrokową, logiczne myślenie, mimowolną uwagę i inne procesy psychiczne, pozwala nam wykonywać nie tylko zadania rozwojowe, ale także dydaktyczne.

Aby wykorzystać potencjał rozwojowy, należy wziąć pod uwagę pewne warunki: zrozumienie przez ucznia społecznego znaczenia pracy; zgodność treści i charakteru pracy z zainteresowaniami i umiejętnościami ucznia; prowadzenie pracy w warunkach estetycznych; ciekawy, złożony, różnorodny charakter pracy; dostępność niektórych umiejętności pracy niezbędnych uczniowi do wykonywania działań artystycznych i technicznych; kreatywne podejście nauczyciela do działalności pedagogicznej. Skuteczność potencjału rozwojowego pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych zależy od systematycznej pracy nauczyciela, zintegrowanego wykorzystania całego arsenału pedagogicznego metod i środków kształcenia i edukacji.

Dlatego wartość pozalekcyjnej działalności artystycznej i technicznej uzasadnia fakt, że taka aktywność rozwiązuje problem organizacji czasu wolnego uczniów, przyczynia się do zaspokojenia ich zainteresowań, aktywuje procesy poznawcze. Należy podkreślić, że biorąc pod uwagę różne możliwości i środki, pozalekcyjne działania artystyczne i techniczne mają charakter interdyscyplinarny, cechują się silnym potencjałem poznawczym, edukacyjnym i rozwojowym.

Badania zajęć pozalekcyjnych wymagają dalszego ustrukturyzowania elementów i technologii .



### 3. Strukturalne komponenty pozalekcyjnej artystyczno-technicznej działalności uczniów

Zgodnie ze szczegółową charakterystyką pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów należy uzasadnić ich elementy konstrukcyjne. Opisuując elementy strukturalne pozalekcyjnej działalności artystycznej, należy ją interpretować jako spójny system składający się z uporządkowanych i powiązanych ze sobą elementów.

W dyskursie naukowym problem struktury zajęć pozalekcyjnych nie jest scharakteryzowany, ale istnieją osobne prace (O. Bykowska [10], O. Melentjew [90], I. Meryłow [91; 92], I. Mosiakowa [105]), poświęcone wyjaśnieniu struktury edukacji pozaszkolnej, która często utożsamiana jest z zajęciami pozalekcyjnymi. Istotne cechy edukacji pozaszkolnej i zajęć pozaszkolnych przedstawiono w punkcie 3.1, który zawiera opis elementów strukturalnych. O. Melentyev analizuje strukturę edukacji pozaszkolnej za pośrednictwem instytucji, w których jest ona realizowana. Do takich zakładów należą wyspecjalizowane instytucje [90, s. 19–20]. I. Mosiakowa twierdzi podobnie, traktując edukację pozaszkolną jako element strukturalny systemu edukacji, który obejmuje instytucje pozaszkolne jako podsystem [105]. I. Meryłow wykorzystuje podejście sieciowe jako podstawę do zdefiniowania struktury edukacji pozaszkolnej [92]. Podejście O. Bykowskiej ma wartość naukową, zgodnie z którą edukacja pozaszkolna jest pewnym systemem metodologicznym, obejmującym następujące elementy: organizacyjny, semantyczny, metodyczny, proceduralny, funkcjonalny, działalnościowy i instytucjonalny [10, s. 19]. Według naukowca elementy strukturalne są wdrażane na trzech poziomach: krajowym (instytucje regulujące porządek publiczny), regionalnym (instytucje koordynujące politykę krajową w tej dziedzinie), lokalnym (instytucje wdrażające porządek publiczny w tej dziedzinie) [10, s. 17–18]. Do podstawowych pojęć, które ujawniają podstawowe cechy struktury systemu edukacji pozaszkolnej, O. Bykowska zalicza komponent, podsystem, środowisko, strukturę, stan, relacje, model [10, s. 19]. Istnieje podejście, w którym treści (kultura, społeczeństwo, przyroda, ludzie), proceduralne (rodzina, instytucje edukacyjne, biblioteki, kluby, stowarzyszenia, organizacje studenckie i młodzieżowe, środki masowego przekazu itp.) są rozróżniane i systemowe (aktywność osobowości) elementy pozaszkolnego systemu edukacji. Jego głównymi elementami są cel i zadania, treść edukacji, formy, metody i środki realizacji [136].

Badanie inteligencji opisów systemów świadczy o braku jednolitego podejścia do opisu struktury kształcenia pozaszkolnego, a także o braku badań nad rozdziałem elementów strukturalnych zajęć pozalekcyjnych uczniów, w szczególności zajęć artystycznych i technicznych. To daje powód do rozmowy o potrzebie poznania strukturalnych elementów pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów. Przede wszystkim należy przestudiować istotę pojęcia „struktury”.

Struktura jest stosunkowo starym sposobem (prawem) łączenia elementów złożonej całości [22]; określa uporządkowanie wewnętrznych i zewnętrznych relacji obiektu, które zapewniają jego stabilność, zapewniając jakość [147]. Warto zauważyć, że połączenia strukturalne są obecne we wszystkich procesach zachodzących w obiektach systemowych. Każdy obiekt, proces ma własną strukturę, charakteryzującą się połączeniami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Ze względu na różnorodność poziomów strukturalnych każdy system można analizować jako pole strukturalne [118]. Struktura może ulec zmianie, jest niezmiennym aspektem systemu. Jeśli zmiany ilościowe w systemie zaczynają wykazywać naruszenie normy i powodują jej zmiany jakościowe, zawsze prowadzi to do zmiany struktury systemu. Połączenie elementów konstrukcyjnych w systemie podporządkowane jest dialektyce relacji między częściami a całością [110].

Inteligencja opisów systemów podkreśla, że obiekty systemowe oraz wszystkie interakcje i relacje między jego podsystemami i elementami podlegają szczególnym prawom, które motywują jego osobliwość i zmiany. Podsystem systemów charakteryzuje się różnymi relacjami, połączeniami i interakcjami. Takie stabilne relacje i interakcje tego samego typu skutkują strukturą. W ramach jednego systemu, w tym dużego i złożonego, istnieje potencjalnie wiele powiązań i relacji, więc można je podzielić na kilka struktur. W tym przypadku chodzi o struktury wielopoziomowe lub wielopłaszczyznowe [160]. Różnice w funkcjonowaniu różnych elementów i potrzeba pogodzenia ich zachowania w systemie powodują powstawanie stabilnych relacji wewnętrznych między nimi lub struktury systemu. Wśród właściwości struktury zauważyć można uporządkowanie elementów systemu na zasadzie jednorodności. Hierarchia systemu umożliwia uzyskanie jednorodnych elementów na jednym poziomie hierarchii (podporządkowania części, elementów całości, których są one częścią) [167]. System wyróżnia podsystemy – klasy elementów, których funkcjonowanie wyróżnia się niezmiennymi właściwościami na określonych poziomach analizy [158; 159; 167].

Prace leksykograficzne traktują komponent jako integralną część lub element czegoś. Pod pojęciem strukturalnych komponentów pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych rozumiemy komponenty jego struktury, które oddziałują na siebie i zmieniając się jakościowo wpływają na poprawę funkcjonowania całego systemu zajęć pozalekcyjnych.

Opisując pozalekcyjne działania artystyczne uczniów jako proces systematyczny, można warunkowo rozróżnić elementy, które są ze sobą powiązane i oddziałują na siebie. Elementy te mają swoją własną strukturę i są prezentowane jako podsystemy pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów, czyli system ogólny. Pozaszkolna działalność artystyczna i techniczna uczniów jako system ma swoją strukturę, na którą składają się niektóre elementy: cel, organizacja, przedmiot, treść i procedury.

Jednym z głównych elementów strukturalnych pozaszkolnych działań artystycznych i technicznych jest cel ukierunkowany, który opisuje cel określony

w zadaniach realizowanych za pośrednictwem innych elementów strukturalnych. Pomyślnie osiągnięcie celu i realizacja pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów jest ważna dla personelu pedagogicznego, aby zrozumiał te informacje i został zaakceptowany przez uczniów i studentów.

Według *Wielkiego Słownika Interpretacyjnego* współczesnego języka ukraińskiego celem jest to, do czego się dąży [22]. Według N. Mojsejuka celem jest przewidywanie końcowego wyniku każdej aktywności, do którego dążą podmioty procesu wychowawczego [104]. I. Malafijika [86] opisuje problem celów i celów działalności. Naukowiec zauważa, że cel działalności człowieka zawsze zależy od obiektywnych warunków, w jakich dana osoba żyje i pracuje. Aby właściwie zdefiniować cel, należy wziąć pod uwagę warunki, w których planowane jest działanie. Cele uczenia się to pierwszy element systemu dydaktycznego określający, czego warto się nauczyć. Według Arystotelesa celem jest „coś, na co jest coś” [68]. Na tej podstawie I. Malafijik widzi cel elementu zachowania i świadomej ludzkiej aktywności, który opisuje przyszły wynik tej działalności i możliwości jej osiągnięcia na wiele sposobów. Cel pełni funkcję integracyjną, służąc integracji różnych ludzkich działań i uporządkowania ich w określonej sekwencji lub systemie, tworząc projekt działań, który wpływa na naturę i systematyczne porządkowanie czynności i operacji [86]. Celem, oprócz końcowego rezultatu działalności człowieka, jest ścieżka ruchu w kierunku uzyskiwania wyniku oraz sposoby działania, które umożliwiają osiągnięcie wyniku. Zamiast tego cel określa wynik końcowy. Pojęcie to ma mniejszy zakres i funkcjonuje jako element celu; węższa treść, a zatem bardziej szczegółowa niż cel działania.

Cele pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów są końcowym rezultatem wspólnej aktywności nauczyciela i ucznia, co znajduje odzwierciedlenie w precyzyjnych, jednoznacznych kategoriach i pojęciach. Konkretnie wyrażenie wyniku jest możliwe dzięki następującym pojęciom:

- wynik jest najbliższym pożądanym rezultatem, który jednostka stara się osiągnąć przez pewien czas;
- zadanie to wynik pośredni z zestawu dostępnych i uporządkowanych, pewien krok przybliżający cel;
- celem jest pożądaný rezultat, nieosiągalny w określonym czasie, ale dostępny dla przyszłych osiągnięć;
- cel – końcowy wynik, do którego kierowane są wysiłki podmiotu;
- ideał to wynik, którego nikt nigdy nie może osiągnąć, ale do którego można podejść bardzo blisko [131].

W kontekście naszych badań wykorzystamy pojęcia „celu” i „zadania”. Dokładny i pełny opis celów wymaga informacji o elemencie asymilacji (idea, koncepcja, osąd, teoria) oraz o poziomie, na którym następuje jego asymilacja i diagnoza. Diagnostyka i hierarchia są charakterystyczne dla tych celów. Diagnostyka oznacza jasną definicję celu, sposoby jego wykrywania, pomiaru i oceny; wymaga starannej analizy znaków

pojęcia, które należy uformować w trakcie jego realizacji, oraz opisu obiektywnego stwierdzenia, z którym jest on skorelowany, wskazania kategorii miary, według której jego wielkość jest przedmiotem pomiaru pośredniego lub bezpośredniego, wskazując, że wyniki pomiaru mogą być w porównaniu do pewnej skali, czyli ocenianej.

Wymóg unikalnej diagnozy celów jest spełniony poprzez opisanie określonego poziomu hierarchii. W zależności od treści, skali zadań, poziomu ogólności lub specyfiki problemu cel można sformułować inaczej. Hierarchia celów pokazuje, że pojęcie „celu” zależy od tego, w jakim czasie rozwija się działanie związane z jego realizacją. Cele charakteryzują się hierarchiczną strukturą, u góry są cele odzwierciedlające społeczny porządek społeczeństwa. Najbardziej szczegółowe i kompletne cele zostały określone w Konstytucji Ukrainy oraz w Ustawie „O edukacji”. Chodzi o cele, jakie społeczeństwo stawia instytucjom edukacyjnym. Są one wyszczególnione na potrzeby działań edukacyjnych instytucji edukacyjnych (ogólnokształcących szkół średnich, pozaszkolnych), pod względem przedmiotu, kursu i zjawiska, faktu, procesu lub koncepcji.

Cel odzwierciedla dążenie do określonego rezultatu końcowego i pozwala budować sekwencję działań, analizować aktywność. Charakteryzuje się specyfiką wyniku końcowego. Cel jest elementem zadania, który ma wyraźne ograniczenia czasowe. Zadanie to problematyczna sytuacja z wyraźnym celem do osiągnięcia. Zadania zawsze wynikają z celu i są środkiem do jego realizacji.

Dlatego celem pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych jest rozwój indywidualnych umiejętności i zainteresowań uczniów; ich edukacja i socjalizacja poprzez działalność artystyczną i techniczną.

Na podstawie Ukraińskiej Ustawy „O edukacji ” [44], Ukraińskiej Ustawy „O edukacji pozaszkolnej” [45], „Koncepcji edukacji pozaszkolnej” [63], „Strategii rozwoju edukacji pozaszkolnej” zróżnicowano ogólne (wspólne dla wszystkich obszarów zajęć pozaszkolnych, w szczególności artystyczno-techniczne) i specjalne (specyficzne tylko dla pozalekcyjnych zajęć plastyczno-technicznych uczniów) zadania. Ogólne zadania pozalekcyjnej działalności artystycznej i technicznej studentów obejmują:

- edukacja obywateli Ukrainy;
- harmonijny rozwój osobowości i kształtowanie doświadczeń jej interakcji społecznych;
- kształcenie samooceny uczniów, poszanowanie praw i wolności człowieka i obywatela, odpowiedzialność prawna za swoje działania;
- promowanie miłości do Ukrainy, patriotyzmu, poszanowania tradycji narodowych, zwyczajów, wartości narodowych narodu ukraińskiego oraz innych narodów i ludów;
- edukacja uczniów z szacunkiem do osób starszych i rodziny;
- tworzenie warunków dla twórczego, duchowego, intelektualnego i fizycznego rozwoju uczniów, w szczególności dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych;

- kształtowanie świadomego i odpowiedzialnego podejścia uczniów do własnego zdrowia i zdrowia środowiska;
- organizacja wypoczynku uczniów, poszukiwanie nowych form; zapobieganie bezdomności i przestępstwom.

Do specjalnych zadań pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów należą:

- promocja kreatywności artystycznej i technicznej;
- zaspokajanie potrzeb uczniów w zakresie samostanowienia zawodowego i samorealizacji twórczej w działaniach artystycznych i technicznych;
- opanowanie podstawowych profesjonalnych umiejętności artystycznych i technicznych niezbędnych do socjalizacji, przyszłej samorealizacji i/ lub działalności zawodowej;
- poszukiwanie, rozwój i wsparcie zdolnych i utalentowanych uczniów w zakresie kreatywności artystycznej i technicznej;
- kształtowanie u uczestników procesu edukacyjnego świadomego podejścia do własnego bezpieczeństwa i ochrony środowiska podczas realizacji procesów i operacji technicznych;
- rozwój umiejętności artystycznych i technicznych, umiejętności i kultury estetycznej.

Kolejnym strukturalnym elementem pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów jest organizacja. Obejmuje ona instytucje edukacyjne, w których można organizować pozalekcyjne zajęcia artystyczne i techniczne studentów.

Pozaszkolne instytucje artystyczne i techniczne to element strukturalny zajęć pozaszkolnych uczniów, na podstawie którego proces kształtowania umiejętności artystycznych i technicznych oraz kompetencji tworzy odpowiednie warunki do zaspokojenia potrzeb jednostki w twórczej samorealizacji, rozwoju intelektualnym i duchowym; przygotowując się do aktywnych działań zawodowych i społecznych, stwarza też możliwości do organizowania wypoczynku wpływającego na inspirację studentów do twórczości artystycznej i technicznej, uwzględniając ich umiejętności, możliwości i zdrowie.

W świetle aktów ustawodawczych Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, Ministerstwa Kultury Ukrainy, Ministerstwa Młodzieży i Sportu Ukrainy pozalekcyjne działania artystyczne i techniczne można prowadzić w:

- ogólnokształcących szkołach średnich (szkoły, licea, gimnazja, uczelnie, stowarzyszenia edukacyjne, placówki edukacyjne, międzyszkolne kompleksy edukacyjne i przemysłowe itp.);
- pozaszkolnych placówkach oświatowych (kluby, domy, centra ekologicznej i naturalistycznej, naukowej i technicznej kreatywności młodzieży studenckiej, stacje młodych techników, stacje młodych przyrodników, Mała Akademia Nauk, Mała Akademia Sztuki (rzemiosło ludowe), centra kierownictwa wojskowo-patriotycznego, kierownictwo muzyczne edukacja muzyczna,

- dziecięce szkoły artystyczne, dziecięce szkoły choreograficzne, dziecięce szkoły artystyczne itp.);
- instytucjach kształcenia zawodowego (zawodowego i technicznego – szkoły, licea, centra kształcenia zawodowego itp.);
  - uczelniach zawodowych (kolegia, uczelnie techniczne);
  - innych instytucjach edukacyjnych (instytucje szkolnictwa wyższego, domy kultury, kluby, domy oficerskie itp.)

Ważne jest, aby wziąć pod uwagę cechy osób, które są celem działań tych instytucji oraz tych, którzy realizują cel i zadania pozalekcyjnych działań artystycznych i technicznych. Kolejny ważny element strukturalny jest subiektywny, który określa tematy pozalekcyjnych zajęć artystycznych i rzemieślniczych, do których należą:

- uczniowie, studenci (dzieci od trzech lat, młodzież, uczniowie, dorośli, osoby starsze);
- pracownicy pedagogiczni (podmioty / osoby prowadzące zawodową działalność pedagogiczną – nauczyciele, wykładowcy, kierownicy stowarzyszeń kreatywnych, wychowawcy społeczni itp.);
- rodzice lub osoby, które je zastępują;
- przedstawiciele przedsiębiorstw i instytucji, specjaliści zaangażowani w proces edukacyjny.

Nie należy wyróżniać administracji instytucji edukacyjnych, psychologów zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin, pedagogów społecznych, bibliotekarzy i innych pracowników, a bardziej właściwe jest nazwanie ich częścią grupy specjalistów zaangażowanych w proces edukacyjny. Pracownikiem pedagogicznym instytucji edukacyjnej powinna być osoba o wysokich walorach moralnych, która ma wyższe wykształcenie pedagogiczne lub inne wykształcenie zawodowe, odpowiedni poziom kształcenia zawodowego, prowadzi działalność pedagogiczną, zapewnia wydajność i wysoką jakość swojej pracy. Jej zdrowie fizyczne i psychiczne umożliwia jej wykonywanie obowiązków zawodowych w instytucjach edukacyjnych [45]. Jednocześnie Ukraińska Ustawa „O edukacji pozaszkolnej” zgodnie z art. 21 ust. 1 stanowi, że „pracownik pedagogiczny instytucji edukacji pozaszkolnej może być również rzemieślnikiem o wysokich walorach moralnych, pod warunkiem, że proces edukacyjny zostanie właściwie wykonany” [45]. Zdaniem autorów niniejszego artykułu specjalista organizujący zajęcia pozalekcyjne dla uczniów powinien posiadać wykształcenie pedagogiczne. Wynika to z potrzeby racjonalnego planowania zajęć, doboru skutecznych form, metod zajęć pozalekcyjnych, rozwoju wsparcia edukacyjnego i metodologicznego, monitorowania jego wyników z uwzględnieniem indywidualnych cech uczniów.

To konstruktywna interakcja wszystkich przedmiotów pozalekcyjnych działań artystycznych i technicznych determinuje produktywność i jakość realizacji zadań tego działania. W kontekście pracy nacisk kładziony jest na uczniów, ponieważ jest to uzasadnione przedmiotem i celami badania.

Element merytoryczny pozalekcyjnych działań artystycznych dzieci i młodzieży znajduje odzwierciedlenie w następujących dokumentach: program edukacyjny, program nauczania i programy kół, sekcje, stowarzyszenia twórcze. Treść poszczególnych lekcji określa pracownik pedagogiczny, biorąc pod uwagę zadania, wsparcie logistyczne, poziom przygotowania uczniów, ich zainteresowania, doświadczenie nauczyciela i innych.

Program edukacyjny jest jedynym zestawem komponentów edukacyjnych zaplanowanych i zorganizowanych przez instytucję edukacyjną w celu osiągnięcia przez uczniów określonych celów edukacji [113]. Na podstawie programu edukacyjnego instytucja edukacyjna przygotowuje i zatwierdza program pracy, który reguluje organizację procesu edukacyjnego. Program pracy wyszczególnia wariant elementu podstawowego programu nauczania, który stanowi integralną część Państwowego Standardu Edukacji określonego poziomu oraz program standardowego programu edukacyjnego [113].

Plan edukacyjny (program) to dokument określający cel procesu kształcenia, lista przedmiotów obowiązkowych (lista obszarów twórczych skojarzeń), mechanizm powiązań międzyprogramowych, formy, okresowość, warunki kontroli wiedzy, umiejętności, wymagania dotyczące podstawowej edukacji i planowany poziom przygotowania absolwenta [153]. Program oparty jest na programie nauczania – dokumencie zatwierdzonym przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy, opisującym treść, zakres i wymagania dotyczące nabycia określonego przedmiotu, kursu, dyscypliny, rozwoju i wychowania osobowości zgodnie z wymogami państwowych standardów edukacji i programów nauczania [120].

Zgodnie z ogólnymi wymaganiami dotyczącymi organizacji procesu edukacyjnego pracownik pedagogiczny powinien wykonywać swoje obowiązki zgodnie z standardowymi programami. Jeśli treść programu jest dozwolona w nocie wyjaśniającej standardowego programu, pracownik pedagogiczny może niezależnie edytować treść programu w zależności od osobistych doświadczeń, zainteresowań i życzeń uczniów oraz dostępnej bazy materiałowej i technicznej, a także przetłumaczyć standardowy program na zmodyfikowany. W niektórych przypadkach można pracować nad programami eksperymentalnymi, przygotowanymi przez kadrę pedagogiczną, zalecanymi przez rady pedagogiczne instytucji edukacyjnych i zatwierdzonymi do realizacji przez miejskie/ powiatowe wydziały edukacji.

Zgodnie ze stanowiskiem S. Honczarenki program jest dokumentem, który opisuje treść i ilość wiedzy, umiejętności i postaw, których można się nauczyć z każdego przedmiotu, a także charakteryzuje zawartość rozdziałów i tematów z ich rozkładem według lat edukacji. Do podstawowych zasad opracowywania programów nauczania należą: zgodność treści z nowoczesnymi osiągnięciami nauki, technologii i kultury, cele społeczne wychowania uczniów i rozwój ich zdolności twórczych; ciągłość w badaniu materiałów; związek między

przedmiotami nauczany. Nauczyciel kształcenia zawodowego i technologii w swojej pracy kieruje się standardowymi programami kształcenia zawodowego i technologii, a także programami kół. Wytyczne metodyczne dla kierownika grupy dotyczące stosowania programów nauczania stanowiły, że program nauczania pozaszkolnego jest dokumentem normatywnym, który reguluje cel, cele, treść, zakres, procedurę, metody organizacji działań edukacyjnych oraz wymagania dotyczące ich wyników [94]. Stwierdza się zatem, że istnieje jedność opinii na temat istoty pojęcia „programu nauczania”.

Należy zauważyć, że przed zmianami ustawowymi nauczyciele i kierownicy grup byli w stanie opracować programy edukacyjne dla grup niezależnie i za zgodą administracji instytucji edukacyjnej, aby wykorzystać je do planowania tematycznego kalendarza, a także wprowadzić je w proces edukacyjny. Zgodnie z art. 16 Ukraińskiej Ustawy „O edukacji pozaszkolnej” [45] proces edukacyjny w pozaszkolnych placówkach edukacyjnych jest organizowany zgodnie ze standardowymi programami nauczania i innymi programami edukacyjnymi. Warunkiem jest zatwierdzenie przez lokalne władze wykonawcze. Wobec braku standardowych programów edukacyjnych dla zajęć grupowych, w tym sztuki i technologii, oraz niemożności zastosowania własnego projektu, skuteczność takich zajęć jest zmniejszona [94].

Rozporządzenie nr 24 od 17.01.2003 Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy stanowi, że programy nauczania powinny opierać się na standardach edukacyjnych podstawowych dyscyplin, zapewniać treści naukowe, mieć wartość edukacyjną, brać pod uwagę systematyczne i konsekwentne uczenie się, uwzględniać kreatywność, dostępność oraz indywidualne podejście, możliwość zastosowania wybranych form i metod pracy. Programy nauczania oparte są na wytycznych dotyczących klasyfikacji kręgów, sekcji, klubów, stowarzyszeń twórczych według trzech poziomów (podstawowego, szczegółnego, wyższego).

Na poziomie podstawowym istnieją kręgi orientacji rozwojowej, które pomagają wykazać zdolności twórcze dzieci, rozwijać ich zainteresowania w trakcie aktywności twórczej (wiek – od pięciu do piętnastu lat). Programy nauczania mogą zapewnić jeden miesiąc nauki, dwa do sześciu miesięcy i do jednego roku.

Podstawowy poziom organizacji działalności kół, stowarzyszeń twórczych według zainteresowań i szkoleń jest związany z tworzeniem dla uczniów warunków, w których mogą oni przejść adaptację społeczną, rozwijać kreatywne zainteresowania, rozwijać i pogłębiać zainteresowania zawodowe, umiejętności i nawyki, doskonalić wiedzę teoretyczną z zakresu nauki, technologii, kultury i sztuki. Takie koła są skierowane do dzieci w wieku od ośmiu do osiemnastu lat. Czas trwania programu – od jednego do czterech lat.

Wyższy poziom obejmuje kręgi i stowarzyszenia twórcze w interesie młodych talentów, które pracują, aby zaspokoić potrzeby studentów odbywających edukację zawodową. Dla pomyślnego rozwoju tych



stowarzyszeń stworzono niezbędne warunki: dostępność większej liczby godzin na zajęcia, obowiązkowe wprowadzenie indywidualnych form edukacji, zachęcanie uczniów, studentów zainteresowanych pracą badawczą lub zwycięzców lokalnych, krajowych, międzynarodowych, wszechukraińskich, wystaw i olimpiad.

Wymagania dotyczące treści i projektu programów zajęć pozalekcyjnych dla studentów są uregulowane w liście z Instytutu Innowacyjnych Technologii i Treści Edukacji od dnia 05.06.2013 Nr 14.1/ 10–1685 [121]. Wśród głównych wymagań są następujące: zastosowana orientacja; wystarczalność wyjaśnień teoretycznych i danych empirycznych w materiałach edukacyjnych; konkretne i celowe wprowadzenie pojęć naukowych, ustaloną terminologię i symbolikę, opis przepisów naukowych zgodnie z osiągnięciami współczesnej nauki; dostępność materiałów edukacyjnych dla dzieci i młodzieży w określonym wieku zgodnie z wcześniejszą edukacją; zgodność objętości materiałów edukacyjnych z normami ładowania i liczbą godzin dydaktycznych; koncentracja materiału edukacyjnego na rozwoju zdolności poznawczych i twórczych uczniów; rozważenie możliwości i celowości korzystania ze sprzętu komputerowego, innych środków edukacji, standardowego sprzętu, materiałów ilustracyjnych itp. wykorzystanie wiedzy oferowanej przez uczniów w programie nauczania instytucji kształcenia ogólnego w zakresie przedmiotów podstawowych i pokrewnych; stosowanie międzypredmiotowych związków [121].

Na podstawie analizy literatury naukowej i metodologicznej wyróżnia się dwa główne podejścia do klasyfikacji programów edukacyjnych. Zgodnie z pierwszym podejściem, za O. Lebediewem [77] opisano cztery rodzaje programów edukacyjnych: typowe (indykatywne); zmodyfikowane (uaktualnione, dostosowane); eksperymentalne; prawa autorskie. Standardowy program jest zalecany przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy i koncentruje się na osiągnięciu przez uczniów, studentów pewien poziom opanowania wiedzy i umiejętności. Taki program może być stosowany we wszystkich instytucjach edukacyjnych Ukrainy. Jego treść jest wiążąca, chyba że w uzasadnieniu podano inaczej.

Zmodyfikowany program oparty jest na standardowym programie, zmodyfikowanym ze względu na specyfikę placówki oświatowej, wiek i poziom kształcenia uczniów, tryb prowadzenia działań edukacyjnych, niestandardowe indywidualne wyniki kształcenia i wychowania. Nauczyciel ma prawo do zmiany i uzupełnienia programu bez naruszania pojęciowych podstaw organizacji procesu edukacyjnego, tradycyjnej struktury zajęć regulowanych przez program, bez zmiany celów, założeń i przewidywanego wyniku typowego programu.

Program eksperymentalny, to program zaprojektowany przez nauczyciela w celu wykonania praktycznego zadania, polegającego na pokonywaniu trudności w procesie edukacyjnym lub rozwiązywaniu bardziej złożonych zadań. W przeciwieństwie do standardowego programu, program eksperymentalny pozwala na zmiany treści, innowacyjne formy i metody nauczania. Program

eksperymentalny powinien zawierać elementy nowości dla podobnych programów kształcenia [77, s. 179–180].

Program autorski przygotowuje nauczyciel, kierując się własną metodyczną koncepcją procesu edukacyjnego. Ten program ma na celu aktualizację treści edukacyjnych i osiągnięcie znaczących wyników. Program autorski wymaga dokumentacyjnego potwierdzenia jego autorstwa i weryfikacji tożsamości autora. Nota wyjaśniająca do programu powinna jasno wskazywać podstawowe różnice w podejściach innych autorów.

Według innego podejścia, wyróżnia się takie rodzaje programów : autorski (jest opracowany przez konkretne koncepcje, zawiera oryginalną ideę, innowację (innowacja – zmieniony przerobiony program, który zawiera nowe istotne dopełnienia); kompleksowy (przewiduje różną działalność, która jednoczy różne kierunki w edukacji, nauczaniu, rozwoju osobowości dziecka); profilowy (z jednym kierunkiem działania); wariantywny (program z równorzędną zamianą komponentów). Badacze różnicują wariantywność wewnętrzną (zamiast jednego komponentu zaproponowano inny) i zewnętrzną (program jest zmieniony w całości, lecz wynik nauczania jest identyczny) [77, s. 182].

Opracowując program, niezależnie od klasyfikacji i rodzaju programu nauczania, należy przestrzegać ogólnych wymagań dotyczących jego struktury. Program nauczania zajęć pozalekcyjnych uczniów, w tym uczniów kierunków artystycznych i technicznych, powinien zawierać kilka sekcji [121]: nota wyjaśniająca; plan tematyczny; zawartość programu; przewidywany wynik; orientacyjny wykaz wyposażenia do organizacji zajęć; lista zalecanej literatury. Ponadto wskazane jest przedstawienie orientacyjnej listy pracy dla organizacji zatrudniającej nauczyciela.

Nota wyjaśniająca do programu opisuje koncepcję edukacyjną kształcenia, jego cel i zadania, oferuje krótki opis struktury i poszczególnych elementów programu, opis cech organizacji i podstawowe zasady studiowania materiału programowego; wskazuje grupy wiekowe i liczbę uczniów, do których adresowany jest program; przedstawione są podstawowe formy i metody oraz zalecenia metodyczne dotyczące prowadzenia zajęć. Twórca programu nauczania powinien wskazać w nocie wyjaśniającej, że nauczyciel, który będzie pracował z tym programem, ma prawo do wprowadzania zmian i uzupełnień treści programu, ze względu na potrzebę uwzględnienia zainteresowań uczniów, doświadczenia naukowego i technicznego. Umożliwi to dostosowanie treści programu nauczania do różnych warunków użytkowania.

Plan tematyczny jest tworzony w formie tabeli z listą tematów, które są opisane etapami nauki, wskazującymi całkowitą liczbę lekcji, z podziałem na zajęcia teoretyczne i praktyczne. Jeśli zaplanowane będzie zbyt wiele godzin na naukę tematu, uczniowie przestaną się nim interesować lub nie będą mieli czasu

na naukę materiału. Przykładowy projekt planu tematycznego przedstawiono w tabeli 1.

**Tabela 1. Projekt planu tematycznego w programie nauczania**

Nr	Rozdział, temat	Ilość godzin		
		Razem	Teoretyczne	Praktyczne
1.	Wprowadzające zajęcie	2	2	-
2.	Historia powstania makramy	2	1	1
3.	Materiały i narzędzia dla makramy	2	1	1
4.	Rodzaje płaskich sęków, technologia ich tkania.	6	1	5
...				
Rezerwa czasowa				
Razem				

Źródło: opracowanie własne

Treść programu ujawnia zawartość sekcji i tematów w określonej kolejności, zgodnie z planem tematycznym. Wskazanie bezpieczeństwa i higieny pracy uczniów lub studentów jest obowiązkowe.

Ta sekcja opisuje formy zajęć i zawiera listę praktycznych prac. Orientacyjny opis treści tematu znajduje się poniżej.

- 4. Rodzaje płaskich sęków, technologia ich tkania (6 godzin).
  - 4.1 Rodzaje płaskich węzłów i ich cechy.
    - 4.1.1 Praktyczna praca: „Tknięcie łańcucha z właściwego płaskiego węzła”.
    - 4.1.2 Praktyczna praca: „Splot łańcucha z lewego płaskiego węzła”.
    - 4.1.3 Praca praktyczna: „Technologia tkania kwadratowego (podwójnego) węzła”.
    - 4.1.4 Praca praktyczna: „Technologia dziania węzłów tkackich”.
    - 4.1.5 Praca praktyczna: „Produkty tkackie (łańcuszek, zakładka, bransoletka itp.)”.

Przewidywany wynik wskazuje obowiązkowe efekty uczenia się uczniów przy wdrożeniu programu. Taki wynik jest podany w nocie wyjaśniającej program, po treści programu lub równoległe z nią.

Orientacyjna lista sprzętu to lista logistycznego wsparcia procesu edukacyjnego. Ta sekcja dotycząca programów nauczania grup została sporządzona zgodnie z „Wzorcową listą pomocy dydaktycznych i szkoleń technicznych dla pozaszkolnych instytucji edukacyjnych systemu” Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, zatwierdzonej rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy nr 5 od 08.01.2002 r., zgodnie z innymi przepisami [35]. Na przykład dla koła tworzącego makramy można podać orientacyjną listę sprzętu, korzystając z poniższego formularza.

Narzędzia i akcesoria do zrobienia makramy:

- 1) haczyki dziewiarskie (cienkie i grube) # 2; 4,5; 7 (tytan);
- 2) szprychy (tytanowe) Nr 2; 4,5; 7;
- 3) poduszka do tkania z wypełnieniem:
  - prostokątny ( $400 \times 250 \times 150$ );
  - cylindryczny ( $150 \times 400$  d = 120);
  - ...

Materiały do wykonania makramy:

- 1) Wątki:
  - wzmocnione (nr 50, 70 lub 80);
  - bawełna („koraliki”);
  - ...
- 2) sznury (arbitralne) itp.

Lista zalecanej literatury zawiera podstawową listę źródeł informacji, która pozwala uczniom poszerzyć zakres zagadnienia. Orientacyjną listę obiektów roboczych można stworzyć na podstawie poniższej:

Przybliżone przedmioty pracy:

- praca praktyczna: „Plecienie ozdób (bransoletka „Wąż”, broszka „Róża”, kolczyki, obręcz z kwiatkiem, łańcuszek „groszek”, zawieszka)”;
- praca praktyczna: „Plecienie chusteczek („Gwiazda”, „Koło”, „Pająk”, ażurowe, proste)”;
- praca praktyczna: „Plecienie zabawki (pająk, kwiat, choinka, Święty Mikołaj, Śnieżna Panna, anioł...)”.

Treść programu powinna uwzględniać ciągłość nabywania i rozwijania wiedzy i umiejętności nabytych przez uczniów na wcześniejszych poziomach edukacyjnych, a także związek z przedmiotami, które opanowali w ogólnokształcącej szkole średniej.

Element proceduralny reguluje organizację działalności artystycznej i technicznej uczniów, jej formy, metody, środki i logistykę. Skuteczność wdrożenia tego komponentu zależy od aktywnej interakcji kadry pedagogicznej i uczniów oraz ich współpracy. Biorąc pod uwagę specyfikę działalności artystycznej i technicznej, szczególne znaczenie ma wykorzystanie technologii projektowej.

Formy organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów klasyfikuje się ze względu na kryterium liczby uczestników – forma indywidualna, grupowa i masowa; systematyczna i epizodyczna w częstotliwości.

Na podstawie analizy literatury pedagogicznej i doświadczenia nauczycieli kształcenia zawodowego można wyróżnić formy organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów: wieczory tematyczne („Wieczór techniki”, „Wieczór sztuk użytkowych” itp.), KVK, quizy („Piękno” i technika”, „Tradycje ludowe w sztuce”, „Rzeźba i jej rodzaje”), wycieczki (do przedsiębiorstwa, do produkcji itp.), działania („Zachowaj tradycje”, „Udekoruj swoją ulicę”, „Przeszycie” itp.), Olimpiady w edukacji pracowników, MAN, konkursy, tygodnie twórczości artystycznej i technicznej, („Młodociany stolarz”, „Kółko snycerstwa”,

"Kółko narodowych mistrzów", "Kółko narodowych produkcji") kluby (klub miłośników malarstwa, ceramiki, haftów, zabawek, klub "Gospodarz", i inne), kursy mistrzowskie z różnych rodzajów i technik sztuki i rzemiosła oraz innych.

Wśród podstawowych metod organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów są: tradycyjne (według źródła informacji – werbalne, wizualne i praktyczne); metody edukacji (metody kształtowania świadomości, metody organizacji aktywności i metody stymulacji zachowań); metody projektowania (metoda fantazji, obiekty ogniskowe, łączenie, kombinatoryka, rozwiązywanie zadań wynalazczych itp.); metody stymulowania aktywności poznawczej (gra, problem, interaktywna, metoda przypadku itp.).

Typowa lista pomocy dydaktycznych i technicznych środków edukacyjnych dla pozaszkolnych placówek edukacyjnych została ustalona przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy i zatwierdzona rozporządzeniem nr 08 od dnia 1 stycznia 2002 r. [154]. Wsparcie logistyczne obejmuje listę narzędzi, sprzętu pomocniczego i technologicznego, materiałów potrzebnych do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów.

Zatem główne elementy strukturalne pozalekcyjnych działań artystycznych i technicznych studentów są ukierunkowane, organizacyjne, subiektywne, merytoryczne i proceduralne. Zadaniem instytucji szkolnictwa wyższego jest przygotowanie nauczyciela kształcenia zawodowego do wdrożenia tych elementów w działalności edukacyjnej.

#### **4. Gotowość przyszłych absolwentów do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych**

Edukacja zawodowe przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego pracy w zakresie organizacji pozalekcyjnych działań artystycznych i technicznych uczniów jawi się jako celowy proces kształtowania wiedzy zawodowej, umiejętności, cech osobowych, zdobywania doświadczenia w organizowaniu i prowadzeniu pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów, profesjonalizacja. Rezultatem procesu kształcenia jest gotowość przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów.

Problem formowania gotowości do aktywności zawodowej u przyszłych nauczycieli charakteryzuje prace takich naukowców jak: L. Bachmat [5], T. Bereżńskiego [7], I. Gawrysza [24], O. Demczenko [34], K. Duraj-Nowakowa [40], J. Zejera [47], M. Końka [64], A. Lynenko [79; 52], O. Łozowa [80], I. Mawrina [82], N. Mironczuk [99], G. Nitczenko [109], J. Sribna[149], M. Szyłowa [166], N. Jakowlewa [174] ] i więcej.

Naukowcy zgłaszają swoją gotowość do edukacji przyszłych specjalistów, kształcenia ich kompetencji zawodowych. Należy zauważyć, że na różnych etapach rozwoju nauk pedagogicznych zmieniły się podejścia do interpretacji tego

pojęcia. W szczególności termin ten był początkowo używany w odniesieniu do stanu psychicznego podmiotu, który determinuje aktywność określonej orientacji i charakteru, a później jako jakościowy wskaźnik zdolności osoby do samoregulacji. Obecnie zmodyfikowano podejście do interpretacji tego pojęcia.

W słownictwie pedagogicznym gotowość jest reprezentowana jako dostosowanie zdolności osobowości do udanych działań, wewnętrzne dostosowanie osobowości do zachowania podczas wykonywania zadań, otoczenie do czynnych i celowych działań; system cech integracyjnych, właściwości, wiedzy, umiejętności osobowości [117]. M. Jarmaczko różnicuje gotowość wewnętrzną, co świadczy o „wysokim poziomie rozwoju procesów motywacyjnych, poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych jednostki, zespołu, który zapewnia sukces przyszłej działalności; jest to odpowiednie ustawienie dla przyszłych działań” [117, s. 234]. J. Sribna określa gotowość jako cechę zależną od wieku, indywidualnych cech jednostki, jej doświadczenia i jest złożoną formacją wielopoziomową zawierającą pewną strukturę cech i zdolności osoby, którą realizuje w działaniu [149]. L. Kondracka rozumie syntezę cech osobowości, które wpływają na jej zdolność do aktywności [61].

Badając problemy kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego, N. Borysenko dostrzega gotowość przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do rozwijania umiejętności artystycznych i technicznych u uczniów szkół podstawowych z uwzględnieniem indywidualizmu ucznia w jego edukacji osobistej. Formacja taka odzwierciedla kompleksowo określone cechy osobiste, a także systematyczny zestaw wiedzy artystycznej i technicznej, umiejętności i kompetencji wymaganych podczas formowania umiejętności artystycznych i technicznych u uczniów szkół podstawowych [16].

W literaturze naukowej rozróżnia się następujące rodzaje gotowości zawodowej pod względem czasu operacji: tymczasowy (charakteryzuje się działaniem specjalisty w wyraźnym okresie, zależy od stanu emocjonalnego jednostki, jego cech i umiejętności osobowościowych, treści działania) i długoterminowy (stabilny system zawierający zawodowo ważne cechy osobowe zainteresowania, przekonania, wiedza, umiejętności, doświadczenie). Osobiste zaangażowanie danej osoby w działanie świadczy o jej gotowości operacyjnej [15].

Analiza prac naukowych pozwala stwierdzić, że gotowość jest stanem aktywności człowieka, który wpływa na jego ustawienia w określonym rodzaju działalności lub zachowania, wymagającym mobilizacji wysiłków w celu realizacji zadań. Według naukowców [11; 13; 19] formowanie gotowości rozpoczyna się w okresie przygotowań do działania, a proces aktywności zawodowej rozwija się jednocześnie z wydajnością zawodową.

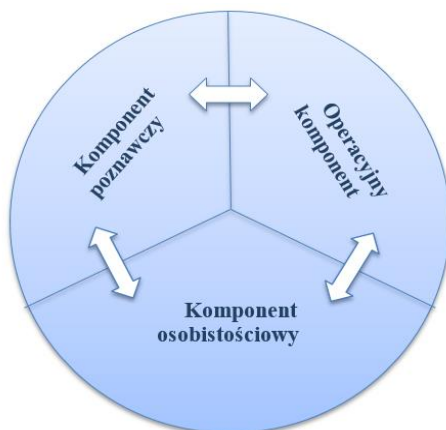
Naukowcy oferują różne podejścia do opisu elementów gotowości przyszłego nauczyciela. W szczególności W. Slastionin wyróżnia psychologiczne, naukowo-teoretyczne, praktyczne, psychofizjologiczne elementy struktury gotowości nauczycieli [139; 141]; J. Sribna – psychologiczny, pedagogiczny, przedmiot [149];

G. Nitcenko – motywacyjny, semantyczny, operacyjny i refleksyjny [109]. Głównymi składnikami gotowości do działania pedagogicznego, według K. Duraj-Nowakowej, są ważne zawodowo cechy charakteru, zdolności pedagogiczne, zestaw wiedzy zawodowej i pedagogicznej, umiejętności, zdobyte doświadczenie stosowania wiedzy i umiejętności w praktyce. Badacz rozróżnia następujące elementy: motywacyjne, orientacyjno-poznawcze-ewaluacyjne, emocjonalno-wolicjonalne, operacyjno-akcji, edukacyjno-behawioralne [40]. Praca O. Demczenki opisuje komponenty aksjologiczne, epistemologiczne, akmeologiczne, prakseologiczne i refleksyjne [34]. Według stanowiska O. Kobernika istnieją elementy motywacyjne, poznawcze, operacyjne [58]. Według L. Szewczenki konieczne jest włączenie do podstawowych elementów gotowości nauczyciela kształcenia zawodowego elementów: motywacyjnych, poznawczych, technologicznych do działania, kreatywno-refleksyjnych [164]. Uczeń zgodnie argumentują, że gotowość przyszłych nauczycieli do stania się profesjonalistą musi koniecznie obejmować system motywów, wartości, wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Tak więc gotowość przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów, jest interpretowana jako integracyjna formacja osobowości, charakteryzująca się integralnością strukturalną i ma systematyczny charakter, zawiera elementy osobowe, poznawcze, operacyjne, odzwierciedla zdolność przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów.

Określając elementy gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego w szkołach wyższych, bierze się pod uwagę fakt, że elementy te powinny stworzyć całościowy obraz gotowości do organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych; ich formacja powinna odbywać się na wszystkich etapach edukacji zawodowej przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego; wynik formowania składników gotowości powinni podnieść poziom kompetencji zawodowych tych specjalistów w zakresie działalności pedagogicznej w ogóle.

Na podstawie zrozumienia prac naukowych wyróżniono elementy gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów: osobistych, poznawczych i operacyjnych (Rys. 3).



**Rys. 3. Struktura gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego w celu organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów**

Źródło: opracowanie własne

Poniżej opisano treść każdego ze zróżnicowanych elementów gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów.

Element osobisty zawiera nieodłączne motywy, aspiracje, cechy osobowości, czy inne ważne zawodowo cechy, które wpływają na działalność pedagogiczną przyszłego nauczyciela kształcenia zawodowego w ogóle, a także organizację pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych, w szczególności uczniów. Ważnym elementem osobistego elementu gotowości przyszłego nauczyciela do kształcenia zawodowego są świadome motywy, które nakreślają orientację działalności pedagogicznej, zachęcają przyszłego specjalistę do podjęcia aktywnych działań w celu poprawy jego skuteczności. To wewnętrzna motywacja inspiruje jednostkę do działania i nadaje jej osobiste znaczenie. Według O. Dubaseniuka tworzenie sfery motywacyjnej jednostki przyczynia się do rozwoju ideałów zawodowych, orientacji pedagogicznej, orientacji wartościowych przyszłych nauczycieli. Naukowiec identyfikuje trzy główne grupy motywów działalności pedagogicznej: motywy wyboru zawodu nauczyciela; motywy atrakcyjności działalności pedagogicznej; motywy kontynuowania działalności pedagogicznej w szkołach średnich ogólnokształcących i pozaszkolnych [39].

Wartością naukową w kontekście badania jest podejście G. Harlowa, który wyróżnił wewnętrzne (produktywne) i zewnętrzne (proceduralne) elementy motywacji [46]. Motywacja wewnętrzna wypływa z osoby i nie jest zależna od wpływów zewnętrznych. Wynika z zainteresowań człowieka daną dziedziną i działalnością. Działania motywowane zewnętrznie są napędzane potrzebą władzy, chwały, uznania i nagrodami. Zadaniem nauczycieli szkół wyższych w procesie



edukacji przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego jest rozwijanie motywacji wewnętrznej. Główne motywy zapewniające kształtowanie gotowości przyszłych nauczycieli do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów to: motywy zawodowe (zainteresowanie działalnością pedagogiczną ogólnie, a pozalekcyjne artystyczne i techniczne w szczególności); motywy rozwoju osobistego, motywy samorealizacji.

Istotną cechą motywów są potrzeby, więc osobisty element gotowości implikuje potrzebę organizowania i angażowania studentów w pozalekcyjne zajęcia artystyczne i techniczne, potrzebę samorealizacji, orientacji zawodowej i pedagogicznej, kształtowania osobistych cech i wartości.

Potrzeba organizowania i angażowania uczniów w pozalekcyjne zajęcia artystyczne i techniczne określa cele działania nauczyciela, jego orientację i aktywność w organizowanie i prowadzenie zajęć. Potrzeba samorealizacji jest jednym z czynników osobistego rozwoju osobowości nauczyciela, co prowadzi go do ciągłego samodoskonalenia. Według E. Hałażynskiego potrzeba samorealizacji może być uwarunkowana czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Naukowcy twierdzą, że samorealizacja w zawodzie jest możliwa tylko wtedy, gdy jednostka jest świadoma swoich potrzeb, umiejętności i zainteresowań.

Orientacja zawodowo-pedagogiczna przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego uwarunkowana jest istniejącymi ideałami i postawami życiowymi studentów, społecznie znaczącymi celami działalności pedagogicznej. Jak zauważają I. Ziazun [49], L. Mitin [101], O. Temczenko [151], A. Szczerbakow [170], orientacja zawodowo-pedagogiczna jest cechą osobowości, która zawiera kompleks cech osobowości, zapewniających samorealizację nauczyciela w zawodzie; system wartości osobowości, skłonności, potrzeb i aspiracji do aktywności zawodowej [171].

Należy zauważyć, że w działalności nauczyciela orientacja zawodowo-pedagogiczna może być skierowana: na uczestników procesu edukacyjnego (uczniów, ich rodziców, kolegów-pedagogów, przedstawicieli organizacji publicznych itp.) – charakteryzuje pozytywne nastawienie i zainteresowanie nauczyciela ich działalnością zawodową, a także rozwojem osobistym każdego ucznia; na siebie – odzwierciedla potrzebę samodoskonalenia i samorealizacji w działalności zawodowej; na aspekt proceduralny procesu edukacyjnego (treść, formy, metody i technologie nauczania).

W strukturze orientacji zawodowej i pedagogicznej naukowcy, a wśród nich W. Slastionin [140] wyróżniają różne elementy: miłość do dzieci, potrzebę działalności pedagogicznej, umiejętności prognostyczne i organizacyjne, celowość, wytrwałość, powściągliwość; zainteresowania poznawcze, potrzeba zajęć z dziećmi, cechy moralno-etyczne i percepcyjne, jak zauważa A. Szczerbakow [170]; pozytywne podejście do działalności pedagogicznej, adekwatność zawodowa, wartości i zainteresowania zawodowe odzwierciedlające motywy i przekonania przyszłego nauczyciela, tak jak stwierdza L. Bachmat [5, s. 59]. W oparciu o orientację zawodową i pedagogiczną większość naukowców

kładzie nacisk na osobiste cechy nauczyciela. W szczególności L. Spirin wybiera następujące siedem podstawowych cech jako model cech biznesowych i osobistych nauczyciela: potrzeby zawodowe; cechy charakteru odzwierciedlające pozycję obywatelską i orientację zawodową jednostki; cechy moralne, które charakteryzują postawy wobec siebie i otoczenia; cechy intelektualne; cechy moralne; wolicjonalne cechy osobowości; cechy emocjonalne [148]. W. Bachinin [6] i W. Byczkow [20] wskazują, że nauczyciel musi mieć wysoki poziom kultury estetycznej, aby móc projektować wytwory zgodnie z prawami estetyki.

Dlatego osobowość nauczyciela jest nie tylko ważnym czynnikiem dla samorealizacji przyszłego specjalisty w zawodzie nauczyciela, ale wpływa na stosunek uczniów do lekcji kształcenia zawodowego, a zwłaszcza zajęć pozalekcyjnych i technicznych. To cechy osobiste wpływają na wyniki procesu edukacyjnego, nakreślają indywidualny styl pedagogiczny, stają się ważnym elementem gotowości do organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych oraz ogólnych kompetencji zawodowych. Cechy osobiste przyszłego nauczyciela kształcenia zawodowego, które są niezbędne do udanej organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów obejmują: humanizm, miłość do dzieci, optymizm, komunikatywność, towarzyskość, uczciwość, życzliwość, inicjatywa, aktywny rozgłos, takt, humor i nie tylko.

Jednym ze składników edukacji przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego jest tworzenie całościowego systemu wiedzy, obejmującego informacje, koncepcje, teorie, koncepcje, wzorce, własne osądy i pomysły, a także doświadczenia zdobyte przez ludzkość. Wiedza nauczyciela jest elementem jego poglądów, co w pewnym stopniu wpływa na stosunek nauczyciela do aktywności zawodowej. I. Ziaziun podkreślił, że treść kształcenia zawodowego nauczyciela powinna obejmować znajomość psychologii i pedagogiki, przedmiotu i metod jego nauczania. Z jednej strony wiedza współczesnego nauczyciela powinna być nakierowana na uczniów, których uczy, uwzględniając ich indywidualne cechy, a z drugiej strony na przedmiot nauczania, którego uczy [49]. Pomyślne wykonanie zadań pedagogicznych zależy od złożoności i rzetelności wiedzy nauczyciela, umiejętności ich syntezy, co wymaga sensownego przedstawienia systemu wiedzy.

Obecnie istnieją różne interpretacje pojęcia „wiedzy”, a mianowicie: jako zbiór pomysłów odzwierciedlających poziom własności obiektu osoby [65]; jako zrozumienie i umiejętność odtworzenia podstawowych faktów naukowych, zasad, praw i innych teoretycznych uogólnień [65, s. 123–124]; faktyczny komponent podmiotu, który reprezentuje zestaw powiązanych faktów, teorii, wzorów, terminów i uogólnień [70]. W procesie uczenia się istnieją trzy powiązane ze sobą aspekty: teoretyczne (pomysły, fakty, koncepcje); praktyczne (umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy), poglądowo-moralne (idee moralno-etyczne i ideologiczne, normy odzwierciedlone w wiedzy) [1].

Do tej pory nie było jednoznacznego podejścia do identyfikacji rodzajów wiedzy niezbędnej do udanej działalności zawodowej przyszłego nauczyciela. Na przykład G. Szczedrovicki identyfikuje trzy grupy wiedzy odpowiednie w działalności pedagogicznej: praktyczne, metodologiczne, strukturalne i techniczne (inżynieria i projektowanie) oraz naukowe (naukowe i teoretyczne) [168]. M. Patalacha obejmuje następujące rodzaje wiedzy nauczyciela: psychologiczny, pedagogiczny, kierownictwo zawodowe, konkretny przedmiot i badania [114].

Najbardziej systematyczną typologię rodzajów wiedzy zaproponował W. Jefimow, różnicując następujące cechy klasyfikacyjne i typy wiedzy: w treści (wiem, dlaczego, wiem kto); z natury (znajomość celu, wiedza systematyczna, praktyczna i automatyczna); poprzez przynależność (wiedza osobista i zbiorowa); według formy wyrażenia (wiedza skodyfikowana (jawna) i niekodowana (ukryta)); drogą formacji (wiedza refleksyjna i intuicyjna) [41, str. 18].

Biorąc pod uwagę znaczenie wiedzy, komponent poznawczy jest ważnym elementem gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizowania zajęć pozalekcyjnych i technologicznych uczniów. Komponent poznawczy zawiera system wiedzy niezbędnej do efektywnej organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów. W szczególności są to następujące rodzaje wiedzy:

- metodologiczne (znajomość paradygmatów edukacyjnych i podejść metodologicznych do organizacji procesu edukacyjnego, a w szczególności pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów, znajomość zasad i koncepcji leżących u podstaw organizacji edukacji pracy i kształcenia zawodowego w klasie oraz ogólnie zajęć pozalekcyjnych uczniów itp.);
- artystyczne (znajomość rodzajów sztuki i rzemiosła, znajomość rodzajów, metod i technologii dekorowania produktów; znajomość istoty pojęcia „kompozycji” i złożonych praw dekoracji produktu; znajomość istoty pojęcia „ozdoby” i rodzajów ozdób itp.);
- techniczne (znajomość środków stworzonych przez ludzkość w celu zaspokojenia ich potrzeb związanych z produkcją i nieproduktywnością; znajomość struktury i zasady działania sprzętu, gadżetów, urządzeń, mechanizmów, maszyn i innego nowoczesnego sprzętu);
- technologiczne (znajomość rodzajów i właściwości materiałów konstrukcyjnych, technologii i technik ich przetwarzania; zasady bezpieczeństwa i organizacji miejsca pracy itp.);
- psychologiczne i pedagogiczne (znajomość zasad i wzorców organizacji procesu edukacyjnego; znajomość cech i rodzajów dokumentacji edukacyjnej i metodologicznej na temat organizacji procesu edukacyjnego w szczególności zajęć ogólnych i pozalekcyjnych; znajomość wieku i indywidualnych cech uczniów; znajomość form i metod nauczania i wychowania uczniów; znajomość rodzajów i struktur lekcji, zajęć pozalekcyjnych i zajęć edukacyjnych itp.);

– metodyczne (znajomość metod stymulacji aktywności edukacyjnej i poznawczej uczniów; tworzenie systemu wiedzy i umiejętności uczniów; organizacja i realizacja pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów; diagnoza wyników ich działań artystycznych i technicznych itp.).

Pozyskanie i zrozumienie przyszłych specjalistów systemu edukacji zawodowej służy jako podstawa do formowania operacyjnego elementu gotowości. W procesie diagnozowania poziomu wiedzy przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego organizacja pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych powinna uwzględniać ich kompletność, głębię, elastyczność i świadomość.

Wiedza jest ważnym elementem gotowości nauczyciela do aktywności zawodowej. Sukces opanowania wiedzy zależy od zdolności nauczyciela do zastosowania wyuczonych informacji w praktyce. Zdaniem H. Honczarenki zdolność tę należy interpretować jako „zasymilowany sposób wykonywania czynności przez badanego, który zapewnia zestaw nabytej wiedzy i umiejętności” [29, s. 43]. M. Jewtuch interpretuje zdolność jako opanowanie ludzkich sposobów wykonywania działań, których skuteczność zależy od pewnego poziomu wiedzy. Same umiejętności odgrywają istotną rolę w praktycznej działalności przyszłego specjalisty i przejawiają się w jego zdolności do świadomego wykorzystania zdobytej wiedzy [42].

Podjęto wiele prób wyróżnienia głównych grup umiejętności nauczycieli. Y. Babanski [2] wyróżnił trzy grupy umiejętności nauczyciela: edukacyjne i organizacyjne (odzwierciedlające umiejętność planowania działalności pedagogicznej, określania jej celów, tworzenia odpowiednich warunków dla jej realizacji); edukacyjne i informacyjne (zawierające możliwość wyszukiwania niezbędnych informacji, opracowania różnych źródeł); edukacyjne i intelektualne (umiejętności obejmujące analizę, syntezę, uogólnienie, systematyzację, porównanie itp.) [2; 89].

H. Hordaszewka opisuje rodzaje umiejętności niezbędnych do udanej działalności pedagogicznej: analityczne, projekcyjne, informacyjne, organizacyjne, prognostyczne, mobilizacyjne, badawcze, refleksyjne [30]. O. Zymowec podkreśla potrzebę formowania u przyszłych nauczycieli ogólnych umiejętności pedagogicznych, humanitarnych i metodyczno-przedmiotowych [48].

W. Novika stoi na stanowisku, że nauczyciel posiadający umiejętności zawodowe może wykonywać zadania znacznie szybciej i skuteczniej, pokonywać trudności, wykazywać inicjatywę i kreatywność. Dostępność umiejętności jest jednym z kryteriów określania skuteczności przyszłego kształcenia zawodowego. Biorąc pod uwagę znaczenie umiejętności w strukturze gotowości przyszłych nauczycieli do kształcenia zawodowego do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów, kolejnym elementem jest element operacyjny, w którego kontekście konieczne jest wskazanie głównych rodzajów umiejętności odzwierciedlających jego treść.

Operacyjny komponent gotowości świadczy o poziomie opanowania przez przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego niezbędnych umiejętności, sposobów i technologii w aktywności zawodowej oraz organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów. W trakcie studiów wyróżniono następujące typy umiejętności przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego w zakresie organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów:

- organizacyjne (umiejętność organizowania, kierowania procesem edukacyjnym uczniów podczas zajęć i zajęć pozalekcyjnych w celu osiągnięcia celu; umiejętność organizowania zajęć edukacyjnych i edukacyjnych uczniów na lekcjach kształcenia zawodowego i bezpośrednio podczas zajęć pozalekcyjnych i technologii itp.)
- projektowalne (umiejętność projektowania procesu edukacyjnego i własnej działalności pedagogicznej, z uwzględnieniem cech psychologicznych i wieku uczniów; umiejętność projektowania streszczenia lekcji i zajęć w kręgu, podręczników, sposobów wykrywania i kontrolowania wyników działań edukacyjnych; umiejętność projektowania produktów, w szczególności artystycznych i technicznych prace itp.);
- techniczne i technologiczne (umiejętność wytwarzania produktów zgodnie z zasadami bezpieczeństwa; umiejętność korzystania z niezbędnych narzędzi i sprzętu do obróbki i wykańczania materiałów konstrukcyjnych; umiejętność wyboru i wykorzystania optymalnej technologii do produkcji przedmiotów pracy itp.);
- metodyczne (umiejętność wyjaśniania i wyjaśniania materiałów edukacyjnych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii i środków dydaktycznych w jasny i zrozumiały sposób; umiejętność opracowywania dokumentacji edukacyjno-metodycznej na potrzeby lekcji kształcenia pracowników oraz pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów; wybierania i wykorzystywania skutecznych form, technologii, metod stymulacji, aktywizacja, edukacji i kształcenie studentów; umiejętność diagnozowania jego wyników; umiejętność nawiązania produktywnej interakcji pedagogicznej między uczestnikami procesu edukacyjnego; i inne.);
- refleksyjne (umiejętność analizowania i oceny wyników ich działań i aktywności uczniów; umiejętność dostosowywania aktywności pedagogicznej na podstawie samoanalizy; zdolność do samokształcenia i samorozwoju itp.);
- kreatywne (umiejętność generowania nowych pomysłów; umiejętność skutecznego rozwiązywania niestandardowych sytuacji pedagogicznych; umiejętność tworzenia nowych artystycznych i technicznych przedmiotów pracy).

Każdy z wyróżniających się elementów gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizowania zajęć pozalekcyjnych i zajęć dla uczniów jest powiązany z określonym kryterium, które ma wiele wskaźników.

Według *Słownika informacyjnego z pedagogiki zawodowej* kryterium (z greckiego *kritérion* – środek osądu) jest cechą, na podstawie której ocenia się, określa, klasyfikuje zjawisko lub proces [147]. W *Słowniku języka ukraińskiego* podane są następujące znaczenia terminu „kryterium”: 1) podstawa oceny,

zdefiniowania lub sklasyfikowania czegoś; zmierzyć; 2) miara prawdy, prawdopodobieństwo ludzkiej wiedzy, ich zgodność z obiektywną rzeczywistością [146, s. 349]. Według *Słownika Języków Obcych* jest to miara identyfikująca, oceniająca podmiot, zjawisko; znak przyjęty jako podstawa klasyfikacji; mierzyć ważność wiedzy, jej zgodność z obiektywną rzeczywistością [144, s. 543].

M. Szyłow zauważa, że kryterium jest „to miara, znak oceny, klasyfikacji; osąd, cecha, która pozwala wybrać jedną z wielu możliwych decyzji [166, str. 35]. Według I. Mawrinej kryterium jest narzędziem, które pomaga mierzyć poziomy i stopień manifestacji określonego znaku lub zjawiska, mierzyć ocenę poglądów i osądów [82]. Dzięki zastosowaniu tego kryterium można opisać zalety wyboru w porównaniu z innymi; weryfikacja zgodności wyniku z podanym celem; ocena stopnia jego wdrożenia [37]. Jak słusznie zauważył I. Błoszczynski, kryteria powinny odzwierciedlać cechy właściwe badanemu podmiotowi, pomimo woli i świadomości badanych. Takie znaki powinny być stałe, powtarzalne, odzwierciedlające istotę zjawiska. System powiązanych ze sobą cech odzwierciedla główną treść kryteriów badawczych [14, s. 75].

W literaturze naukowej kryteria są podzielone na gatunki. W szczególności A. Makarow rozróżnia następujące rodzaje kryteriów: obiektywne i subiektywne; skuteczne i proceduralne; normatywne i indywidualnie zmienne; istniejące i prognostyczne poziomy; edukacja zawodowa i kreatywność; aktywność społeczna i sprawność zawodowa; jakościowe i ilościowe [84]. A. Semenow dzieli kryteria na kryteria integralne (ocena ogólnego stanu zjawiska lub procesu); kryteria cząstkowe (analizuj elementy zjawiska lub procesów); pojedyncze kryteria (pozwalające scharakteryzować poszczególne aspekty lub elementy przedmiotów, zjawisk lub procesu badawczego [116].

Tak więc kryterium to jakość, właściwość, która odzwierciedla charakter i cechy elementów przyszłej gotowości nauczycieli do kształcenia zawodowego, a technologia organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów, pozwala ocenić poziom ich formalizacji. Zgodnie z opisanymi komponentami gotowości przyszłych nauczycieli edukacji zawodowej do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów, wyróżnia się następujące kryteria: wartość motywacyjna, poznawcza, aktywność twórcza.

W celu ustalenia poziomu kryteriów ważne jest rozróżnienie wskaźników, czyli zestawu cech, na podstawie których można potwierdzić obecność kryterium. Należy zgodzić się ze zdaniem O. Didenko [37] w sprawie korelacji kryteriów i wskaźników. Integralną częścią tego kryterium jest wskaźnik, który ma znacznie węższy zakres niż pojęcie „kryterium”. To stopień przejawienia zestawu cech każdego kryterium, czyli wskaźników, pozwala mówić o poziomie jego powstawania.

Elementy, kryteria i wskaźniki gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia i technologii zawodowych do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów przedstawiono w tabeli 2.

**Tabela 2. Składniki, kryteria i wskaźniki gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów**

Składniki	Kryteria	Wskaźniki
osobisty	wartościowo-motywacyjny	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wewnętrzna potrzeba organizowania i angażowania studentów w pozalekcyjne działania artystyczne i techniczne;</li> <li>– zainteresowanie pozalekcyjnymi zajęciami artystycznymi i technicznymi studentów;</li> <li>– skupienie się na sukcesie studentów w pozalekcyjnych zajęciach artystycznych i technicznych;</li> <li>– orientacje wartościowe.</li> </ul>
poznawczy	kognitywno-poznawczy	<ul style="list-style-type: none"> <li>– znajomość treści, cech i kierunków organizacji pozalekcyjnych działań artystycznych i technicznych studentów;</li> <li>– znajomość rodzajów materiałów konstrukcyjnych i technologii ich przetwarzania;</li> <li>– znajomość rodzajów i cech dokumentacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów;</li> <li>– znajomość form, technologii prowadzenia zajęć pozalekcyjnych i aktywności technicznej studentów;</li> <li>– znajomość metod stymulowania i aktywizowania, nauczania, edukacji, kreatywności artystycznej i technicznej uczniów w procesie organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych;</li> <li>– znajomość cech i technologii projektowania i aktywności technologicznej studentów w twórczości artystycznej i technicznej.</li> </ul>

c.d. Tabela 2. Składniki, kryteria i wskaźniki gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów

Składniki	Kryteria	Wskaźniki
operacyjny	kreatywno-działalnościowy	<ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność definiowania celów, wyboru optymalnych form, technologii i metod działalności artystycznej i technicznej studentów, z uwzględnieniem ich indywidualnych cech;</li> <li>– umiejętność rozróżnienia między materiałami konstrukcyjnymi, wyboru skutecznej technologii ich przetwarzania i wytworzenia przedmiotu z jego wykorzystaniem;</li> <li>– umiejętność produktywnego współdziałania z tematami działalności artystycznej i technicznej uczniów (studentów, ich rodziców, kolegów, przedstawicieli organizacji pozaszkolnych i szkół średnich ogólnokształcących);</li> </ul>
operacyjny	kreatywno-działalnościowy	<ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność organizowania, koordynowania i kierowania działaniami studentów podczas realizacji kreatywnych projektów w procesie działań artystycznych i technicznych;</li> <li>– umiejętność prowadzenia niezbędnej dokumentacji podczas zajęć pozalekcyjnych i zajęć technicznych studentów;</li> <li>– umiejętność dostosowania swoich działań do wyników refleksji.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne

Aby poznać dynamikę formowania kryteriów gotowości w badaniu, zastosowano podejście poziomowe, które stanowi, że w trakcie przygotowywania profesjonalni specjaliści muszą rozwinąć ważne zawodowo cechy, zapewnić im zdobycie określonego systemu wiedzy i umiejętności, ułatwić przejście uczniów z poziomu niższego na wyższy. Podejście warstwowe opiera się na mechanizmie poprawy całości poprzez opracowanie połączonych elementów konstrukcyjnych.



W badaniach naukowych wyróżnia się trzy poziomy gotowości: niski (niewystarczający, podstawowy, początkowy), średni (podstawowy, reprodukcyjny), wysoki (kreatywny, wyszukiwanie). Czasami nazywa się to również wystarczającym poziomem gotowości, który poprzedza wysoki i obojętny (zero), który wyróżnia się brakiem pewnych wskaźników [115].

Istnieją inne podejścia do definiowania poziomów. W szczególności N. Jakowlewa przedstawia trzy poziomy gotowości przyszłych nauczycieli do aktywności zawodowej: znajomość zawodową, naśladownictwo zawodowe i kreatywność zawodową [174]. Według N. Kuzminej gotowość do aktywności zawodowej należy oceniać na następujących poziomach: reprodukcyjnym, adaptacyjnym, modelującym lokalnie, który systematycznie modeluje wiedzę; taki, który systematycznie modeluje zachowanie [72]. R. Gurin identyfikuje poziomy początkowe, zasobów, imitacji, improwizacji [33]; W. Boceluk pozytywnie zgodził się, pozytywnie nie zgodził się, negatywnie zgodził się i negatywnie nie zgodził się z tak ujętą gotowością przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego [18]. Biorąc pod uwagę specyfikę działalności pedagogicznej, J. Szapował wyróżnia następujące poziomy gotowości przyszłych nauczycieli: przedprofesjonalne, elementarne, podstawowe, konstruktywne i systemowe [163]. Niniejszym badaniom bliskim jest podejście W. Slaktionina, który wyróżnia intuicyjny, reprodukcyjny, reprodukcyjno-twórczy, twórczo-reprodukcyjny, twórczy poziom gotowości [138].

Na podstawie uogólnienia podstawowych podejść do określania poziomów gotowości oraz uwzględniając specyfikę działalności artystycznej i technicznej wyróżnia się trzy poziomy gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów: reprodukcyjne, produktywne, kreatywne.

Poziom reprodukcyjny potwierdza powstanie wewnętrznej potrzeby organizowania i angażowania studentów w zajęcia pozalekcyjne uczniów na niskim poziomie, przewagi motywów zewnętrznych, braku ciągłego zainteresowania pozalekcyjnymi działaniami artystycznymi i technicznymi oraz ogólnie kreatywności. Wiedza i umiejętności są na poziomie reprodukcyjnym. Aktywność ma charakter naśladowania i wykonywania działań na modelu, nie ma potrzeby samodoskonalenia wyników refleksji.

Produktywny poziom gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów charakteryzuje się pewnym zainteresowaniem pozalekcyjnym działaniem artystycznym i technicznym uczniów, potrzebą zaangażowania uczniów w tę działalność. Studenci są w stanie prowadzić dokumentację edukacyjną i metodyczną, definiować cele, wybierać formy i metody działań artystycznych i technicznych uczniów, zapewniając realizację celu. Działanie ma charakter reprodukcyjny i twórczy, przedstawione sytuacyjnie i wymaga dodatkowej stymulacji.

Poziom kreatywny pokazuje potrzebę i stałe zainteresowanie organizowaniem pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów, tworzeniem nowych obiektów artystycznych i technicznych. Student posiada system wiedzy o treści, cechach, kierunkach, formach i metodach organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych. Potrafi jasno zdefiniować cele, wybrać optymalne formy, metody zaangażowania w działania artystyczne i techniczne, prowadzić niezbędną dokumentację edukacyjną i metodologiczną; organizowanie działań uczniów podczas realizacji kreatywnych projektów zgodnie z zasadami bezpieczeństwa i higieny, przeprowadzanie samodoskonalenia wyników refleksji.

Aby określić poziom przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów, należy wybrać metody diagnozowania elementów gotowości. Metody diagnozy ustalono na podstawie rekomendacji do badań pedagogicznych sformułowanych w pracach takich naukowców jak E. Aleksandrowa [95], A. Baskakow [4], G. Birt [12], S. Honczarenko [28], L. Łuzan [81], S. Sysojewa [135], M. Skatkina [137], D. Uznadze [156], D. Czernilewski [97], E. Chrykow [96; 161].

Diagnoza jest ważnym etapem badań naukowych, który polega na rozpoznaniu stanu obiektu, zjawiska lub układu poprzez rejestrację jego istotnych parametrów, a następnie wpisanie ich do kategorii diagnostycznej w celu przewidzenia rozwoju i możliwych środków oddziaływania w celu zwiększenia efektywności procesu. Diagnoza opiera się na takich procesach jak pomiar, identyfikacja jakościowa i ilościowa, porównanie, prognozowanie wyników pomiarów. Literatura wskazuje, że wszystkie metody diagnozy można podzielić na następujące grupy:

- metody diagnozy intrapersonalnej, które mają na celu zbadanie cech motywujących wartość jednostki;
- metody diagnozowania poziomu rozwoju procesów umysłowych (pamięć, myślenie, uwaga, kreatywność itp.);
- metody diagnozowania interakcji interpersonalnych;
- metody diagnozowania poziomu osiągnięć edukacyjnych (poziom wiedzy, umiejętności) [67; 165].

Wartością naukową są podejścia A. Leadersa [88], A. Markowej [87; 88] i O. Jakowlewej [88], zgodnie z którymi rozróżnia się diagnozę indywidualną i porównawczą. Indywidualnie ukierunkowana diagnoza koncentruje się na jednostce, poziomie jej rozwoju, a porównawcza - na określeniu skuteczności realizacji programów i technik edukacyjnych.

Psychodiagnostyka wyróżnia sformalizowane i zniekształcone metody diagnozy. Metody sformalizowane obejmują testy, techniki projekcyjne, wartości szczytowe badań, metody psychofizjologiczne. Ich funkcje obejmują istnienie jasnych instrukcji i metod diagnozowania, obiektywizacji i standaryzacji procedury, niezawodności i ważności. Zastosowanie sformalizowanych metod wyników diagnostycznych umożliwia nam zebranie niezbędnych informacji i przeprowadzenie ich ilościowej i jakościowej analizy porównawczej. Do sformalizowanych metod należą analiza

wyników działania i dokumentacja edukacyjna, rozmowa, obserwacja. W celu zwiększenia skuteczności diagnozy w badaniach naukowych zwykle stosuje się sformalizowane i mało sformalizowane metody interakcji, ponieważ ich wyniki się uzupełniają, przyczyniając się do stworzenia całościowego spojrzenia na analizowane zjawisko lub obiekt [88, s. 26–31].

Podstawą metod diagnostycznych są popularne naukowe metody poznawcze. Na podstawie prac N. Kugaj [70], O. Kruszelnyckiej [69], O. Kustowskiej [76], A. Nowikowa [111], S. Sysojewej [135], M. Skatkina [137], D. Czernylevskiego [97], N. Fomitskiej [98], E. Chrykowej [161] można stwierdzić, że w badaniach pedagogicznych wyróżnia się trzy poziomy metod poznania:

- metody empirycznego poziomu wiedzy (obserwacja, opis, porównanie, eksperyment, pomiar);
- metody teoretycznego poziomu wiedzy (metoda wstępu z abstraktu do konkretnego, formalizacja, metoda aksjomatyczna, metoda hipotetyczno-dedukcyjna);
- metody ogólne (analiza, synteza, idealizacja, abstrakcja, uogólnienie, analogia, indukcja, dedukcja, modelowanie, metody statystyczne).

Ze względu na uogólnienie głównych podejść do opisu metod poznawczych, metody diagnozowania poziomów gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów, przedstawione zostały w tabeli 3.

**Tabela 3. Metody diagnozowania poziomów gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych działalności uczniów**

Kryteria	Wskaźniki	Metody diagnozy
wartościowo-motywacyjna	– wewnętrzna potrzeba organizowania i angażowania studentów w pozalekcyjne zajęcia artystyczne i technologiczne;	Obserwacja, rozmowa, metody „Motywy wyboru zawodu”, „Moja aktywność zawodowa”
	– zainteresowanie pozalekcyjnymi działaniami artystycznymi i technicznymi;	Obserwacja, rozmowa, metodologia „Mapa zainteresowań”; metodologia „Profil” (modyfikacja „Mapy zainteresowań”); orientacyjny i diagnostyczny kwestionariusz zainteresowań, stworzony przez S. Karpilowską i B. Fedoryszyna na podstawie modyfikacji

wartościowo-motywacyjna		kwestionariusza zainteresowań A. Hołomsztoka i O. Meszkowskiego
	– skupienie się na sukcesie studentów w pozalekcyjnych zajęciach artystycznych i technicznych;	Obserwacja, rozmowa, technika diagnostyki osobowości jako motywacja do sukcesu T. Elersa, testowy kwestionariusz motywacji do osiągnięcia sukcesu A. Mehrabiana
	– orientacje wartościowe.	Obserwacje, rozmowa, technika „Orientacje wartości” M. Rokycza; kwestionariusz „Samoocena kwalifikacji zawodowych nauczycie”
kognitywno-poznawczy	<ul style="list-style-type: none"> <li>– znajomość treści, cech i kierunków organizacji pozalekcyjnych działań artystycznych i technicznych studentów;</li> <li>– znajomość rodzajów materiałów konstrukcyjnych i technologii ich przetwarzania;</li> <li>– znajomość rodzajów i cech dokumentacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów;</li> <li>– znajomość form, technologii i prowadzenia zajęć pozalekcyjnych i aktywności technicznej studentów;</li> <li>– znajomość metod stymulowania i aktywizowania, nauczania, kreatywności artystycznej i technicznej uczniów w procesie organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych;</li> <li>– znajomość cech i technologii projektowania i aktywności</li> </ul>	Przesłuchanie, obserwacja, rozmowa, testowanie, ocenianie kontrolnych i samodzielnych prac, analiza wyników edukacyjnej działalności

	technologicznej studentów w zakresie kreatywności artystycznej i technicznej.	
kreatywno-działalnościowa	<ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność definiowania celów, wyboru optymalnych form, technologii i metod działalności artystycznej i technicznej studentów, z uwzględnieniem indywidualnych cech;</li> <li>– umiejętność rozróżnienia między materiałami konstrukcyjnymi, wyboru skutecznej technologii ich przetwarzania i wytworzenia przedmiotu z jego wykorzystaniem;</li> <li>– umiejętność produktywnego współdziałania z tematami działalności artystycznej i technicznej uczniów (studentów, ich rodziców, kolegów, przedstawicieli organizacji pozaszkolnych i szkół średnich ogólnokształcących);</li> <li>– umiejętność organizowania, koordynowania i kierowania działaniami studentów podczas realizacji kreatywnych projektów w procesie działań artystycznych i technicznych;</li> <li>– umiejętność prowadzenia niezbędnej dokumentacji podczas zajęć pozalekcyjnych i zajęć technicznych studentów;</li> <li>– umiejętność dostosowania wyników refleksji nad własnymi działaniami.</li> </ul>	Realizowanie projektów technicznych i pedagogicznych, rozwiązywanie przypadków, przekazywanie materiałów pedagogicznych (w ogólnokształcących szkołach średnich i pozaszkolnych), praktyk technologicznych, oceny portfolio, analizy praktycznej pracy (laboratoryjnej), badań, rozmów, obserwacji, testowania, kwestionariusz określający potencjał twórczy jednostki; kwestionariusz określający gotowość przyszłego nauczyciela do kreatywności pedagogicznej

Źródło: opracowanie własne

Skuteczność organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów determinowana jest zatem poziomem gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia i technologii zawodowych do tego rodzaju działalności zawodowej.

Obejmuje to tworzenie elementów osobistych, poznawczych i operacyjnych. Określenie poziomu gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów przewiduje stosowanie metod diagnostycznych.

## Podsumowanie

Pozalekcyjne zajęcia artystyczne i techniczne charakteryzują się wyjaśnieniem istoty podstawowych pojęć (zajęć pozalekcyjnych, zajęć artystycznych i technicznych). Wyniki analizy źródeł naukowych wykazały, że badacze często utożsamiają pojęcia „zajęć pozalekcyjnych” z pojęciami „zajęć pozaklasowych” i „zajęć pozaszkolnych”. Aby zróżnicować ich znaczenie, formułuje się definicje terminów. Zajęcia pozalekcyjne są interpretowane jako świadome, dobrowolne działanie edukacyjne uczniów po lekcjach na terenie szkoły i organizowane przez zespół pedagogiczny. Zajęcia pozalekcyjne są interpretowane jako świadome, przekształcające działanie uczniów, stażystów, studentów, kadry pedagogicznej pozaszkolnych placówek oświatowych w trakcie wspólnej pracy edukacyjnej w danym czasie, wolne od nauki w innych placówkach edukacyjnych. Zajęcia pozalekcyjne to świadome dobrowolne działanie uczniów, stażystów, studentów, zespołów pedagogicznych instytucji edukacyjnych w procesie wspólnej pracy edukacyjnej w czasie wolnym od nauki lub pracy.

Pozaszkolna działalność artystyczna i techniczna studentów jest scharakteryzowana jako świadoma dobrowolna aktywność studentów w procesie pracy edukacyjnej w czasie wolnym lub w pracy, która łączy sztukę i rzemiosło oraz projektowanie i ma na celu tworzenie, przechowywanie, przekazywanie wartości materialnych i duchowych, formowanie charakteru uczniów, ich wiedzy artystycznej i technicznej, umiejętności zaspokajania własnych i społecznych potrzeb. Działalność taka syntetyzuje dwa komponenty – artystyczny (projektowanie artystyczne (projektowanie) i dekoracja przedmiotów życia codziennego i reszty ludzi) i techniczny (proces technologiczny wytwarzania obiektów projektowych z materiałów konstrukcyjnych za pomocą narzędzi, sprzętu pomocniczego i produkcyjnego).

Badany jest potencjał pozalekcyjnej działalności artystycznej i technicznej uczniów jako zestawu wszystkich dostępnych środków pedagogicznych, możliwości, sił wytwórczych itp., które mogą być wykorzystane w pozalekcyjnych zajęciach artystycznych i technicznych dla kompleksowego harmonijnego rozwoju osobowości. Pozalekcyjne zajęcia artystyczno – techniczne posiadają potencjał poznawczy (obejmuje angażowanie uczniów w aktywność poznawczą i dążenie do rozwoju zainteresowań poznawczych, gromadzenia wiedzy, kształtowania zdolności umysłowych itp.), rozwojowy (ukierunkowanym na rozwój osobowości dziecka w różnego rodzaju działaniach artystycznych i technicznych), edukacyjny (zapewnia edukację).

Można wyróżnić następujące elementy pozalekcyjnych działań artystycznych i technicznych uczniów: cel (zawiera cel i zadania pozalekcyjnych zajęć artystycznych

i technicznych); subiektywne (reprezentujące przedmioty pozaszkolnej działalności artystycznej i technicznej: uczniowie, dzieci od trzech lat, młodzież, uczniowie, dorośli, osoby starsze); pracownicy pedagogiczni (przedmiotowcy, doradcy zawodowi, nauczyciele, edukatorzy społeczni itp.); rodzice (opiekunowie prawni, przedstawiciele przedsiębiorstw i instytucji oraz specjaliści zaangażowani w proces edukacyjny); organizacje (placówki pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych, na podstawie których trwa proces kształtowania umiejętności artystycznych i technicznych, umiejętności i kompetencji, stwarzają odpowiednie warunki do zaspokojenia potrzeb jednostki w twórczej samorealizacji, rozwoju intelektualnym i duchowym; przygotowanie do aktywnej aktywności zawodowej i społecznej; warunki organizacji znaczącego wypoczynku w procesie angażowania uczniów w twórczość artystyczną i techniczną, z uwzględnieniem ich umiejętności, prezentów i zdrowia); treść (odzwierciedlona w dokumentach takich jak program nauczania, przedmioty do wyboru, sekcje, stowarzyszenia twórcze); proceduralna (opisuje organizację działalności artystycznej i technicznej studentów, jej formy, metody, wyposażenie i logistykę).

Kształcenie zawodowe przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego w zakresie organizacji pozaszkolnych działań artystycznych i technicznych jest interpretowane jako celowy proces kształtowania wiedzy zawodowej, umiejętności, cech osobistych, zdobywania doświadczenia w organizowaniu i prowadzeniu pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów, profesjonalizacja sukces.

Gotowość przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizowania pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych uczniów, jest interpretowana jako integracyjna formacja osobowości, charakteryzująca się integralnością strukturalną i ma systematyczny charakter, zawiera elementy osobowe, poznawcze, operacyjne, odzwierciedla zdolność przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów.

Wyróżnia się strukturalne elementy gotowości przyszłych nauczycieli edukacji zawodowej do organizacji pozalekcyjnych zajęć artystycznych i technicznych studentów: osobiste (zawierają motywy wewnętrzne, aspiracje, orientację osobowości, cechy ważne zawodowo, które wpływają na skuteczność działalności pedagogicznej), poznawcze (reprezentują system wiedzy niezbędny do efektywnej organizacji działań, i postaw uczniów: metodologiczną, artystyczną, techniczną, technologiczną, psychologiczną i pedagogiczną, metodyczną), operacyjne (charakteryzują się stopniem opanowania umiejętności organizacyjnych, projektowych, technicznych metodologicznych, refleksyjnych i kreatywnych).

Określono kryteria (wartość motywacyjna, kognitywno-poznawcze, aktywność twórcza), wskaźniki i poziomy (reprodukcyjne, produktywne, kreatywne) gotowości przyszłych nauczycieli kształcenia zawodowego do organizacji zajęć pozalekcyjnych i aktywności technicznej uczniów oraz opisano metody ich diagnozy.

## Bibliografia

- [1] Антонова О. Є., *Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування*, Вид. 2-ге, Житомир. держ. ун-Т, 2004.
- [2] Бабанский Ю. К., *Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методические основы*, Москва, Просвещение, 1982.
- [3] Базильчук Л. В., *Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.04*, Черкаси, 2010.
- [4] Баскаков А. Я., Туленков Н. В. *Методология научного исследования : учеб. пособ.* Киев : МАУП, 2004.
- [5] Бахмат Л. В., *Готовність до професійної педагогічної діяльності як наукова проблема*, Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2014., Вип. 34, с. 56–60.
- [6] Бачинин В. А., *Эстетика: энциклопедический словарь*, Санкт–Петербург, Издательство Михайлова, 2005.
- [7] Бережинська Т. В. *Готовність вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів*, Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 2002, № 2, с. 134–138.
- [8] Бех І. Д., *Особистісно зорієнтоване виховання : наук.–метод посіб.*, Київ, ІЗМН, 1998.
- [9] Бех І. Д., *Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія*. Київ – Чернівці, Букрек, 2018.
- [10] Биковська О. В., *Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01*. Київ, 2008.
- [11] Біла О. О., *Формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04*, Ізмаїл, 1999.
- [12] Бірта Г. О., Бургу Ю. Г., *Методология і організація наукових досліджень : навч. посіб.*, Київ, Центр учбової літератури, 2014.
- [13] Благосмыслов О. С., *Формування методичної готовності студентів до роботи з учнями у позашкільних навчальних закладах під час проходження педагогічної практики*, Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка, Сер., Педагогічні науки, 2012, Вип. 21, с. 77–81.
- [14] Блощинський І., *Критерії та показники компонентів професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників під час фахової підготовки з використанням технологій дистанційного навчання*, Молодь і ринок, 2015, № 7, с. 77–82.



- [15] Богданов Е. Н., *Формирование и развитие профессионально – нравственной культуры будущего учителя: дис. ... докт. псих. наук: 13.00.04*, Москва, 1995.
- [16] Борисенко Н., *Структурні компоненти готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи*, <http://Blađ! Nieprawidłowy odsyłacz typu hiperłącze>. (dostęp: 23.06.2018).
- [17] Борисов В. В., *Теоретико–методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07*, Київ, 2005.
- [18] Бочелюк В. Й., Зарецька В. В. *Педагогічна психологія : навч. посіб.*, Київ, Центр навч. л-ри, 2006.
- [19] Брызгалова С. И., *Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию : теория и практика*, Калининград, 2004.
- [20] Бычков В. В., *Эстетика*, Москва, Гардарики, 2004.
- [21] Варій М. Й., *Психологія : навч. пос. для студ. вищ. навч. закл. Вид. 2–ге вид.*, Київ, Центр учбової літератури, 2009.
- [22] Бусел В. Т. ред., *Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000*, Вид. 5–те, Київ ; Ірпінь, Перун, 2005.
- [23] Вербицький В. В., *Розвиток позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні (1925–2000 рр.): автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01*, Київ, 2004.
- [24] Гавриш І. В., *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04*, Харків, 2006.
- [25] Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І., *Педагогіка : навч. посіб.*, Вінниця, 2001, с. 142–144.
- [26] Гликман И. З., *Теория и методика воспитания : учеб. пособ. для студентов вузов, обуч. по спец. 031000*, Педагогика и психология, Москва, ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
- [27] Говоров Є. М., Дерев'янюк А. П., *Технічна діяльність як фактор формування технологічного мислення майбутніх педагогів*, Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, Сер., Педагогічні науки, 2017, Вип. 144, с. 239–242, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2017\\_144\\_58](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2017_144_58) (dostęp: 10.12.2018).
- [28] Гончаренко С. У., *Методологія*, Енциклопедія освіти, Київ, Юрінком Інтер, 2008.
- [29] Гончаренко С. У., *Український педагогічний словник*, Київ: Либідь, 1997.
- [30] Гордашевська Г. І., *Професійна компетентність майбутнього вчителя географії: змістовий аспект*, [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?5](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?5) (dostęp: 17.11.2017).

- [31] Григорьев Д.В., Степанов П.В., *Внеурочная деятельность школьников*, Методический конструктор: пособ. для учителя, Москва, Просвещение, 2010.
- [32] Гужанова Т. С. *Художньо-естетична діяльність – шлях до розвитку творчих якостей особистості*, [http://: studentam.net.ua/content/view/7697/97/](http://studentam.net.ua/content/view/7697/97/) (dostęp: 19.10.2018).
- [33] Гурін Р. С., *Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи* : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, Одеса, 2004.
- [34] Демченко О. П., *Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, Вінниця, 2006.
- [35] Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу ДСанПіН 5.5.2.008–01 від 5.06.2001 р. № 1/ 12–1459, <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0063588-01> (dostęp: 15.12.2018).
- [36] Джафарова О. С., *Художня діяльність як засіб активізації творчого самовираження учнів початкових класів шкіл-інтернатів*, Актуальні питання мистецької педагогіки, Вип. 3, 2014, с. 36–40, <http://apmp.kgra.km.ua/Files/APMP03/9.pdf> (dostęp: 23.03.2019).
- [37] Діденко О. В., *Критерії, показники та рівні сформованості творчості як професійної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників*, [w:] Вища освіта, Темат. вип., *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : моніторинг якості освіти*, Дод. 3, Т. 7, 2007, с. 218–223.
- [38] Дорофєєва І., *Проектування костюму як один із засобів розвитку художньо-технічної творчості студентів*, [http://www.library.udpu.org.ua/library\\_files/zbirnik\\_nayk\\_praz/2010/2010\\_2\\_25.pdf](http://www.library.udpu.org.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2010/2010_2_25.pdf) (dostęp: 28.02.2019).
- [39] Дубасенюк О. А., *Дослідження мотиваційних чинників професійного становлення вчителя*, [w:] *Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії* : зб. наук. праць у–х ч. Ч. 2, ред. Л. О. Хомич, О. М. Ігнатівч, Харків : НТУ, ХПІ, 2012, с. 207–218.
- [40] Дурай-Новачова К. М., *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, Москва, 1983.
- [41] Ефимов В. В., *Управление знаниями* : учеб. Пособ, Ульяновск, УлГТУ, 2005.
- [42] Євтух М. Б., *Педагогічна технологія проектування навчальних занять у вищій школі. Теоретичні питання освіти та виховання* : зб. наук. пр. Київ, 2001, Вип. 17, с. 3–11.

- [43] Закон України „Про наукову і науково-технічну діяльність”, (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2016, № 3, ст. 25) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (dostęp: 25.12.2018).
- [44] Закон України „Про освіту”, База даних (Законодавство України) <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (dostęp: 09.07.2018).
- [45] Закон України „Про позашкільну освіту” <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/59/pozashkilnaosvitaукраїни/npb/> (dostęp: 23.08.2018).
- [46] Занюк С. С., *Психологія мотивації : навч. посіб.*, Київ, Либідь, 2002.
- [47] Зеер Э. Ф., *Психология профессий : учеб. пособ. для студ. Вузов*, Изд. 2–ге., Москва : Деловая книга, 2003.
- [48] Зимовець О. А., *Склад професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (на прикладі підготовки вчителів іноземних мов)*, Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка, Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009, № 43, с. 150–156.
- [49] Зязюн І. А., *Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти*, Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія, Київ, Вид-во Віпол, 2000, с. 11–57.
- [50] Каган М. С., *Человеческая деятельность*, Москва, Политиздат, 1974.
- [51] Калечиц Т. Н., Кейлина З. А., *Внеклассная и внешкольная работа : уч.-метод. пособ. для студентов-заочников пед.институт*ов, Москва, Просвещение, 1972.
- [52] Канадська система освіти, 2016, <http://psychologis.com.ua/1-495.htm> (dostęp: 25.07.2018).
- [53] Кант Іммануїл, *Естетика*, Переклад з нім. Б. Гавришківа, Львів, Аверс, 2007.
- [54] Капська А. Й., *Соціальний педагог і виховання особистості*, Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова, Сер., 11, Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління, 2014, Вип. 19, с. 3–10.
- [55] Караванський С., *Практичний словник синонімів української мови*, Вид. 2–ге, Київ, Українська книга, 2000.
- [56] Карпенчук С. Г., *Теорія і методика виховання : навч. посіб.*, Вид. 2–ге, Київ, Вища шк., 2005.
- [57] Киричук О. В., *Основи психології : підручник*, Вид. 2–ге, Київ, Либідь, 2002.
- [58] Коберник О., *Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій*, Педагогіка і психологія професійної освіти, 2002, № 4, с. 104–109.
- [59] Кобзар Б. С., *Внеурочная воспитательная работа в школах продленного дня*, Київ, Рад. шк., 1991.

- [60] Колесник Н. Є., *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів : автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04*, Житомир, 2007.
- [61] Кондрацька Л. А., *Художня епістемологія культури у вимірі педагогіки*, Тернопіль, Навч. книга Богдан, 2002.
- [62] Кондрашова Л. В., Лаврентьева О. О., Зеленкова Н. І., *Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навч. посіб.*, Кривий Ріг, КДПУ, 2008.
- [63] *Концепція позашкільної освіти (проект)*, <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2017/12/pkpo.pdf> (dostęp: 18.01.2019).
- [64] Коньок М. М., *Критерії та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя технологій до використання міжпредметних зв'язків*, Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, Сер., Педагогічні науки, 2015, Вип. 124, с. 169–173, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2015\\_124\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_45) (dostęp: 27.12.2017).
- [65] Копнин П. В., *Гносеологические и логические основы науки*, Москва, Мысль, 1974.
- [66] Костяшкина Э. Г. ред., *Школа полного дня : вопросы управления*, Москва, Педагогика, 1982.
- [67] Краевский В. В., Полонский В. М., *Методология для педагога : теория и практика*, Волгоград, Перемена, 2001.
- [68] Шинкарук В. І. (голова ред.) та ін, *Діяльність : філософський енциклопедичний словник*, Київ, Абрис, 2002.
- [69] Крушельницька О. В., *Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб.*, Київ, Кондор, 2006.
- [70] Кугай Н. В., *Методологічні знання майбутнього вчителя математики : монографія*, Харків, ФОП Панов А. М., 2017.
- [71] Кудикіна Н. В., *Методологічне забезпечення наукових досліджень у сфері професійної освіти*, Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр., Київ, КНЛУ, 2009, Вип. 38, с. 82–85.
- [72] Кузьмина Н. В., *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*, Москва, Высш. шк., 1990.
- [73] Кузьмінський А. І., *Педагогіка вищої школи : навч. посіб.*, Київ : Знання, 2005.
- [74] Кулачинська Т. В., *Сайт вчителя трудового навчання Кулачинської Тетяни Вячеславівни*, <http://tetiana-kulachynska.edukit.mk.ua> (dostęp: 05.02.2017).
- [75] Куписевич Ч., *Основы общей дидактики*, Москва, Высшая школа, 1986, <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=88045>, (dostęp: 07.10.2016).
- [76] Кустовська О. В., *Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій*, Тернопіль, Економічна думка, 2005.

- [77] Лебедев О. Н., *Разработка образовательных программ как управленческая задача*, Народное образование, 1999, № 7–8, с. 178–183.
- [78] Леонтьев А. Н., *Деятельность. Сознание. Личность* : учеб. пособ., Изд. 2–ге, Москва, Политиздат, 1977.
- [79] Линенко А. Ф., *Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, Київ, 1996.
- [80] Лозова О. А., *Сутність поняття „готовність майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності, Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика* : Всеукраїнська наук.– практ. конф. (Суми, 20–21 квітня 2006 р.). Суми, ВТД Університетська Книга, 2006, Ч. 2, с. 87–89.
- [81] Лузан П. Г., *Теоретичні і методичні основи формування навчальнопізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, Київ, 2004.
- [82] Лузан П. Г., *Теоретичні і методичні основи формування навчальнопізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, Київ, 2004.
- [83] Маврина И. А., Мотыщева А. А., *Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения*, Прикладная психология и психоанализ, 2006, № 3, с. 30–31.
- [84] Мадзігон В. М., *Трудова підготовка і професійна освіта як інструмент формування компетентнісних характеристик старшокласників у зарубіжних країнах*, [w:] *Старша школа зарубіжжя : організація та зміст освіти*, ред. О. І. Локшиної, Київ : СПД Богданова А. М., 2006.
- [85] Макарова Л. Н., Юрьева М. Н., *Требования к компетентностной модели будущего хореографа*, Высшее образование сегодня, 2010, № 4, с. 50–53.
- [86] Максимюк С. П., *Педагогіка* : навч. посіб., Київ, Кондор, 2009.
- [87] Малафійк І. В., *Актуальні проблеми сучасної дидактики в площині системного підходу. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць*, Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, Вип. 9 (52), 2014, с. 4–9.
- [88] Маркова А. К., *Психологические критерии и ступени профессионализма учителя*, Педагогика, 1995, № 6, с. 55–633.
- [89] Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л., *Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте*, Петрозаводск, Карельский научно-методический центр повышения квалификации педагогических кадров, 1992.

- [90] Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л., *Загальна педагогіка : навч. посіб.*, Київ, МАУП, 2002.
- [91] Мелентьев О. Б., *Теорія і методика позашкільної освіти*, Умань, АЛМІ, 2013.
- [92] Мерилова И. А., *Варианты развития сети внешкольного образования в Украине на основе анализа мировых концепций : сб. науч. тр.*, Вестник Приднепровской государственной академии строительства и архитектуры 2015, № 2, с. 52–63.
- [93] Мерилова І. О., *Дослідження особливостей формування мережі позашкільних навчальних закладів у структурі територіальних освітніх округів*, Scientific Journal ScienceRise, № (32), 2017, с. 6–9.
- [94] Зиновьевой Т. И. ред., *Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учебник и практикум для академического бакалавриата*, Москва, Издательство Юрайт, 2016.
- [95] *Методичні рекомендації керівнику гуртка щодо використання навчальних програм*, <http://sonyah.klasna.com/ru/site/poradi-molodomu-spetsiali.html> (dostęp: 11.12.2018).
- [96] Рындак В. Г. ред., *Методология педагогики : монография*, Москва, ИНФРА-М, 2018.
- [97] Курила В. С., Хрикова Є.М. ред., *Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія*, Луганськ, ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2013.
- [98] Чернілевський Д. В. ред., *Методологія наукової діяльності : навч. посіб.*, Київ, Видавництво Університету Україна, 2008.
- [99] Фоміцька Н. В., *Методологія системного підходу та наукових досліджень : опорний конспект лекцій*, Харків : Вид-во ХарПІ НАДУ Магістр, 2015.
- [100] Мирончук Н. М., *Готовність майбутнього педагога до реалізації виховної функції: сутнісні характеристики та шляхи формування*, Нові технології навчання: наук.-метод. зб., Київ–Вінниця, 2011, Вип. 67, ч. 2, с. 129–132.
- [101] Мирончук Н. М., *Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до реалізації функцій учителя-вихователя*, Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка, 2014, Вип. 4, с. 85–88.
- [102] Митина Л. М., *Учитель как личность и профессионал*, Москва, Дело, 1994.
- [103] *Міжнародна стандартна класифікація професій–2008*, <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/index.htm> (dostęp: 18.02.2018).

- [104] Модельный закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании : принят на двадцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ (Постановление № 20–5 от 7 декабря 2002 г.), [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997\\_a11/ed20021207/find?](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997_a11/ed20021207/find?), (dostęp: 20.12.2018).
- [105] Мойсеюк Н. Є., *Педагогіка : навч. посіб.*, Вид. 5–те, Київ, Саммит–Книга, 2007.
- [106] Мосякова І. Ю., *Концептуальні основи модернізації змісту позашкільної освіти : практико орієнтований посіб.* Ч.1, Київ, Педагогічна думка, 2018.
- [107] Моцак С. І., *Методичні основи організації позаурочної роботи з історії в профільних класах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02*, Київ, 2011.
- [108] Назаренко Г. А., *Виховання культури міжетнічних відносин старшокласників у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07*, Київ, 2007.
- [109] Наконечна О. В., *Нова сутність сучасної художньої діяльності*, <http://intkonf.org/category/arhiv/konf1> (dostęp: 18.02.2019).
- [110] Нітченко Г., *Готовність майбутніх учителів трудового навчання до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності*, [http://dsru.edu.ua/youngsc/AQGS/2013\\_6-2/pedagogy/98-106.pdf](http://dsru.edu.ua/youngsc/AQGS/2013_6-2/pedagogy/98-106.pdf) (dostęp: 15.10.2018).
- [111] Яременко В. В., Сліпущко О. М., *Новий тлумачний словник української мови*, Т. 2, Ж–О, Київ, Аконіт, 2001.
- [112] Новиков А. М., *Методология образования*, Москва, Эвгес, 2002.
- [113] Носкова О. Г., *Деятельность*, *Энциклопедия гуманитарных наук*, № 1, 135 с., 2004.
- [114] *Освітні програми*, <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>, (dostęp: 20.09.2017).
- [115] Паталаха М., *Професійні знання, уміння та навички як компоненти професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови*, <http://www.kpi.kharkov.ua/archive.pdf>, (dostęp: 25.02.2018).
- [116] Пашченко Д. І., *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04*, Київ, 2006.
- [117] Курлянд З. Н. ред., *Педагогіка вищої школи : навч. посіб.*, Вид. 3–тє, Київ, Знання, 2007.
- [118] Ярмаченка М. Д. ред., *Педагогічний словник*, Київ, Педагогічна думка, 2000.
- [119] *Поняття структури*, <http://ua.textreferat.com/referat-8757-2.html> (dostęp: 08.09.2018).

- [120] Прищак М. Д., Мацко Л. А., *Психологія : навч. посіб.*, Ч. І., Вінниця, ВНТУ, 2012.
- [121] *Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України*, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0026-05/ed20080721/find/sp: max15?text> (dostęp: 09.10.2018).
- [122] *Про методичні рекомендації щодо змісту та оформлення навчальних програм з позашкільної освіти : Лист Інституту інноваційних технологій і змісту освіти від 05.06.2013 Nr 14.1/ 10–1685*, [http://ru.osvita.ua/legislation/pozashk\\_osv/36878/](http://ru.osvita.ua/legislation/pozashk_osv/36878/) (dostęp: 27.05.2018).
- [123] Артюшиної М. В. ред., *Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч. посіб.*, Київ, КНЕУ, 2008.
- [124] Пустовіт Г. П., *Позашкільна освіта і виховання : підручник*, Київ, Педагогічна думка, 2012.
- [125] Пустовіт Г. П., *Позашкільна освіта і виховання : теоретико-дидактичний аспект : монографія*, Кн. 1., Миколаїв, Вид-во МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010.
- [126] Пустовіт Г. П., Тихенко Л. В., *Позашкільна освіта і виховання : дидактичні основи методів навчання і виховання : монографія*, Кн. 2, Суми : ВТД Університетська книгарня, 2008.
- [127] Пустовіт Г. П., *Формування компетентностей міжкультурної комунікації дітей та учнівської молоді у закладах позашкільної освіти*, Нова педагогічна думка, 2018, Nr 1, с. 142–146.
- [128] *Реализация внеурочной деятельности в начальной школе согласно требованиям ФГОС*, <http://shkolabudushego.ru/school/realizatsiya-vneurochnoy-deyatelnosti-v-nachalnoy-shkole-soglasno-trebovaniyam-fgos.html> (dostęp: 15.12.2018).
- [129] Романова І. А., *Позаурочна діяльність молодших школярів. Зб. наук. пр. Херсонського державного університету*, Педагогічні науки, 2013, Вип. 63, с. 200–206.
- [130] Рубінштейн С. Л., *Основы общей психологии*, Т.2, Москва, Педагогика, 1989.
- [131] Руденко Ю., *Основы сучасного українського виховання : навч. посіб.*, Київ, Вид-во ім. О. Теліги, 2003.
- [132] Сагарда І. В., *Цілісна методична підготовка педагога в умовах університету*, Матеріали доп. І повідом. наук.-метод. конфер. 26–28 березня 1991 р. Ужгород, 1991, с. 5–17.
- [133] Ветлугиной Н. А. ред., *Самостоятельная художественная деятельность дошкольников*, Москва, Педагогика, 1980.
- [134] Сергєєнкова О. П. та ін., *Загальна психологія : навч. посіб.*, Київ, Центр учбової літератури, 2012.



- [134] Сиротенко А. Й., *Яким повинен бути сучасний вчитель*, Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. Хмельницький, ХГПА, 2007, Вип. 2, с. 154–158.
- [135] Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є., *Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник*, Рівне, Волинські обереги, 2013.
- [136] *Система позашкільної освіти в Україні*, [http://www.pou.org.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17](http://www.pou.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=17) (дата звернення : 09.06.2018).
- [137] Скаткин М. Н., *Методология и методика педагогического исследования : в помощь начинающему исследователю*, Москва, Педагогика, 1986.
- [138] Сластенин В. А., *Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя. Психология труда и личности учителя*, Ленинград, ЛГУ, 1976.
- [139] Сластенин В. А. ред., *Программно-целевой подход к формированию социально активной личности учителя. Теория и практика высшего педагогического образования : межвуз. сб. науч. труд.*, Москва, Москов. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1984, с. 3–15.
- [140] Сластенин В. А., Каширин В. П. *Психология и педагогика*, Москва, Академия, 2001.
- [141] Сластенин В. А., *Формирование социально-активной личности учителя*, Сов. педагогика. 1981, № 4, с. 76–84.
- [142] Слесик К. М., *Формування умінь спілкування молодших школярів у позакласній навчально-виховній роботі : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.09*, Харків, 2002.
- [143] *Словник законодавчих термінів*, [http://zakon.nau.ua/doc/?doc\\_id=422853](http://zakon.nau.ua/doc/?doc_id=422853). Заголовок з екрану (dostęp: 15.08.2017).
- [144] Мельничука О. С. ред., *Словник інішомовних слів*, Вид. 2-ге, Київ, Українська радянська енциклопедія (УРЕ), 1985.
- [145] *Словник синонімів української мови*, <https://ukrainskamova.com/search/?q=праця&t=0> (dostęp: 28.12.2018).
- [146] *Словник української мови : Академічний тлумачний словник*, Т. 6, Київ, Наукова думка, 1970–1980.
- [147] Семенової А. В. ред., *Словник-довідник з професійної педагогіки*, Одеса, Пальміра. 2006.
- [148] Спірін Л. Ф., *Формування професійно-педагогічних умінь учителя-вихователя. Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія*, Київ, ІЗМН, 2000, с. 107–111.
- [149] Срібна Ю. А., *Обґрунтування ефективності підготовки майбутніх учителів трудового навчання до навчання учнів основ дизайну*, Молодий вчений, № 5.3 (57.3), 2018, с. 52–56.
- [150] Сущенко Т. І., *Педагогічний процес у позашкільних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01*, Запоріжжя, 1993.

- [151] Темченко О. В., *Педагогические условия формирования профессиональной позиции учителя общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04*, Харьков, 2010.
- [152] Сухомлинська О. В. ред., *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. Вип. 12, Кн. 1*, Київ, 2008.
- [153] Термін „Навчальний план”, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/16232> (dostęp: 23.05.2019).
- [154] *Типовий перелік навчально-наочних посібників і технічних засобів навчання для позашкільних навчальних закладів системи освіти Міністерства освіти і науки України, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 08.01.2002 р. Nr 5*, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1050-16> (dostęp: 27.06.2018).
- [155] Калашника В. С. ред., *Тлумачний словник сучасної української мови*, Харків, Белкар—книга, 2005.
- [156] Узнадзе Д. Н., *Экспериментальные основы исследования установки. Психологические исследования*, Москва, 1966.
- [157] Фролов И. Т. ред., *Философский словарь*, Изд. 5—е, Москва, Политиздат, 1987.
- [158] Фоміцька Н. В., *Методика врахування якісних індикаторів сталого розвитку*, Державне будівництво, 2015, Nr 1, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu\\_2015\\_1\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2015_1_17), (dostęp: 13.10.2018).
- [159] Фоміцька Н. В., *Підходи до визначення властивостей та складових соціальних систем*, Актуальні проблеми державного управління, 2015, Nr 2, с. 24—30.
- [160] Холл А. Д., Фейджин Р. Е., *Определение понятия системы, Исследования по общей теории систем : сборник переводов с польского и английского*, Москва, Прогресс, 1969.
- [161] Хриков Є. М., *Методологія педагогічного дослідження : монографія*, Вид. 2-ге, Харків, ДІСА ПЛЮС, 2018.
- [162] Чернякова В. Е., *Управління навчально-художньою діяльністю учнів початкових класів ліцею мистецтв : дис... канд. пед. наук : 13.00.09*, Харків, 2009.
- [163] Шаповал Ю. Д., *Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04*, Харків, 2007.
- [164] Шевченко Л. С., *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04*, Вінниця, 2019.
- [165] Шевчук Р. М., *Методологія наукового пізнання : від явища до сутності, Філософські та методологічні проблеми права*, Nr1 (11), 2016, с. 31—45.

- [166] Шилова М. И., Смирнова А. В., *Реализация готовности студентов педагогического вуза к выполнению функций семейного педагога на практике*, Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2012, № 3, с. 34–39.
- [167] Шэннон Р., *Имитационное моделирование систем – искусство и наука*, Москва, Мир, 1978.
- [168] Щедровицкий Г., *Организационно-деятельностная игра*, Сборник текстов (2), Т. 9 (2), Москва, Наследие ММК, 2005.
- [169] Щерба С. П., Заглада О. А., *Філософія : підручник*, Вид. 5–те, Київ, Кондор, 2011.
- [170] Щербаков А. И., *Психологические основы формирования личности советского учителя*, Ленинград, Просвещение, 1967.
- [171] Щуркова Н. Е., *Педагогические технологии : учеб. пособ. для академического бакалавриата*, Изд. 3–е, Москва, Издательство Юрайт, 2017.
- [172] Эльконин Д. Б., *Избранные психологические труды*, Москва, Педагогика, 1989.
- [173] *Юридичний словник*, <https://kodeksy.com.ua/dictionary/r/robota.htm>, (dostęp: 25.06.2018).
- [174] Яковлева Н., *Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02*, Челябинск, 1992.
- [175] Янкевич С. В., *Рамках реалізації ФГОС*, <https://medium.com/direktoria-online/vneuroch-28f98b281c17>, (dostęp: 11.12.2018).

## **Students' extracurricular artistic and technical activities as an important component of teachers' professional activity**

### **Summary**

The concept of activity concerns not only pedagogy, but also philosophy, psychology and many other fields. Through internal and external activity a person expresses himself, and his activity is connected with personal goals and social needs. Extra-curricular artistic and technical activities combine two elements. The artistic element includes artistic design and decoration of everyday objects and the technical-technological element includes the process of manufacturing designed objects from construction materials with the help of tools and production equipment. Hence, extracurricular artistic and technical activities are an important element of the educational process that ensures the harmonious development of a person and requires the analysis of his/ her cognitive, educational and developmental potential.

**Keywords:** extracurricular activities, art and technology activities, teacher

## Rozdział III

# Kształtowanie gotowości przyszłych nauczycieli do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów

### Streszczenie

Zapewnienie jakości kształcenia wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli do monitorowania procesu dydaktycznego, a w szczególności monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Celem monitorowania jest zapewnienie integralnego i właściwego rozwoju ucznia oraz podnoszenie jego osiągnięć edukacyjnych. Istnieje więc potrzeba przygotowania przyszłych nauczycieli przygotowania zawodowego i technologii do opanowania teoretycznych i praktycznych podstaw monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz umiejętności ich właściwego i odpowiedniego wykorzystania w pracy zawodowej. Ponadto należy wzmocnić motywację przyszłych nauczycieli do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, poprzez wykorzystanie technologii pedagogicznych, zastosowanie właściwych technik i zadań oraz doskonalenie treści kształcenia i aktualizację programu praktyki pedagogicznej.

**Słowa kluczowe:** jakość kształcenia, monitorowanie osiągnięć ucznia, motywacja nauczycieli, przygotowanie zawodowe nauczycieli

### Wprowadzenie

Zapewnienie jakości kształcenia jest jednym z głównych warunków atrakcyjności szkół wyższych, na których spoczywa odpowiedzialność za zapewnienie jakości. To zadanie jest wielopłaszczyznowe i obejmuje dostępność niezbędnych zasobów, organizację procesu edukacyjnego kontrolę działalności edukacyjnej uczelni i jakości kształcenia na wszystkich jego etapach kształcenia

---

<sup>1</sup> dr nauk pedagogicznych, starszy wykładowca Wydziału Edukacji Technologicznej oraz Zawodowej i Sztuki Dekoracyjnej w Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym Chmielnicki, Ukraina

<sup>2</sup> dr nauk matematycznych, Katedra Matematyki Stosowanej, Wydział Podstaw Techniki, Politechnika Lubelska, ul. Nadbystrzycka 38, 20-618 Lublin, e-mail: e.lazuka@pollub.pl

i poziomach. Sytuacja ta wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli do monitorowania procesu dydaktycznego, w szczególności monitorowania edukacyjnych osiągnięć uczniów.

Za pomocą monitorowania osiągnięć edukacyjnych można prześledzić dynamikę zmian w zakresie kształcenia, w szczególności kształcenia przyszłych nauczycieli. Monitorowanie osiągnięć uczniów jak i studentów charakteryzuje się systematycznością, trwałością w czasie, przejrzystością i efektywnym systemem kontroli. Celem jest zabezpieczenie ich poprawnego funkcjonowania, ujawnianie we właściwym czasie wszelkich odchyłeń od zrównoważonego stanu osiągnięć edukacyjnych oraz porządkowanie informacji pozwalających opracować rekomendacje mające na celu podwyższenie poziomu edukacyjnych osiągnięć uczniów. Stąd ukształtowana gotowość do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów staje się warunkiem koniecznym skutecznej działalności pedagogicznej nauczycieli przygotowania zawodowego i technologii.

Obecnie problem doskonalenia zawodowego nauczycieli jest jednym z najważniejszych w kontekście opanowania przez nauczycieli najnowszych innowacyjnych pomocy dydaktycznych. Niezadowolenie z jakości kształcenia przyszłych nauczycieli w szkolnictwie wyższym, implikuje zawsze przygotowanie przyszłych nauczycieli przygotowania zawodowego i technologii do opanowania teoretycznych podstaw monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz umiejętności ich właściwego i odpowiedniego zastosowania we własnej pracy zawodowej. Jednak kształtowanie gotowości przyszłych nauczycieli do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jest procesem długim o charakterze systemowym, uzależnionym od specjalnie zorganizowanej działalności dydaktycznej studentów szkół wyższych z wykorzystaniem odpowiednich pomocy dydaktycznych oraz warunków organizacyjno-pedagogicznych.

## **1. Istota i struktura przygotowania nauczycieli do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów**

Jednym z głównych zadań na dzień dzisiejszy jest zapewnienie wysokiej jakości edukacji na wszystkich etapach i poziomach. Posiadanie obiektywnej informacji o osiągnięciach edukacyjnych uczniów zgodnie ze standardami edukacyjnymi uważane jest za jeden z kluczowych czynników rozwoju jakości edukacji. Otrzymane informacje o poziomie osiągnięć edukacyjnych pozwalają na optymalizację przygotowania zawodowego przyszłych specjalistów. Europejskie standardy i rekomendacje dotyczące zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym ESG podkreślają doniosłość monitorowania i gromadzenia przez uczelnie wyższe informacji na temat poziomu osiągnięć edukacyjnych oraz konieczność wprowadzania odpowiednich działań na podstawie tych informacji [74].

Zapewnienie jakości kształcenia jest jednym z głównych warunków mobilności, kompatybilności i atrakcyjności systemu szkolnictwa wyższego, będącego głównym składnikiem prestiżu szkolnictwa wyższego. Promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości kształcenia jest wymogiem Procesu Bolońskiego, a zasada autonomii instytucjonalnej zakłada, że podstawową odpowiedzialność za zapewnienie jakości przejmuje uczelnia. Zadanie zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego jest wielopłaszczyznowe i obejmuje dostępność niezbędnych zasobów (kadrowych, finansowych, materiałowych, informacyjnych, naukowych, edukacyjnych, metodycznych itp.), organizację procesu edukacyjnego, która najlepiej odpowiada współczesnym trendom rozwoju krajowej oraz światowej gospodarki i edukacji, kontrolę działalności edukacyjnej uczelni i jakości kształcenia na wszystkich etapach kształcenia i na wszystkich poziomach (poziom uczelni, poziom państwowy, poziom międzynarodowy (europejski)) [66]. Sytuacja ta wymaga odpowiedniego przygotowania fachowców do monitorowania procesu dydaktycznego, w szczególności monitorowania edukacyjnych osiągnięć uczniów.

Brak dobrze rozwiniętego scentralizowanego systemu gromadzenia i przetwarzania informacji o poziomie osiągnięć edukacyjnych uniemożliwia podsumowanie danych dotyczących ogólnego stanu kształcenia przyszłych nauczycieli technologii, co prowadzi do niespójności kompetencji zawodowych absolwentów szkół wyższych z obecnymi wymaganiami [5, s. 265].

Za pomocą monitorowania osiągnięć edukacyjnych można prześledzić dynamikę zmian w zakresie kształcenia, w szczególności kształcenia przyszłych nauczycieli technologii, aby ten proces ukierować na osiągnięcie zaplanowanego w przepisach wyniku. Monitorowanie osiągnięć uczniów i studentów charakteryzuje się systematycznością, trwałością w czasie, przejrzystością, efektywnym systemem śledzenia, co pozwala ustalić przyczyny niezgodności wyników przygotowania z zaplanowanymi celami. Wymaga to stosowania monitorowania osiągnięć uczniów, w szczególności przedmiotu „Technologie”, na każdym etapie nauki, dla każdego ucznia, dla każdego modułu kształcenia. Dlatego istotną częścią kształcenia przyszłych nauczycieli technologii – kandydatów studiujących na specjalności „Szkolnictwo średnie (Szkolnictwo zawodowe i technologie)” na drugim (magisterskim) stopniu kształcenia wyższego – jest opanowanie podstaw teoretycznych i technologii monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Taka wiedza oraz umiejętności są niezbędne w ich przyszłej aktywności zawodowej, w szczególności w procesie działalności pedagogicznej w liceach ogólnokształcących. Dlatego ukształtowana gotowość do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jest warunkiem koniecznym skutecznej działalności pedagogicznej przyszłych nauczycieli technologii.

Należy zwrócić uwagę, że wykorzystanie monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jako systemu działań ukierunkowanych na badanie procesu edukacyjnego, poznawczego i wychowawczego w placówkach

oświatowych jest środkiem zapewniania jakości kształcenia. Pozytywnie wpływa na unowocześnianie programów edukacyjnych oraz wykorzystanie zaawansowanych form i technologii edukacji, a także podnosi prestiż nauczycieli i konsumentów usług edukacyjnych [22, s. 25]. Udokumentowaną podstawą realizacji tych zapisów jest Narodowa Strategia Rozwoju Edukacji na Ukrainie [41], która, uwzględniając interesy społeczeństwa, wskazuje kierunki strategiczne oraz podkreśla potrzebę „modernizacji i aktualizacji systemu statystyki oświatowej”. Jednocześnie państwo przejmuje funkcje monitorowania procesu edukacyjnego poprzez regularne zbieranie informacji, obiektywną analizę i podejmowanie niezbędnych decyzji.

Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów jest głównym sposobem zapewniania jakości kształcenia, ponieważ system jego narzędzi jest w stanie określić efektywność procesu edukacyjnego i przewidzieć dalsze kroki prowadzące do jego poprawy.

Monitorowanie efektywności procesu edukacyjnego, jak zauważa N. Bajdacka, daje ogólny obraz działania wszystkich czynników wpływających na uczenie się i kierunków wymagających bardziej szczegółowych badań [7, s. 220]. L. Korobowycz prowadzi badania efektywności procesu dydaktycznego traktując go jako integralną ocenę stopnia zabezpieczenia warunków spełnienia i miary osiągnięcia celu procesu edukacyjnego w uczelni wyższej zgodnie ze współczesnymi, państwowymi i rynkowymi wymaganiami. Efektywność procesu edukacyjnego nabiera wartości integralnego wskaźnika efektywności oraz jakości jego osiągania i będzie składać się z zestawu odpowiednich warunków, cech jakościowych nauczania i uczenia się, istniejących zdolności zawodowych oraz rozwiniętych zdolności osobowych absolwenta w kontekst wymagań rynkowych [30].

Jednym z najważniejszych problemów organizacji kształcenia ogólnego w nowoczesnym liceum ogólnokształcącym jest badanie możliwości monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Na obecnym etapie praktyki pedagogicznej placówek oświatowych istnieje potrzeba stosowania bardziej obiektywnych sposobów oceny osiągnięć w nauce. W celu rozwiązania tych problemów, obok działań kontrolnych i ewaluacyjnych, aktywnie wykorzystuje się system działań mających na celu uzyskanie informacji o poziomie osiągnięć w nauce w celu rozwiązywania konkretnych problemów i podejmowania decyzji, czyli monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów [37, s. 153].

Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów to kompleksowe narzędzie z zakresu kształcenia ogólnego, którego nie należy kojarzyć z kontrolą, gdyż pełni także szereg ważniejszych funkcji. Jego rzeczywiste rezultaty mogą mieć wpływ nie tylko na proces uczenia się, ale także na działalność dydaktyczną i administracyjną ogólnokształcącej szkoły średniej. Należy zauważyć, że monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów przyczynia się do unowocześnienia procesu kształcenia w liceach ogólnokształcących. Generalnie

„modernizacja systemu edukacji ma na celu zapewnienie jego jakości zgodnie z najnowszymi osiągnięciami nauki, kultury i praktyki społecznej” – stwierdza Krajowa Doktryna Rozwoju Edukacji [41]. Warto zwrócić uwagę, że modernizacja branży możliwa jest poprzez uzyskanie obiektywnych informacji o stanie i poziomie osiągnięć edukacyjnych, a także prognozowanie ich rozwoju.

Celem monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jest więc zabezpieczenie ich poprawnego funkcjonowania, ujawnianie we właściwym czasie wszelkich odchyłeń od zrównoważonego stanu osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz porządkowanie informacji pozwalających opracować rekomendacje mające na celu podwyższenie poziomu edukacyjnych osiągnięć uczniów.

Głównymi funkcjami monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów są [11, s. 409; 35, s. 336; 40; 50; 51]: *funkcja organizacyjna* – reguluje warunki monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; *funkcja badawcza* – określa zakres zastosowanych opracowań eksperymentalnych dotyczących problemu; *funkcja diagnostyczna* – ustala rzeczywisty poziom osiągnięć edukacyjnych danego ucznia, klasy, placówki liceum ogólnokształcącego; *funkcja informacyjna* – tworzy wiarygodny zestaw informacji, który pozwala określić efektywność procesu pedagogicznego, uzyskać informacje o poziomie edukacyjnych osiągnięć uczniów oraz dostarczyć informację zwrotną o pozytywnych wynikach monitorowania; *funkcja analityczna* – determinuje przetwarzanie, analizę wiarygodnych informacji o edukacyjnych osiągnięciach uczniów; *funkcja oceniająca* – daje możliwość pomiaru i oceny osiągnięć uczniów; *funkcja kontrolna* – wykrywa odchylenia od standardów osiągnięć edukacyjnych uczniów; *funkcja prognostyczna* – identyfikuje strategię i taktykę doskonalenia kształcenia ogólnego w celu podnoszenia jego jakości; *funkcja korekcyjna* – polega na wykorzystaniu wyników monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów do wprowadzania odpowiednich działań korekcyjnych; *funkcja komunikacyjna* – zabezpiecza przekazywane informacje, co odzwierciedla rzeczywisty poziom edukacyjnych osiągnięć uczniów i dynamikę ich wskaźników, a także wyniki monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, osobom, które podejmują decyzje.

Dzięki swoim funkcjom monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów nabiera kompleksowego, integralnego charakteru. Jednym z zadań nauczyciela jest opracowanie takiego systemu monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, który najlepiej spełnia wszystkie swoje funkcje. Jednak praktyczna realizacja tych funkcji może odbywać się tylko na określonych zasadach, co z kolei zwiększa skuteczność monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Takie zasady są [11, s. 409; 31; 35, s. 336]; systematyczne – uwzględnienie monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jako podsystemu monitorowania jakości kształcenia, badania jego relacji z podmiotami otoczenia zewnętrznego; obiektywność otrzymywania i przetwarzania informacji, która zapewnia maksymalne wykluczenie



subiektywnych ocen, biorąc pod uwagę wszystkie wyniki, tworząc dla wszystkich uczestników badania równe szanse w procesie sprawdzania jakości edukacji; kompleksowe badanie różnych aspektów procesu edukacyjnego, przetwarzanie i analiza wyników; alternatywa – wykorzystanie różnych źródeł pozyskiwania informacji, a także metod jej analizy i oceny; ciągłość i czas trwania obserwacji stanu edukacyjnych osiągnięć uczniów; terminowość otrzymywania, przetwarzania i wykorzystywania obiektywnych informacji o edukacyjnych osiągnięciach uczniów; perspektywy planowanych badań, ich ukierunkowanie na rozwiązanie zadań; refleksyjność, która przejawia się w analizie na wszystkich poziomach zarządzania jakością edukacyjnych osiągnięć uczniów, samooceny i samokontroli; otwartość i skuteczność w przekazywaniu interesariuszom wyników monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Przestrzeganie przez nauczyciela zasad monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów zależy więc od obiektywności ustalania poziomu edukacyjnych osiągnięć uczniów, a dalej od określenia sposobów i metod pomagania uczniom w racjonalnym organizowaniu zajęć edukacyjnych. Zasady monitorowania są zapisami teoretycznymi, zgodnie z którymi należy monitorować osiągnięcia edukacyjne uczniów. Funkcje i zasady monitorowania są ze sobą ściśle powiązane i wspólnie określają wymagania dotyczące monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, których przestrzeganie pozwoli na uzyskanie obiektywnych wyników badań. W połączeniu z funkcjami stanowią one podstawę do określenia treści monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Ważnym czynnikiem determinującym skuteczność monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jest zgodność z ustalonymi wymaganiami. Z. Horisznijski proponuje zidentyfikowanie pięciu wymagań dotyczących monitorowania, których wdrożenie pozwala na uzyskanie wiarygodnych wyników badań. Wymagania dotyczące monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów to obiektywność badań, trafność, rzetelność, systematyczność i orientacja humanistyczna. Obiektywność badania zakłada stworzenie równych szans dla wszystkich uczestników. Trafność to pełna i wszechstronna zgodność z zadaniami kontrolnymi treści badanego materiału, przejrzystość kryteriów pomiaru i oceny, umiejętność potwierdzania wyników. Rzetelność zakłada spójność wyników uzyskanych w wyniku ponownego monitorowania przez inne osoby. Systematyczność przejawia się w etapach i rodzajach monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów w określonej kolejności i zgodnie z odpowiednim systemem. Orientacja humanistyczna zakłada tworzenie warunków życzliwości, zaufania, szacunku dla osobowości, pozytywnego mikroklimatu emocjonalnego, brak możliwości wykorzystania wyników badań do zastosowania jakichkolwiek działań represyjnych [16].

Zatem funkcje, zasady i wymagania wobec organizacji są podstawą do określenia zasadniczych cech treści monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów i charakteryzują ją jako jeden z najważniejszych środków edukacji.

*Osiągnięcia edukacyjne uczniów* to motyw, wiedza, umiejętności i zdolności z przedmiotu „Technologie”, cechy osobiste, doświadczenie w działalności twórczej i projektowej, doświadczenie emocjonalne i wartościowy stosunek do otaczającej rzeczywistości. W ramach badania jako uczniowie rozumiemy uczniów, którzy uczą się w klasach 10–11 i studiują przedmiot „Technologie”.

Termin „monitorowanie” pochodzi od monitora (z języka łacinskiego – ostrzeżenie) i monitoring (z języka angielskiego – kontrola, śledzenie) [4]. Podsumowując informacje o istocie pojęcia „monitorowanie” i zarysowując treść osiągnięć edukacyjnych uczniów, niezbędna jest analiza prac naukowych dotyczących problematyki monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Interesujące z badawczego punktu widzenia są poglądy naukowców na temat interpretacji pojęcia „monitorowanie osiągnięć edukacyjnych”. Oznacza ono system środków (gromadzenie, przechowywanie, przetwarzanie) w celu śledzenia stanu i dynamiki zmian w wynikach uczenia się (osiągnięciach edukacyjnych), co przyczynia się do korekty treści kształcenia (materiałów edukacyjnych) oraz stymulowania i zachęcania uczniów do udziału w dodatkowych zajęciach korekcyjnych [49, s. 542]; system środków kontrolnych i diagnostycznych, określonych celami i zadaniami procesu edukacyjnego, który pozwala monitorować proces uczenia się, określać jego wyniki (w tym poziomy przyswajania wiedzy) i w razie potrzeby dostosowywać je do standardów opartych na analizie [36; s. 20]; element systemu zarządzania procesem edukacyjnym, który odpowiada za jakość kształcenia, który może jednocześnie pełnić funkcję kierowania działalnością edukacyjno-poznawczą uczniów [62; s. 285]; system organizacji gromadzenia, przechowywania, przetwarzania i dalszego rozpowszechniania informacji o poziomie kształtowania się normatywnej wiedzy, umiejętności, kompetencji kluczowych i zawodowych uczniów oraz cech niezbędnych zawodowo, co pomaga na czas wprowadzać zmiany w procesie uczenia się oraz przewidzieć jego dalszy rozwój [65].

Stąd, ***monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów*** to system działań polegający na gromadzeniu, przetwarzaniu, analizie i ocenie informacji o poziomie kształtowania motywów, wiedzy, umiejętności, zdolności z przedmiotu „Technologie”; cechy osobiste; doświadczenie w działalności twórczej i projektowej; emocjonalny i wartościowy stosunek do otaczającej rzeczywistości uczniów w celu poprawy jakości ich kształcenia ogólnego poprzez jego dalsze prognozowanie i dostosowywanie.

Najczęściej naukowcy identyfikują elementy monitorowania, czyli procesy przetwarzania informacji (w tym gromadzenie, przetwarzanie lub opracowanie, analiza, ocena), a także prognozowanie (prognozy), dostosowywanie (korekty). Gromadzenie rozumiane jest jako gromadzenie informacji w wyniku stałego,

systematycznie zorganizowanego procesu zbierania. Przetwarzanie definiuje się jako dostarczanie informacji w żądanej formie, doprowadzenie jej do określonego stanu, uporządkowanie informacji. Analiza polega na interpretacji i porównaniu danych przy użyciu odpowiednich technik. Jest to proces rozkładania całości na części w celu zbadania przyczyn zaobserwowanych wyników [12, s. 56]. Ocena to proces określania wartości lub znaczenia działania, programu, obejmującego monitorowanie działań rozwojowych [71; s. 48]. Prognozowanie obejmuje przewidywanie stanu, rozwoju i wyniku na podstawie istniejących danych i prognoz; zawiera systematyczne informacje o jakościowych i ilościowych cechach rozwoju obiektu lub zjawiska w przyszłości. Dostosowania rozumiane są jako częściowe zmiany, korekty, poprawki dokonane w procesie edukacyjnym instytucji edukacyjnej, bez utraty ich rzetelności, informatywności, prawdziwości i trafności.

*Głównymi elementami monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów są gromadzenie, przetwarzanie, analizowanie, ocena informacji, prognozowanie i dostosowywanie procesu edukacyjnego.*

Zidentyfikowane główne komponenty w pełni ujawniają znaczenie pojęcia „monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów” i wskazują na możliwość dalszego stosowania otrzymanych wyników.

*Celem monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jest śledzenie dynamiki poziomu kształtowania osiągnięć uczniów w celu poprawy jakości ich kształcenia ogólnego poprzez jego dalsze prognozowanie i dostosowywanie.*

*Gromadzenie* polega na ciągłym, systematycznie zorganizowanym gromadzeniu informacji o poziomie kształtowania się osiągnięć edukacyjnych uczniów: motywów, wiedzy, umiejętności, zdolności z przedmiotu „Technologie”; cechy osobiste; doświadczenie w działalności twórczej i projektowej; emocjonalny i wartościowy stosunek do otaczającej rzeczywistości. Najbardziej odpowiednimi metodami zbierania informacji są kwestionariusze, testy, obserwacja uczniów podczas lekcji, studiowanie dokumentacji pedagogicznej (np. scenariusze lekcji, projekty kreatywne, karty instruktażowe, opracowania metodologiczne), metoda grup fokusowych, wywiad grupowy zorganizowany w formie konwersacji lub dyskusje organizowane w celu określenia motywacji do uczenia się, działań twórczych i projektowych, nastawienia do problemu obniżenia wydajności itp.), uczestniczenie i analizowanie lekcji otwartych i zajęć edukacyjnych, analiza sztuk dekoracyjnych i użytkowych.

*Przetwarzanie* informacji obejmuje organizowanie informacji o poziomie osiągnięć edukacyjnych uczniów poprzez obliczanie parametrów statystycznych i organizowanie danych dotyczących jakości. Do przetwarzania otrzymanych informacji wykorzystywane są metody statystyki matematycznej, metody jakościowe, metoda ratingowa oraz skalowanie.

*Analiza* jest złożonym, intelektualnym procesem interpretacji zebranych i przetworzonych informacji o osiągnięciach w nauce studentów oraz porównania ich z danymi uzyskanymi wcześniej. Oznacza to, że analiza informacji pozwala uzyskać wynik dotyczący faktycznego stanu osiągnięć edukacyjnych uczniów. Metody analizy informacji to przygotowywanie raportów, zestawianie tabel zbiorczych, tworzenie diagramów, wykresów oraz rysunków.

*Ocenianie* wyniku o rzeczywistym stanie osiągnięć edukacyjnych uczniów przewiduje porównanie go z danymi referencyjnymi. Należy więc ustalić czy rzeczywisty stan osiągnięć edukacyjnych jest zadowalający czy niezadowalający. To zrealizuje się za pomocą takich metod, jak: ekspertowe ocenianie oraz porównanie z danymi referencyjnymi.

*Prognozowanie* zawiera systematyczne informacje o jakościowych i ilościowych charakterystykach rozwoju osiągnięć edukacyjnych w przyszłości, a także prognozę w postaci zaleceń dotyczących usprawnienia procesu kształcenia w ramach przedmiotu „Technologie” w celu podniesienia jego jakości. Prognozowanie przeprowadza się za pomocą metod ekstrapolacji i modelowania.

*Dostosowanie* zapewnia ciągłe zmiany, poprawki w procesie edukacyjnym w celu podnoszenia jego jakości. Metody realizacji dostosowania procesu edukacyjnego to wybór i wprowadzenie efektywnych technologii szkolenia, wybór i wprowadzenie innowacyjnych form organizacji działalności edukacyjnej.

W celu efektywnej realizacji monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów należy docelowo wyróżnić jego rodzaje. Naukową wartość analizowanego problemu posiadają badania S. Szyszowa i W. Kalneja [64, s. 320], w których opracowano klasyfikację systemów monitorowania z różnymi wielkościami (w szczególności z wyodrębnionymi celami edukacji, etapami nauczania, zależnością czasową, częstością procedur itp.).

Na tej podstawie uważamy, że monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów zależy od etapów nauczania i dzieli się na trzy rodzaje: wejściowe, pośrednie i końcowe. Wejściowe monitorowanie przeprowadza się dla uczniów 10-tej klasy na początku roku szkolnego w celu ustalenia początkowego poziomu osiągnięć edukacyjnych. Pośrednie monitorowanie realizowane jest w ciągu całego okresu nauczania ucznia w starszej szkole (2 lata). Może być przeprowadzane przy każdym module edukacyjnym. Końcowe monitorowanie zawiera wyniki obron prac uczniów z każdego modułu edukacyjnego.

Zatem wyjaśnienie istoty pojęcia „monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów”, zdefiniowanie jego głównych elementów, zdefiniowanie metod i środków monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, a także sprecyzowanie jego rodzajów pozwala na zorganizowanie badań gotowości przyszłych nauczycieli „Technologii” do monitorowania osiągnięć studentów, którzy studiują na drugim (magisterskim) poziomie szkolnictwa wyższego.

Do ważnych zagadnień badań pedagogicznych należy diagnoza stanu początkowego osiągnięć edukacyjnych ucznia, a także skuteczności

i efektywności procesu pedagogicznego, który pozwala na jego zmianę. Rozwiązanie postawionego problemu wymaga określenia składowych, kryteriów, wskaźników i poziomów formowania tych osiągnięć, których rozwój i ostateczne ukształtowanie następuje w toku specjalnie zorganizowanej działalności pedagogicznej.

Wyniki analizy pedagogicznych, psychologicznych i filozoficznych źródeł naukowych są dowodem na to, że problem ten jest tematem zainteresowania wielu naukowców, którzy badają go ze względu na różne aspekty. Wysoką wartość naukową posiadają badania pojęciowej charakterystyki "gotowości" (O. Asmołow; D. Uznadze; S. Maksymenko; S. Rubinsztejn; W. Molako), struktury gotowości (N. Ippolitowa), strukturalnych komponentów i wskaźników gotowości do działalności (W. Słastionin, W. Semyczenko), kształtowanie fachowej gotowości do pedagogicznej działalności (K. Duraj-Nowakowa; W. Słastionin oraz inni). Naukowo znaczące są badania z zakresu problemów fachowej gotowości nauczyciela do takich rodzajów działalności, jak: samodzielna twórcza działalność (O. Krywyłowa); wychowawcza praca w szkole (L. Brodska); orientowane na osobowość nauczanie młodszych uczniów (J. Szapował); organizacja zajęć edukacyjnych i rekreacyjnych uczniowskiej młodzieży (S. Paszczenko). Wyznaczenie kryteriów i wskaźników dla umiejętności i przyzwyczajzeń, różnych rodzajów kwalifikacji i kompetencji stało przedmiotem analizy m.in. w pracach następujących naukowców: N. Bałowskiak; O. Baranowska; I. Zymnia oraz W. Prychodko.

Zgodnie z Ustawą Ukrainy „O szkolnictwie wyższym”, tytuł magistra to stopień uzyskany na drugim poziomie szkolnictwa wyższego i nadawany przez uczelnię (instytucję naukową), pod warunkiem, że wnioskodawca posiada tytuł licencjata, na podstawie wyników pomyślnego ukończenia studiów wyższych przez wnioskodawcę zgodnie z programem kształcenia. Tytuł magistra uzyskuje się w ramach programu edukacyjno-zawodowego lub edukacyjno-naukowego [23].

Cały system kształcenia magisterskiego musi stać się zaawansowany, bo to mistrzowie muszą stać się katalizatorami rozwoju nowych technologii naukowych opartych na wiedzy, innowacyjnego rozwoju produkcji, nośnikami innowacyjnej kultury [53, s. 368].

## **2. Predyspozycje przyszłych nauczycieli do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów**

Opierając się na pracach naukowych z tego zakresu podkreślamy, że wiodącym kierunkiem przygotowania przyszłych mistrzów do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jest kształtowanie przyszłych specjalistycznych kompetencji kluczowych (podstawowych) i zawodowych, w tym magisterskich na kierunku „Szkolnictwo średnie (Szkolenie zawodowe i technologie)” – przyszłych nauczycieli technologii. Pozytywne efekty można uzyskać na podstawie kompetentnie

uzasadnionych i dobrze sformułowanych programów edukacyjno-zawodowych dla magistrów „Szkolnictwo średnie (Szkolenie zawodowe i technologie)”, ukierunkowanych na osiągnięcie nowoczesnych standardów edukacyjnych oraz wprowadzenie nowych technologii nauczania pedagogicznego w szkołach wyższych [53].

Pojęcie „szkolenia” w literaturze naukowej i pedagogicznej ma różne interpretacje. W „Encyklopedii kształcenia zawodowego” „szkolenie zawodowe” jest interpretowane jako zbiór szczególnej wiedzy, umiejętności, cech, doświadczenia zawodowego i norm zachowań, które umożliwiają skuteczne działanie w wybranym zawodzie. W pracy badawczej W. Desiatowa „szkolenie” jest określane jako proces przekazywania wiedzy i umiejętności. W badaniach W. Ziemcowej uwaga koncentrowana jest na fakcie, że „kształcenie zawodowe przyszłych nauczycieli jest holistycznym procesem kształtowania systemu ogólnego, psychologicznego, pedagogicznego, specjalnego (przedmiotowego) i metodologicznego wiedzy i umiejętności [24, s. 310]. Według N. Nyczkało kształcenie zawodowe ukierunkowane jest na rozwój osobisty i twórczą samorealizację każdego obywatela Ukrainy, formację pokoleń, które uczą się przez całe życie, rozwijają wartości społeczeństwa obywatelskiego, przyczyniają się do konsolidacji narodu ukraińskiego i jego integracji z przestrzenią europejską i światową [42, s. 10].

Należy zauważyć, że szkolenie zawodowe przyszłych nauczycieli technologii powinno mieć na celu rozwijanie ich gotowości do działań zawodowych (w szczególności do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów), opanowania technologii informatycznych, komunikacji (komunikacji z kadrami i różnymi kategoriami uczniów) itp. Skuteczność działalności pedagogicznej zależy od umiejętności nauczyciela do analizy jej wyników, określania na ich podstawie korzystnych warunków, skutecznych metod i narzędzi nauczania oraz oceny zdolności i umiejętności monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Wynikiem procesu przygotowania przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jest ukształtowana gotowość do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Aby wyjaśnić istotę pojęcia „gotowości do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów”, przeanalizowano źródła naukowe w celu zrozumienia poglądów badaczy na temat interpretacji pojęcia „gotowości”. Wyniki analizy interpretacji są podstawą do wyodrębnienia trzech podejść do interpretacji pojęcia „gotowości” [10, s. 312; 18, s. 752; 20, s. 356; 21, s. 176; 44, s. 512]:

- gotowość jako stan człowieka (zwolennicy – I. Maszuk; N. Ippolitowa);
- gotowość jako zbiór indywidualnych cech osobowości (zwolennicy – M. Diaczenko, L. Kandybowycz; W. Lebediew; A. Derkacz; W. Krutecki);
- gotowość jako kompleksowa edukacja osobista ukierunkowana na motywację zawodową (zwolennicy – S. Bryzhałowa, K. Duraj-Nowakowa).

Aby przeprowadzić dokładne badanie, wskazane jest bardziej szczegółowe przeanalizowanie poglądów naukowców na temat interpretacji pojęcia „gotowości”.

Badaczka N. Ippolitowa zarysowuje pojęcie „gotowości” jak skomplikowaną integracyjną edukację, aktywnie skuteczny subiektywny stan osobowości, co charakteryzuje mobilizację sił dla wykonania postawionego fachowego zadania pedagogicznego, jednak nie bierze pod uwagę czynników obiektywnych [44, s. 512]. I. Maszuk rozpatruje pojęcie „gotowości” jak szczególnie psychiczny stan, określony kompleksem obiektywnych i subiektywnych czynników, dla którego charakterystyczna jest optymalna mobilizacja całych zasobów organizmu i który tworzy się wskutek rozwoju całokształtu jakości osobowości, dzięki przygotowaniu celowemu osobowości [44]. I. Maszuk zaznacza, że dla gotowości charakterystyczna jest optymalna mobilizacja całych zasobów organizmu, jednak nie nazywa celu takiej mobilizacji. Celem może być wykonanie postawionych zadań fachowych.

Naukowcy M. Diaczenko i L. Kandybowycz określają gotowość jako „orientację” człowieka, nastawienie na określone działanie, dostosowanie możliwości osobowości do skutecznego działania w określonym momencie, wewnętrzne dostosowanie osobowości do określonego zachowania podczas wykonywania zadań edukacyjno-zawodowych, nastawienie do działań aktywnych [21; s. 27]. Uważamy jednak, że celowe jest opisanie gotowości jako zespołu indywidualnych cech osobowości do ciągłego wykonywania zadań zawodowych. Badacz W. Lebediew podkreśla znaczenie wpływu określonych warunków, w których ludzie działają, ale pomija fakt, że gotowość formuje się w wyniku specjalnego szkolenia. Według A. Derkacza termin „gotowość” oznacza organizację systemu gromadzenia informacji społecznych, relacji, zachowań itp., które aktywizując mogą umożliwić jednostce efektywne wykonywanie jej funkcji. Naukowiec podkreśla kumulację informacji publicznej, która w przyszłości pomoże jednostkom efektywnie wykonywać swoje funkcje. Gromadzenie informacji społecznych jest ważnym czynnikiem, ale kształtowanie gotowości osobistej jest niemożliwe bez specjalnej wiedzy w sferze zawodowej. Badacz W. Krutecki charakteryzuje gotowość jako syntezę cech osobowości, ale zwraca także uwagę na fakt, że nie mniej ważne jest nastawienie człowieka do aktywnego wykonywania zadań zawodowych.

Termin „gotowość” jako całościową osobistą dynamiczną edukację, nabytą w wyniku specjalnego szkolenia, zawierającą w swojej strukturze elementy wzajemnie powiązane: naukowo-teoretyczne, praktyczne i psychologiczne, opisuje S. Bryzhałowa [10, s. 312]. Pod pojęciem „gotowości” K. Duraj-Nowakowa rozumie holistyczną ekspresję wszystkich podstruktur osobowości, koncentrując się na pełnym i skutecznym wykonywaniu różnych funkcji nauczyciela [20, s. 356]. Gotowość zawodowa to złożona formacja strukturalna, której centralnym rdzeniem są pozytywne postawy, motywy i wartości opanowane w zawodzie nauczyciela.

Badaczki koncentrują się na znaczeniu specjalnego szkolenia, ale nie określają w wystarczającym stopniu znaczenia indywidualnych cech osobowości w interpretacji pojęcia „gotowości”. Na kształtowanie się gotowości do działania wpływa również wewnętrzna motywacja do aktywnego działania.

W wyniku analizy interpretacji pojęcia „gotowość” oraz sformułowanej definicji pojęcia „monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów” zarysowuje się znaczenie terminu „gotowość do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów”. Pod ***„gotowością przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów”*** rozumiemy *specyficzną cechę zawodową przyszłego nauczyciela technologii, która obejmuje zestaw specjalnej wiedzy, umiejętności i zdolności do gromadzenia, przetwarzania, analizowania i oceny osiągnięć uczniów w celu poprawy jakości ich ogólnego wykształcenia, prognozowania i dostosowywania; specyficzne cechy indywidualne i nagromadzone informacje społeczne, które są mobilizowane w przypadku wewnętrznej motywacji osobowości do aktywnego wykonywania zadań zawodowych.*

Naszym zdaniem problem kształtowania gotowości do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów można rozwiązać poprzez opisanie jego elementów konstrukcyjnych. Warto przeanalizować pracę naukowców, którzy badali problemy gotowości. Badacze zauważyli, że ta gotowość, oprócz ogólnych elementów strukturalnych (poznawczych, motywacyjnych, operacyjnych, osobistych itp.), ma określoną treść, która odtwarza cechy procesu monitorowania jako całości. Również w strukturze gotowości naukowcy identyfikują szereg komponentów: organizacyjnych, motywacyjnych, interpersonalnych, poznawczych, metodologicznych i innych.

Badając strukturę gotowości, zwracamy uwagę na wyniki badań M. Diaczenko i L. Kandybowycz [21, s. 176]. W treści struktury gotowości naukowcy skupiają się na elementach składowych wzajemnie powiązanych [21]: składnik motywacyjny – wyraża się potrzebą pomyślnego wykonania zadania, zainteresowaniem przedmiotem działania, sposobami jego realizacji, chęcią odniesienia sukcesu; składnik orientacyjny – zawiera wiedzę i pomysły dotyczące cech i warunków działalności; składnik operacyjny – obejmuje opanowanie metod i technik, umiejętności i zdolności; składnik wolicjonalny – charakteryzuje wewnętrzną potrzebę zarządzania działaniem; składnik ewaluacyjny – przewiduje samoocenę gotowości i zgodności procesu rozwiązywania zadań zawodowych z obowiązującymi modelami.

W strukturze gotowości zawodowej K. Duraj-Nowakowa wyróżnia pięć komponentów: motywacyjny, poznawczo-oceniający, emocjonalno-wolicjonalny, operacyjno-efektywny, mobilizujący [20, s. 356]. N. Jakowlew jako komponenty proponuje rozróżnienie między materialnym a proceduralnym, motywacyjnym a celowym, emocjonalnym a moralnym. Zgodnie z poglądami naukowymi W. Słastionina gotowość zawodowa i pedagogiczna jest złożoną syntezą pięciu



wzajemnie powiązanych elementów strukturalnych: gotowości psychologicznej (ukształtowana orientacja na działalność pedagogiczną, stosunek do pracy w szkole); gotowość naukowa i teoretyczna (dostępność niezbędnej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, społecznej niezbędnej do kompetentnej działalności pedagogicznej); gotowość praktyczna (dostępność wiedzy zawodowej i umiejętności ukształtowanych na odpowiednim poziomie); gotowość psychofizjologiczna (obecność warunków wstępnych do opanowania działalności pedagogicznej, kształtowanie cech ważnych zawodowo); sprawność fizyczna (zgodność stanu zdrowia i rozwoju fizycznego z wymogami działalności pedagogicznej i zdolności do pracy zawodowej) [44, s. 512].

Charakteryzując strukturę gotowości przyszłego nauczyciela do zawodowej działalności pedagogicznej, N. Ippolitowa wyróżnia trzy powiązane ze sobą komponenty. Komponent osobowy określa stopień gotowości moralnej i pedagogicznej nauczycieli do aktywności zawodowej, odzwierciedla poziom orientacji wartościowych, zainteresowanie zawodem, rozwój motywacji pedagogicznej. Komponent poznawczy świadczy o świadomości nauczyciela w zakresie istoty działalności pedagogicznej, poziomu ogólnej wiedzy pedagogicznej, metodologicznej, przedmiotowej, wymaganej do skutecznej działalności zawodowej i pedagogicznej. Komponent prakseologiczny odzwierciedla umiejętności i zdolności zawodowe właściwe dla realizacji funkcji działalności pedagogicznej oraz jej skuteczności.

Każde z powyższych sformułowań struktury gotowości do aktywności zawodowej jest częściowo lub w pełni uzasadnione i ma prawo do istnienia. Jednak w badaniach proces gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów i ich elementów strukturalnych ma znaczenie naukowe. Dlatego w oparciu o uogólnienie poglądów naukowców zidentyfikowano komponenty gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Gotowość przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów obejmuje powiązane ze sobą elementy opisane poniżej:

- komponent motywacyjny – wyrażony w obecności potrzeb: w nabywaniu wiedzy i umiejętności monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; w podnoszeniu jakości aktywności zawodowej w oparciu o wyniki monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; w samodoskonaleniu zawodowym; skupia się na monitorowaniu osiągnięć edukacyjnych uczniów pod kątem wartości moralnych i etycznych;
- komponent poznawczy – decyduje o dostępności wiedzy: teoretyczne podstawy monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; sekwencje i technologie monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; nowoczesne, innowacyjne formy, metody i środki organizacji procesu kształcenia i monitorowania, w szczególności w placówce liceum ogólnokształcącego; psychologiczno-pedagogiczne cechy uczestników procesu edukacyjnego;

– komponent operacyjny – wyrażony obecnością umiejętności: wykonywania zadań zawodowych w oparciu o wyniki monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; należy monitorować osiągnięcia edukacyjne uczniów zgodnie z wcześniej opracowanym programem i planem; należy myśleć twórczo i niestandardowo, odpowiednio oceniać własne działania na podstawie wyników monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, wprowadzać ich autokorekty; należy prowadzić zajęcia samokształceniowych w oparciu o wyniki monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Zgodnie ze strukturalnymi komponentami gotowości do monitorowania, określamy kryteria i wskaźniki gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Definiowanie kryteriów jest jednym z ważnych zadań pedagogiki. W badaniach psychologicznych i pedagogicznych w celu ilościowego określenia kształtowania się lub rozwoju cech, umiejętności, zdolności, kompetencji, przygotowania uzasadniają możliwość stosowania różnych kryteriów [59, s. 41].

Zgodnie z problemem konieczne jest wyjaśnienie znaczenia pojęć „kryterium” i „wskaźnik” oraz opisanie związku między nimi. Pojęcie „kryterium” (z języka greckiego „kriterion” – środek osądu, perswazji, miary) jest miarą określania, oceny przedmiotu lub zjawiska; jest to podstawa klasyfikacji [49, s. 196]. Badacz W. Kuryło zauważa, że w teorii pedagogicznej przez kryteria rozumiane są te elementy, które odzwierciedlają jego zasadnicze cechy, dlatego też podlegają ocenie [34, s. 36]. Jak zauważa R. Torczewski, „w najogólniejszej formie kryterium jest ważną i definiującą cechą charakteryzującą różne jakościowe aspekty badanego zjawiska, pomaga wyjaśnić jego istotę oraz określić główne przejawy. Wskaźnik jest ilościową charakterystyką badanego zjawiska, który pozwala na wyciąganie wniosków o jego stanie statyki i dynamiki” [57, s. 123].

Na podstawie analizy prac naukowych rozumiemy pojęcie „kryterium” jako określenie tego, co powinien robić student i w jaki sposób należy wykazać jego osiągnięcia.

Analizując różne podejścia do interpretacji pojęcia „wskaźnika” zgadzamy się z opinią I. Annienkowej, że wskaźnik jest specyficzną miarą kryterium, która udostępnia go do obserwacji i rozliczania [3].

Korzystając z niektórych zapisów badań I. Bogdanowej dotyczących kryteriów, uważamy, że pojęcie to jest szersze niż wskaźnik. W przypadku jednego kryterium może występować duża liczba wskaźników. Jednocześnie istnieje ścisły związek między wskaźnikiem a kryterium. Jakość wskaźnika zależy od tego, jak obiektywnie i kompletnie charakteryzuje on przyjęte kryterium, i odwrotnie, o właściwym doborze wskaźników decyduje naukowo uzasadniony wybór kryterium [8, s. 440]. Każde kryterium charakteryzuje się obecnością wskaźników, które odzwierciedlają najważniejsze stabilne właściwości obiektu, zapewniające jego istnienie.

Głównymi cechami „wskaźnika” są specyficzność, która pozwala zinterpretować go jako bardziej częściowy w stosunku do kryterium oraz diagnostyka, która ułatwia jego obserwację i rozliczanie. Wskaźniki odgrywają ważną rolę w diagnozie, dzięki nim możemy mówić o rozwoju analizowanego zjawiska [46, s. 218]. Zatem termin „wskaźnik” oznacza znak, dowód, własność, manifestację, za pomocą którego można obiektywnie ocenić osiągnięcia naukowe.

Aby określić kryteria gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, konieczne jest opisanie niektórych podejść i stanowisk naukowych, które można zastosować lub dostosować do rozwiązania problemu badawczego.

Badacz A. Bojko proponuje potraktowanie jako przedmiot oceny komponentów strukturalnych działań edukacyjnych, mianowicie komponentów merytorycznych, operacyjnych i organizacyjnych, emocjonalnych i motywacyjnych. Cechy te mogą być podstawą do określenia poziomu osiągnięć w nauce, ogólnych kryteriów ich oceny oraz odpowiednich ocen (w punktach) [9]. Naukowiec A. Aleksyuk argumentuje, że kryteriami oceny mogą być również: charakter przyswajania wiedzy już znanej, jakość wiedzy zidentyfikowanej przez studenta, logika myślenia, argumentacja, spójność i niezależność wypowiedzi, kultura mowy, stopień opanowania w praktyce znanych już metod, umiejętności i zdolności, opanowanie doświadczenia twórczego działania, jakość wykonywania pracy [1, s. 42]. Badaczka N. Szakun wymienia wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne wśród kryteriów gotowości przyszłych nauczycieli do monitorowania osiągnięć edukacyjnych. Kryterium „wiedzy teoretycznej” interpretuje się jako jakościową charakterystykę rozwoju przyszłego nauczyciela, która determinuje odzwierciedlenie rzeczywistości w postaci faktów, reguł, wniosków, wzorców, idei, teorii. Kryterium „umiejętności praktycznych” jest umiejętność wykonywania określonych czynności na odpowiednim poziomie, wykorzystywania wiedzy na odpowiednim poziomie [42].

Aby określić gotowość przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, wskazane jest zastosowanie podejścia wielopoziomowego, w którym „poziom” oznacza zależność pomiędzy dowolnymi wyższymi i niższymi etapami rozwoju struktur pewnych obiektów lub procesów [26]. Dlatego też dalsza analiza kryteriów i wskaźników powinna być przeprowadzana w kontekście poziomów gotowości do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Naukowiec S. Szałyszkina wyróżnia następujące kryteria poziomu gotowości do monitorowania [63, s. 120]: zainteresowanie poznawcze monitorowaniem poziomu wiedzy; zainteresowanie działaniami monitorującymi; poziom wiedzy teoretycznej o nowoczesnych narzędziach i systemach oceniania stosowanych w nowoczesnej placówce edukacyjnej; poziom ukształtowania systemu

umiejętności niezbędnych do skutecznej realizacji monitorowania poziomu wiedzy.

Na podstawie analizy poglądów naukowych na temat definicji kryteriów gotowości do monitorowania zidentyfikowano następujące **kryteria gotowości nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów: motywacyjno-wartościowe, gnostyczno-poznawcze oraz działalno-operacyjne**. Zdefiniowane kryteria są również zgodne z opracowanymi składowymi struktury gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów (motywacyjnych, poznawczych, operacyjnych).

Kryterium motywacyjno-wartościowe odzwierciedla poziom wykształcenia przyszłych nauczycieli technologii w pozytywnej motywacji do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Kryterium charakteryzuje się następującymi wskaźnikami:

- potrzeba zdobycia wiedzy i umiejętności monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów;
- skupienie się na monitorowaniu osiągnięć edukacyjnych uczniów z uwzględnieniem wartości moralnych i etycznych oraz cech wieku uczniów;
- skupienie się na poprawie wzrostu jakości szkolenia uczniów w zakresie szkolenia zawodowego w oparciu o wyniki monitorowania ich osiągnięć edukacyjnych;
- potrzeba dalszego rozwoju zawodowego.

Kryterium gnostyczno-poznawcze przedstawia poziom ukształtowania się systemu wiedzy o monitorowaniu osiągnięć edukacyjnych uczniów u przyszłych nauczycieli technologii. Kryterium obejmuje następujące wskaźniki:

- znajomość istoty monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, jego funkcji i zasad;
- znajomość technologii i metod monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów;
- znajomość specyfiki organizacji lekcji technologii i szkolenia zawodowego oraz monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów w zakresie szkolenia zawodowego i technologii;
- znajomość sposobów przetwarzania informacji o osiągnięciach edukacyjnych uczniów z wykorzystaniem technologii komputerowej i bez niej.

Kryterium działalno-operacyjne określa poziom wykształcenia umiejętności i zdolności przyszłych nauczycieli technologii do praktycznego zastosowania wiedzy zdobytej w procesie uczenia się w przyszłych działaniach pedagogicznych do rozwiązywania problemów zawodowych. Kryterium zawiera następujące wskaźniki:

- umiejętność planowania, organizowania i monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów na lekcjach technologii i szkolenia zawodowego w sytuacjach typowych i niestandardowych;

- umiejętność organizowania i realizacji działań projektowych i technologicznych uczniów w oparciu o wyniki monitorowania ich osiągnięć naukowych;
- umiejętność stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych podczas gromadzenia i przetwarzania informacji o osiągnięciach edukacyjnych uczniów w zakresie technologii i szkolenia zawodowego;
- umiejętność refleksji i dostosowywania swoich działań pedagogicznych na podstawie wyników monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Z punktu widzenia badań naukowych duże znaczenie ma określenie poziomu gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Poziom jest stopniem osiągnięcia jakiegoś celu lub wyniku działania [6]. W tym badaniu poziom jest stopniem przejawiania się osiągnięć naukowych uczniów.

Na podstawie kryteriów gotowości do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów wyróżnia się następujące *poziomy gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć uczniów*: *wysoki, średni i niski*. Każdy poziom charakteryzuje się stopniem przejawiania się wskaźników zgodnie z kryteriami gotowości do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

System zdefiniowanych i uzasadnionych komponentów, kryteriów, wskaźników i poziomów gotowości pozwala na identyfikację zmian, wyjaśnienie rzeczywistego stanu kształtowania się gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Określenie składowych, uzasadnienie kryteriów, wskaźników i poziomów gotowości do monitorowania osiągnięć uczniów determinuje potrzebę zidentyfikowania i uzasadnienia warunków organizacyjno-pedagogicznych dla kształtowania gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

### **3. Warunki organizacyjno-pedagogiczne dla przygotowania zawodowego nauczycieli**

W kontekście realizacji idei humanistycznego kierunku kształcenia zawodowego istotnym zadaniem jest wyszkolenie profesjonalistów zdolnych do skupienia się na osobowości ucznia [15, s. 10]. Kształtowanie się gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jest długim procesem o charakterze systemowym, uzależnionym od specjalnie zorganizowanej działalności dydaktycznej studentów szkół wyższych z wykorzystaniem odpowiednich pomocy dydaktycznych oraz warunków organizacyjno-pedagogicznych.

Tym samym w wyniku badań teoretycznych można wyodrębnić organizacyjno-pedagogiczne uwarunkowania kształtowania gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów:

- wzmacnianie motywacji przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów;
- doskonalenie treści kształcenia przyszłych nauczycieli technologii z uwzględnieniem wymagań związanych z aktywnością zawodową;
- wykorzystanie nowoczesnych technologii ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów zawodowych w kształceniu przyszłych nauczycieli technologii;
- zaangażowanie przyszłych nauczycieli technologii w monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów w trakcie wykonywania zawodu pedagogicznego w liceach ogólnokształcących.

Należy zaznaczyć, że wdrożenie wybranych warunków organizacyjno-pedagogicznych poprawi jakość procesu przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Ponadto rozsądne warunki organizacyjne i pedagogiczne będą miały pozytywny i produktywny wpływ na kształtowanie się tej gotowości.

W ramach badania konieczne jest dokładniejsze opisanie każdego z proponowanych uwarunkowań organizacyjno-pedagogicznych.

Ważnym warunkiem kształtowania kompetencji zawodowych przyszłego nauczyciela technologii jest rozwój motywacji zawodowej. Cel ten jest osiągany jest poprzez zwiększanie motywacji zawodowej, co pozwala stymulować potrzebę ciągłego doskonalenia aktywności zawodowej studenta, zdobywanie nowej wiedzy zawodowej w zakresie monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Należy zwrócić uwagę, że motywacja do działań edukacyjnych i zawodowych zajmuje czołowe miejsce w strukturze osobowości przyszłego nauczyciela technologii i jest jedną z głównych koncepcji wyjaśniających siłę napędową oraz motywę wyboru tego zawodu. Podstawy teoretyczne dotyczące motywacji uczenia się, jej kształtowania się i wzmacniania można znaleźć w pracach takich naukowców, jak np.: E. Zejer, J. Ilin, W. Kłymczuk, N. Klujewa, W. Kowal, W. McDougall, A. Maslow, O. Owczaruk, C. Rogers, S. Rubinsztejn, H. Heckhausen oraz W. Szadrykow.

S. Rubinsztejn wniósł znaczący wkład w badanie problemu motywacyjnej sfery człowieka. Charakteryzuje on szeroko rozumianą motywację jako ogólną psychiczną determinację. Naukowiec określa etapy powstawania motywacji, dynamicznych tendencji, podejmowanych decyzji, wyznaczania celu (etapy procesu motywacyjnego), twierdząc, że właśnie te motywacje oraz dynamiczne tendencje są rdzeniem osobowości [52, s. 328].

Duże znaczenie naukowe mają poglądy tych badaczy, którzy interpretują pojęcie „motywacji” jako: zbiór motywów [61, s. 185]; „stosunek celów, przed którymi stoi człowiek i które stara się osiągnąć, do wewnętrznej aktywności osobowości, czyli jej pragnień, potrzeb, możliwości” [28, s. 188]; „ciągły proces rozwoju osobistego, dzięki któremu następuje samorozwój osobowości” [47, s. 415]. Bazując na analizie źródeł naukowych, *motywacja przyszłych nauczycieli*

*technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów oznacza hierarchiczny system motywacji i potrzeb, które prowadzą ich do aktywnej, edukacyjnej i poznawczej, działalności uczenia się i monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.*

Zdaniem W. Klymczuka istnieją dwa rodzaje motywacji: zewnętrzna i wewnętrzna. Motywacja zewnętrzna charakteryzuje się czynnikami, które regulują zachowanie osobowości, są poza nią i jej zachowaniem. Taka motywacja opiera się przede wszystkim na nagrodach, zachętach, karach lub innych typach zewnętrznych pobudzeń, które inicjują, kierują pożądanym zachowaniem i hamują zachowania niepożądane. Motywacja wewnętrzna obejmuje działania bez zachęt innych niż aktywność. Ona jest uważana za cel sam w sobie, a nie za środek do celu. Czynniki, które wyróżniają ten typ motywacji, pojawiają się w osobistym „ja” i są w pełni reprezentowane w zachowaniu jednostki [27, s. 76].

Należy pamiętać, że przyszli nauczyciele technologii już mają częściową motywację do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, które uzyskali podczas studiów na pierwszym (licencjackim) poziomie szkolnictwa wyższego. Dlatego w trakcie studiów na drugim (magisterskim) poziomie szkolnictwa wyższego konieczne jest rozpoznanie motywów zawodowych i stymulowanie ich poprzez kształtowanie postaw niezbędnych do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, biorąc pod uwagę wartości, przekonania, zainteresowania przyszłych nauczycieli technologii. Generalnie potrzeba takiego stanu organizacyjno-pedagogicznego wynika z faktu, że wzmacnianie motywacji przyczynia się do intensyfikacji działań edukacyjnych i poznawczych nauczycieli technologii, podnosząc ich wiedzę i umiejętności do wykonywania czynności zawodowych, a w szczególności do monitorowania.

W literaturze podkreśla się takie motywy zawodowe, jak potrzeba zdobywania wiedzy i umiejętności w celu monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; konieczność podnoszenia jakości aktywności zawodowej w oparciu o wyniki monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; potrzeba samodoskonalenia zawodowego; skupianie się na monitorowaniu osiągnięć edukacyjnych uczniów z uwzględnieniem wartości moralnych i etycznych.

Zwróćmy uwagę na fakt, że problem zwiększenia motywacji przyszłych nauczycieli, wykładowców, w szczególności absolwentów specjalności „Szkolnictwo średnie (Szkolenie zawodowe i technologie)” do wykonywania różnego rodzaju czynności zawodowych, z których jednym jest monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów, z roku na rok staje się coraz pilniejsze. Wymaga to wykorzystania nowoczesnych technologii i technik pedagogicznych do kształtowania motywacji do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Wyniki analizy źródeł naukowych stanowią podstawę do zidentyfikowania skutecznych technik metodologicznych, które pomagają wzmocnić motywację do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów: techniki mające na celu tworzenie sprzyjającej atmosfery psychologicznej; zadania mające na celu

wzmocnienie niektórych aspektów motywacji; techniki kształtowania motywacji na niektórych etapach lekcji.

Techniki skupiające się na tworzeniu sprzyjającej atmosfery psychologicznej w procesie edukacyjnym to współpraca nauczyciela i studenta; zaangażowanie studentów w czynności oceniające i kształtowania odpowiedniej samooceny; włączenie w zbiorowe formy aktywności na wykładach i zajęciach praktycznych; zastosowanie przez prowadzącego kreatywnej formy nauczania materiału wykładowego (emocjonalny język, ciekawe przykłady i doświadczenia). Aby stworzyć sprzyjającą psychologiczną atmosferę w procesie edukacyjnym przyszłych nauczycieli technologii, wskazane jest stosowanie takich technik, jak „Rozgrzewka”, „Ekstrawagancja kolorystyczna”, „Skojarzenia”, „Oczekiwanie”, „Czarodziejski dzbanek”.

Metodą zwiększającą motywację do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jest wykorzystywanie w procesie edukacyjnym zadań mających na celu wzmocnienie określonych aspektów motywacji (sytuacje wyboru, ćwiczenia i zadania, które należy zaproponować w celu zintensyfikowania niektórych aspektów wewnętrznej motywacji przyszłego magistra do monitorowania w działalności zawodowej). Aby osiągnąć ten cel, stosuje się takie zadania, jak: „Popcorn”, „Skojarzeniowy krzak”, „Grupowanie”.

Skuteczną metodą jest kształtowanie motywacji na poszczególnych etapach wykładów i zajęć praktycznych. W tym celu trafne będzie zastosowanie takich zadań, jak: „Tak – nie”, „Plecak”, „Kosz kreatywnych pomysłów”, „Insert”.

Działania przyszłych nauczycieli technologii muszą mieć psychologicznie kompletną strukturę – rozumienie oraz wyznaczanie celów i zadań przez uczniów; wykonywanie czynności, przyjęć, sposobów; prowadzenie wzajemnej kontroli, samokontroli i samooceny. Najpierw następuje jakościowe opanowanie materiału dydaktycznego, a następnie kształtuje się u studentów umiejętności działania edukacyjno-poznawczego. Wskazane jest, aby podczas szkolenia zawodowego proponować wykonanie indywidualnych zadań, zorganizować ciekawą samodzielną pracę.

Stworzenie sytuacji zainteresowania wykładami, seminariami i zajęciami praktycznymi polega na wprowadzeniu w proces dydaktyczny przykładów słownych, eksperymentów, faktów paradoksalnych. W tym celu należy wykorzystać takie techniki do zwiększenia ciekawości uczenia się, jak historie i fakty dotyczące wykorzystania w nowoczesnych warunkach placówek edukacyjnych skutecznych systemów monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczestników procesu edukacyjnego, zagranicznych doświadczeń odnośnie monitorowania w uczelniach wyższych.

Warto zauważyć, że jednym ze skutecznych sposobów pobudzania zainteresowania nauką jest stworzenie sytuacji sukcesu dla przyszłych nauczycieli technologii, którzy mają pewne trudności w nauce. Wiadomo, że bez radości z sukcesu nie można naprawdę liczyć na dalsze sukcesy w pokonywaniu trudności



w nauce. Sytuacje takie stwarzane są poprzez zróżnicowanie pomocy uczniom w realizacji zadań edukacyjnych o tej samej złożoności. Sytuacje sukcesu są rozwijane przez nauczyciela poprzez zachęcanie, aprobatę dla nowych wysiłków. Istotną rolę odegrywa zapewnienie sprzyjającej atmosfery moralnej i psychologicznej podczas realizacji zadań edukacyjnych, która ogranicza poczucie niepewności i strachu. Stan niepokoju zamienia się w stan pewności.

Uważamy, że bardzo efektywne jest użycie zabawowych technologii pedagogicznych dla kształtowania motywacji u studentów. Zabawowe technologie nauczania można stosować na różnych etapach zajęć, ponieważ dają one możliwość aktywizowania i zwracania uwagi studentów, łatwiejszego przyswajania wiedzy, zdejmowania napięcia oraz zwiększania wydajności działalności edukacyjnej. Polecamy przykładowe zabawowe technologie pedagogiczne, które wykorzystywaliśmy we własnych badaniach. Były to gry-ćwiczenia: „Karuzela”, „Nieskończone zdania”, gry-diskusje: „2-4 – wszystkie razem”, „Akwarium”, sytuacje zabawowe: „Pomyśl, odgadnij”, „Mistrz”, „Terminologiczne domino”.

W naszych badaniach przyszli nauczyciele technologii mieli również możliwość zapoznania się z podstawami przyszłej aktywności zawodowej podczas praktyki pedagogicznej w liceum ogólnokształcącym. W procesie praktyki pedagogicznej student poznawał nowe zadania, sytuacje zawodowe, niestandardowe warunki, które wpływają na pojawienie się szeregu sprzeczności, a mianowicie: niespójność współczesnego społeczeństwa z kompetencjami zawodowymi nauczycieli oraz treścią szkolenia przyszłych mistrzów kierunku „Szkolnictwo średnie (Szkolenie zawodowe i technologie)”. Sprzeczności są motorem rozwoju osobowości przyszłego nauczyciela technologii i wpływają na kształtowanie motywów monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

W trakcie badania wyjaśniono, że dla wzmacniania motywacji przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania edukacyjnych osiągnięć uczniów warto stosować różnorodne pedagogiczne technologie (zabawowe: gry-ćwiczenia, gry-diskusje, sytuacje zabawowe) i techniki (techniki skierowane na stworzenie sprzyjającej psychologicznej atmosfery; zadania zorientowane na wzmacnianie oddzielnych stron motywacji; techniki mające na celu kształtowanie motywacji na oddzielnych etapach zajęć). Wynikiem wprowadzania do procesu oświatowego tego organizacyjno-pedagogicznego warunku jest posiadanie przez przyszłych nauczycieli technologii motywacji do monitorowania edukacyjnych osiągnięć uczniów.

Problem doskonalenia zawodowego nauczycieli jest jednym z najważniejszych w kontekście opanowania przez nauczycieli najnowszych innowacyjnych pomocy dydaktycznych. Niezadowolenie z jakości kształcenia przyszłych nauczycieli w szkolnictwie wyższym było historycznie twórczym impulsem do poszukiwania nowych podejść do treści i organizacji procesu edukacyjnego, skutecznych metod, technologii i pomocy dydaktycznych

[14, s. 14]. Dlatego kształtowanie gotowości przyszłych nauczycieli technologii do opanowania teoretycznych podstaw monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz umiejętności ich właściwego i odpowiedniego zastosowania we własnej działalności zawodowej, słusznie stało się jednym z priorytetowych obszarów doskonalenia kształcenia wyższego na kierunku „Szkolnictwo średnie (Szkolenie zawodowe i technologie)”.

Obecnie szkolnictwo wyższe nie spełnia wszystkich warunków społecznych. Nowe wymagania stawiane nauczycielom zachęcają do ponownego przemyślenia tradycyjnych koncepcji dotyczących treści szkolenia przyszłych nauczycieli technologii. Istnieje potrzeba ulepszenia programów nauczania i aktualizacji treści dyscyplin zawodowych. Współczesny specjalista odniesie sukces, jeśli w okresie studiów rozwinię umiejętności i zdolności do monitorowania stanu kształtowania się poziomu osiągnięć edukacyjnych uczniów w celu poprawy kształcenia ogólnego.

Proces doskonalenia treści kształcenia, zwłaszcza zawodowego, wymaga znacznego wysiłku. Sprawę komplikuje fakt, że ilość nowej wiedzy (informacji) ze wszystkich nauk podwaja się średnio w ciągu 3–6 lat [33, s. 486]. Dlatego tak ważne jest, aby przy wyborze treści kształcenia przeszkolić przyszłych nauczycieli technologii do wybierania z szerokiego wachlarza informacji tych, które są wynikiem najnowszych osiągnięć nauki i będą podstawą do rozwoju specjalisty w zakresie jego przyszłej działalności zawodowej.

Obecnie potrzeba unowocześnienia treści szkolnictwa wyższego wiąże się z trendem w kierunku wysokiej jakości uczenia się przez całe życie. W związku z tym S. Nikolajenko zauważył, że: „Wysoka jakość edukacji wiąże się z połączeniem edukacji i nauki oraz teorii i praktyki pedagogicznej i jest determinowana przez standardy edukacyjne, ocenę jakości usług edukacyjnych przez społeczeństwo. Państwo wspólnie ze społeczeństwem prowadzi stałe monitorowanie jakości edukacji, dba o jej przejrzystość, wspiera rozwój kontroli publicznej” [43, s. 180].

Problem doboru treści kształcenia jest w pedagogice najważniejszy. To w treści wychowania wpisane są tak ważne elementy kultury ludzkiej, jak rodzina, szkoła i społeczeństwo, które pedagodzy starają się przekazać młodemu pokoleniu. Taki dobór treści nie jest zadaniem nauk podstawowych, jest motywowany celem uczenia się, a także poziomem rozwoju umiejętności młodzieży studenckiej [39, s. 284].

Zgadzamy się z poglądami L. Khomycha, że treść kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli w programie magisterskim należy interpretować jako kompleksowy program, który syntetyzuje i integruje wszystkie dyscypliny i jest oparty na programowo-docelowej metodzie planowania procesu edukacyjnego oraz zarządzania nim [60, s. 200].

Biorąc pod uwagę analizę źródeł naukowych, które omawiają cechy właściwie dobranych treści kształcenia, wybór i ustrukturyzowanie treści szkolenia

przyszłych nauczycieli technologii w celu monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, tworzenie takich treści opiera się na szeregu zasad [45, s. 215], opisanych poniżej:

- zasada harmonizacji treści kształcenia z potrzebami społeczeństwa, nauki, kultury, osobowości, która przewiduje wypełnienie treści szkolenia tradycyjnie wymaganą wiedzą, umiejętnościami i zdolnościami, a także tymi elementami, które odzwierciedlają aktualny poziom społeczeństwa, wiedzę naukową, życie kulturalne i potencjał rozwoju osobistego;
- zasada jedności semantycznych i proceduralnych aspektów edukacji, która wymaga zwracania uwagi na rzeczywistość pedagogiczną oraz zakłada realizację określonego procesu edukacyjnego.
- zasada strukturalnej jedności treści kształcenia, która reguluje spójność szeregu komponentów: reprezentacji teoretycznej, przedmiotu, materiału edukacyjnego, działalności pedagogicznej, osobowości studenta.
- zasada humanizacji treści kształcenia polega na tworzeniu optymalnych warunków do aktywnego, twórczego i praktycznego doskonalenia się studentów. Treść szkolenia powinna być ukierunkowana na rozwój kultury humanitarnej osobowości, która odzwierciedla jej wewnętrzne bogactwo, stopień rozwoju potrzeb i zdolności duchowych, stopień nasilenia ich przejawów w praktyce twórczej.
- zasada fundamentalizacji treści kształcenia wiąże się z integracją nauk humanistycznych i przyrodniczych, zapewnieniem ciągłości i powiązań interdyscyplinarnych. W tym zakresie uczenie się interpretuje się jako sposób zdobywania wiedzy, umiejętności i zdolności, a także sposób informowania studentów o metodach pozyskiwania nowych informacji, samokontroli umiejętności i zdolności.

Skuteczność przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli technologii jest osiągnięta dzięki przemyśleniu treści, form i metod procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym.

W programach szkoleń edukacyjnych dla przyszłych nauczycieli technologii stwierdza się, że ich głównym zadaniem jest prowadzenie działalności badawczej i innowacyjnej w zakresie kierowania działalnością edukacyjną, edukacją i rozwojem osobistym uczniów liceów ogólnokształcących i oraz ich pozaszkolną działalnością edukacyjną. A zatem, jednym z obszarów aktywności zawodowej przyszłych nauczycieli technologii jest monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów. Wyniki analizy programów nauczania i kierunków studiów świadczą o dostępności kursów, które tylko częściowo zapewniają kształtowanie gotowości do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Dlatego treść szkolenia przyszłych nauczycieli technologii w zakresie monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów wymaga aktualizacji.

Doskonalenie treści kształcenia przyszłych nauczycieli technologii jest dwukierunkowe. Pierwszy kierunek przewidywał utrzymanie oraz wzmocnienie

programów pracy dyscyplin: „Pedagogika szkoły wyższej”, „Umiejętności pedagogiczne”, „Teoria i technika profilowania szkolenia technologicznego”, „Metodologia i organizacja badań naukowych”, „Diagnostyka pedagogiczna”, „Metody szkolenia informatyki”. Do dyscyplin tych wprowadzono dodatkowe tematy, które przyczyniają się do kształtowania gotowości przyszłych magistrów do jakościowego i obiektywnego monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Wzmocnienie dyscyplin akademickich proponowanymi tematami pozwoliło celowo wpływać na kształtowanie gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Współczesne wymagania stawiane przyszłym nauczycielom skłaniają do przemyslenia tradycyjnych wyobrażeń o treści kształcenia wyższego na kierunku „Szkolnictwo średnie (Szkolenie zawodowe i technologie)”. Istnieje potrzeba wprowadzenia do programu nauczania magistrów takich dyscyplin, które rozwijają zdolności i umiejętności gromadzenia, przetwarzania, analizowania i oceny informacji o poziomie osiągnięć edukacyjnych uczniów, poprawiania jakości ich kształcenia poprzez jego dalsze prognozowanie i dostosowanie. W tym celu opracowany został specjalny kurs autorski „Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów”.

W procesie nakreślania miejsca kursu specjalnego w programach nauczania przyszłych nauczycieli technologii, należy również zwrócić uwagę na czynnik ludzki – nieświadome dokonanie wyboru w kierunku łatwego rozwoju. Przedmiot specjalny znajduje się w zmiennej części programu nauczania, należy do dyscyplin do samodzielnego wyboru przez studentów. Należy zaznaczyć, że włączenie specjalnego kursu „Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów” w treści kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli technologii poprawi jakość kształcenia zawodowego i praktycznego.

Celem nauczania specjalnego kursu „Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów” jest kształtowanie gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Pierwszy moduł kursu autorskiego odzwierciedla teoretyczne zasady monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów: monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów jako sposób na zapewnienie jakości kształcenia; cechy organizacji monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; edukacyjne osiągnięcia uczniów jako kategoria pedagogiczna.

Drugi moduł treściowy zawiera podstawy praktycznej realizacji monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów: kolejność monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; planowanie monitoringu osiągnięć edukacyjnych uczniów; metody monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz gromadzenie informacji; cechy przetwarzania informacji o osiągnięciach edukacyjnych uczniów; analiza i ocena informacji o osiągnięciach edukacyjnych uczniów; cechy prognozowania i dostosowywania procesu edukacyjnego.

Po ukończeniu studiów w tej dyscyplinie student musi znać: istotę pojęć „monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów”, „edukacyjne osiągnięcia uczniów”; funkcje, zasady i wymagania dotyczące monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; składowe dorobku naukowego uczniów; kolejność monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; strukturę programu i plan monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; metody monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; sposoby przetwarzania informacji o osiągnięciach edukacyjnych uczniów.

Student musi także umieć: opracować program monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; zaplanować monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów; zebrać obiektywne informacje o stanie osiągnięć edukacyjnych uczniów; przetwarzać informacje o osiągnięciach edukacyjnych uczniów z wykorzystaniem technologii komputerowej oraz bez jej użycia; analizować i oceniać informacje o osiągnięciach edukacyjnych uczniów; przewidzieć i dostosować proces edukacyjny w edukacji ogólnej.

W celu doboru i uporządkowania treści autorskiego kursu specjalnego „Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów” przeanalizowano kryteria, nad którymi pracowali m.in. J. Bruner, P. Knight, J. Parker, M. Smith [45, s. 215; 66, s. 224, 70; 72; 73]. Kryteria te są dostosowywane zgodnie z wymaganiami i cechami badania:

- kryterium holistycznej refleksji w treści przedmiotu „Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów” z zadań kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości;
- kryterium o dużym znaczeniu naukowym i praktycznym treści kursu specjalnego;
- kryterium zgodności złożoności treści kursu specjalnego z wiekiem i indywidualnymi możliwościami przyszłych nauczycieli technologii;
- kryterium zgodności ilości treści z czasem dostępnym na studiowanie autorskiego kursu;
- kryterium uwzględniania doświadczenia w monitorowaniu osiągnięć edukacyjnych uczniów w praktyce pedagogicznej;
- kryterium zgodności treści przedmiotu specjalnego „Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów” z istniejącym zapewnieniem dydaktyczno-metodycznym procesu kształcenia.

Na opanowanie kursu specjalnego przewidziano 4 punkty kredytowe, które odpowiadają 120 godzinom łącznej pracy studenta. Na kontaktowe zajęcia stacjonarne przeznaczono 36 godzin, a na samodzielną pracę ucznia zaplanowano 84 godziny. Zajęcia stacjonarne obejmują wykłady (18 godzin) i zajęcia praktyczne (18 godzin). Samodzielna praca studenta polega na realizacji dwóch zadań twórczych: napisaniu eseju oraz sporządzeniu elektronicznego portfolio ze specjalnego kursu „Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów”.

Treść wykładu zbudowana jest na zasadzie modułowej i składa się z dwóch modułów.

Zgodnie z wykładem opracowano treść zajęć praktycznych autorskiego kursu specjalnego „Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów” oraz kolejność ich realizacji.

Treść i wyniki zajęć praktycznych w ramach specjalnego kursu autorskiego „Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów” odtwarzają rzeczywisty proces monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Naszym zdaniem takie podejście do prowadzenia zajęć praktycznych pozwala przyszłym nauczycielom technologii zdobyć wiedzę o monitorowaniu jako systemie działań oraz opanować umiejętności niezbędne do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Należy zaznaczyć, że treść kształcenia przyszłych nauczycieli technologii została ulepszona poprzez wzmocnienie treści niektórych dyscyplin materiałami edukacyjnymi, które przyczyniają się do kształtowania gotowości do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz poprzez wprowadzenie specjalnego kursu autorskiego „Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów”.

Szkolnictwo wyższe na Ukrainie, kierując się europejskimi standardami i zasadami Procesu Bolońskiego, wymaga wprowadzenia innowacyjnych technologii. Ponadto sektor usług edukacyjnych stale rozwija się, co wymaga zmian jakościowych w ramach koncepcji kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli [38, s. 43]. Realia nowoczesności wymagają, aby przyszły nauczyciel był dobrze rozwinięty intelektualnie i aktywny społecznie, stosował różnorodne nowoczesne technologie pedagogiczne i pomoce dydaktyczne.

Chęć ciągłej optymalizacji procesu edukacyjnego doprowadziła do pojawienia się nowych i udoskonalenia istniejących technologii pedagogicznych. Ich dalszy rozwój wiąże się z nastawieniem na wdrażanie nowoczesnych koncepcji edukacji i wychowania [19, s. 352].

Dla wysokiej jakości i efektywnego przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów konieczne jest umiejętne stosowanie nowoczesnych technologii pedagogicznych, kierowanie ich potencjałem i zwrócenie uwagi na rozwiązywanie problemów zawodowych.

Zgadzamy się z argumentacją I. Turczyny, że ważne jest odejście od tradycyjnego modelu prowadzenia wykładów, który jest nastawiony głównie na bierne odbieranie przez studentów treści materiałów edukacyjnych [58]. Dlatego w opracowaniu przewidziano wykorzystanie nowoczesnych technologii pedagogicznych w celu przygotowania przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, a także ich koncentracji na rozwiązywaniu problemów zawodowych.

Ogromne znaczenie w stosowaniu technologii pedagogicznych ma zapewnienie informacji zwrotnej w celu zidentyfikowania uczniów, którzy mają

trudności z nauką materiału. Pomaga to skorygować wady niektórych metod i technik. Znaczna uwaga w technologiach uczenia się koncentruje się na rozwoju i maksymalnym wykorzystaniu technicznych środków uczenia się oraz ich możliwości edukacyjnych [13, s. 357].

W dzisiejszym środowisku edukacyjnym istnieje wiele skutecznych technologii szkolenia. Do badań na podstawie teoretycznej analizy źródeł literackich wybierane są technologie, których zastosowanie, naszym zdaniem, będzie sprzyjać kształtowaniu gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów w ich aktywności zawodowej. Takimi technologiami są więc: *informacja i komunikacja, gry, technologia problemowa i case (walizka) – technologia*.

Konieczne jest określenie każdej z tych technologii w kontekście przygotowania przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

*Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK)* są interpretowane przez naukowców, w szczególności przez R. Gurewicza, jako technologie służące do komunikacji i pracy z informacją, które determinują budowę indywidualnych modułowych programów szkoleniowych o różnym stopniu złożoności, w zależności od konkretnych potrzeb, wykorzystania Internetu, wprowadzają kształcenie na odległość, tworzenie elektronicznych podręczników pomagających zmieniać treści zajęć edukacyjnych, które stają się coraz bardziej samodzielne i kreatywne, przyczyniają się do realizacji indywidualnego podejścia do uczenia się [17, s. 502].

Należy zauważyć, że wprowadzenie TIK do procesu edukacyjnego sprzyja rozwojowi myślenia, pamięci, uwagi, obserwacji; kształtuje wiedzę, umiejętności i zdolności zorientowanych zawodowo; rozwija umiejętności komunikacyjne; kształtuje umiejętności i zdolności do podejmowania optymalnych decyzji lub sugerowania możliwości ich rozwiązania w sytuacjach awaryjnych; rozwija umiejętności prowadzenia badań eksperymentalnych; stwarza warunki do samooceny, usystematyzowania i uogólnienia przez przyszłego wykwalifikowanego specjalistę otrzymanych informacji w celu samostanowienia zawodowego, poprawy jakości przygotowania [17].

Ze względu na uzasadnienie celowości stosowania TIK w procesie edukacyjnym, zaznaczymy możliwości i skonkretyzujemy środki tej technologii pedagogicznej, które sprzyjają kształtowaniu u przyszłych nauczycieli technologii gotowości do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Każda TIK jest orientowana na opracowanie pewnych rodzajów informacji, na przykład: informacji statystycznej, informacji tekstowej (edytory tekstowe), grafiki (edytory graficzne). Zestawy pakietów oraz programów stosowanych do obliczeń matematycznych i modelowania, systemy eksperckie i bazy wiedzy wykorzystywane są w systemach informacyjnych do rozwiązywania sformalizowanych i niesformalizowanych zadań [56, s. 296].

Naszym zdaniem stosowanie osobnych pakietów aplikacji zapewnia wysoką jakość i wygodę podczas szkolenia nauczycieli technologii w zakresie monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, automatyzację poszczególnych procesów monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Przyszły nauczyciel musi mieć wysoki poziom wiedzy na temat narzędzi TIK, które mogą w szczególności zwiększyć skuteczność monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Należą do nich:

- edytory i procesory tekstu do przetwarzania informacji tekstowych;
- systemy zarządzania bazami danych (SZBD), arkusze kalkulacyjne do przetwarzania informacji statystycznych;
- prezentacje komputerowe w celu przetwarzania i przedstawienia wyników monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

*Procesor tekstowy* to oprogramowanie, które wykorzystywane jest do tworzenia dokumentów tekstowych. We współczesnym świecie on jest koniecznym atrybutem wykonania wielu zadań. W szczególności poznanie możliwości procesora tekstowego jest niezbędne podczas rozwiązywania fachowych zadań, a więc konieczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli technologii.

Przez *system zarządzania bazą danych (SZBD)* rozumie się system oprogramowania, który zapewnia wszystkie operacje związane z tworzeniem baz danych, ich przechowywaniem na nośnikach magnetycznych, przetwarzaniem informacji przedstawionych w bazach danych, rozwiązywaniem problemów aplikacyjnych, generowaniem raportów i dokumentów końcowych. Podkreślamy, że wykorzystanie SZBD w przetwarzaniu informacji o osiągnięciach uczniów jest możliwe w wielu obszarach: opis danych i zmiana ich struktury; manipulacja danymi (wykonywanie operacji, które pomogą rozwiązać problemy zawodowe); generowanie raportów; realizacja wniosków.

*Arkusze kalkulacyjne* są przeznaczone do przetwarzania informacji nietekstowych. Główną cechą arkuszy kalkulacyjnych jest stosowanie formuł i możliwość automatycznego przeliczania tabel w przypadku zmian danych w tabeli, jeśli dane te są prezentowane we wzorach. Procesor arkusza kalkulacyjnego jest uniwersalnym narzędziem służącym do automatyzacji obliczeń podczas przetwarzania i analizy informacji o osiągnięciach edukacyjnych uczniów. Przykładem arkusza kalkulacyjnego, który umożliwia przetwarzanie i analizę informacji o osiągnięciach edukacyjnych uczniów, graficzną reprezentację przetwarzanych informacji w postaci różnych diagramów i wykresów, jest Microsoft Excel.

Obiektywne i zgodne z prawdą zobrazowanie wyników monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jest możliwe dzięki rzetelnemu przedstawieniu informacji, które minimalizują jej zniekształcenia, przy określonych formach i sposobach prezentacji. Narzędzia te obejmują *prezentacje komputerowe*. Prezentacja komputerowa to sposób zilustrowania informacji za pomocą technologii komputerowej. Prezentacja komputerowa opiera się na metodzie



prezentacji informacji w formie dyskretnej, która polega na podzieleniu informacji na małe porcje, które znajdują się na osobnej stronie – slajdzie. Prezentowanie informacji polega na prezentowaniu slajdów w określonej kolejności. Każda strona może zawierać informacje tekstowe, graficzne, wideo i dźwiękowe, a także inne obiekty – tabele, wykresy, diagramy, formuły matematyczne i nie tylko. Przydatnymi funkcjami są hiperłącza, które pomagają dołączać dokumenty lub programy do prezentacji.

Prezentacje przygotowywane są w postaci oddzielnych programów lub dokumentów związanych z konkretną aplikacją. Bardzo popularny i powszechnie znany jest program Microsoft PowerPoint, produkt firmy Microsoft umożliwiający przygotowywanie materiałów do prezentacji. Program pozwala na wykorzystanie opracowanego i przyjaznego dla użytkownika interfejsu, zestawu szablonów i kreatorów do ich tworzenia, szeregu narzędzi optymalizujących formatowanie, ustawienie i demonstrację danych, zapewniających jakość wykonania zadań zawodowych. Popularne i wygodne są również usługi online do tworzenia prezentacji, a mianowicie: Google Presentations, Prezi, Slides, SlideRocket, SlideDog, Sway, Emaze, Canva i inne. Poprzez prezentacje komputerowe nauczyciele technologii mogą interpretować informacje uzyskane podczas monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Należy zaznaczyć, że umiejętności i zdolności do pracy z opisanymi programami, które pomagają zautomatyzować przetwarzanie informacji o stanie osiągnięć edukacyjnych uczniów, przyszli nauczyciele technologii otrzymują na pierwszym (licencjackim) poziomie studiów, w szczególności w ramach przedmiotu „Technologie informacyjne i modelowanie”.

Wartością naukową dla realizacji celów badawczych jest sposób tworzenia *elektronicznego portfolio*. Takie portfolio nie tylko stymuluje rozwój zawodowy przyszłych nauczycieli technologii, ale także zapewnia stworzenie ustrukturyzowanej biblioteki multimedialnej cyfrowych profesjonalnych zasobów edukacyjnych, które można w dowolnym momencie uzupełniać.

W przypadku przyszłych magistrów wskazane jest korzystanie z elektronicznego portfolio podczas praktyki pedagogicznej w miejscu pracy nauczyciela liceum ogólnokształcącego. Zauważmy, że studenci w trakcie praktyki kończą profesjonalne portfolio w formie raportu. Naszym zdaniem celowe jest zastąpienie papierowej formy raportu elektronicznym portfolio, a także modyfikacja jego struktury oraz uwzględnienie rodzajów czynności monitorujących w trakcie stażu. Przybliżona struktura profesjonalnego portfolio przyszłego nauczyciela technologii wygląda następująco:

- portfolio dokumentów:
  - karta informacyjna;
  - opis doświadczenia w nauczaniu przedmiotu;
  - autoanaliza wyników programu praktyki pedagogicznej.
- portfolio prac:

- *działalność pedagogiczna*:
- wzory konspektów lekcji różnych typów;
- *działalność technologiczna*:
- projekty dotyczące produkcji wyrobów użytkowych i dekoracyjnych;
- album ze zdjęciami produktów;
- *działalność dyscyplinarna*:
- wzory scenariuszy zajęć dyscyplinarnych;
- fotowyzkaz zajęć;
- *działalność z poradnictwa zawodowego*:
- wzory scenariuszy zajęć z poradnictwa zawodowego;
- fotowyzkaz zajęć;
- *mini-monitorowanie*:
- program mini-monitorowania;
- narzędzia do mini-monitorowania;
- zalecenia dotyczące usprawnienia procesu edukacyjnego.
- portfolio osiągnięć i informacji zwrotnych:
  - informacja zwrotna na temat pracy;
  - własne osiągnięcia.

Zaleca się zaprojektowanie elektronicznego portfolio w postaci: ustrukturyzowanego systemu folderów; prezentacji multimedialnej; blogu (lub witryny) w Internecie; dokumentu tekstowego (ze zdjęciami, hiperłączami itp.).

Obecnie uczelnie wyższe z powodzeniem wykorzystują platformę MOODLE w procesie edukacyjnym. W szczególności, Chmielnicki Uniwersytet Narodowy stworzył informacyjne środowisko edukacyjne oparte na platformie MOODLE. Zaletami takiego informacyjnego środowiska edukacyjnego są szerokie możliwości pedagogicznej interakcji podmiotów procesu edukacyjnego, dostępność i wygoda przechowywania informacji, kontrola aktywności akademickiej studentów itp. [32, s. 676]. Modułowe, obiektowe, dynamiczne środowisko uczenia się optymalizuje przygotowanie przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów poprzez: możliwość umieszczania materiałów w dowolnym formacie; zapewnienie środowiska interaktywnej komunikacji między wykładowcą a studentem, platformy do dyskusji i debat, wspólnych działań twórczych itp.; stworzenie efektywnego systemu kontroli wiedzy i ich monitorowania (tworzenie testów, wysyłanie zadań, ankiet ofertowych); prowadzenie stałego monitorowania wszelkich działań uczniów i informowanie ich o przyszłych wydarzeniach.

Zatem wykorzystanie narzędzi TIK w szkoleniu przyszłych nauczycieli technologii umożliwiło opanowanie umiejętności i zdolności do automatyzacji gromadzenia, przetwarzania i analizy informacji niezbędnych do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz prezentowania wyników.

Ważne miejsce w systemie przygotowania przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów zajmują technologie gier.

Technologie gier to organizacyjne formy procesu pedagogicznego, które pomagają organicznie wpływać na rozwój osobisty i zawodowy prawie wszystkich studentów. Rozwojowy efekt gry uzasadniony jest sprzyjającą atmosferą, w jakiej znajdują się jej uczestnicy. Przede wszystkim jest to doskonała okazja do aktywnej osobistej interakcji i samostanowienia [55, s. 309].

Badając genezę gry L. Wygocki i D. Elkonin argumentowali, że czynności zabawowe to niezbędna forma życia każdego człowieka, związana z okresem kształtowania się twórczych skłonności osobowości [54, s. 20]. Aktywność w grze pozwala wykorzystać zdobytą wiedzę, nawiązywać różne relacje w toku decyzji dotyczącej sytuacji zaczerpniętej z prawdziwego życia lub zaistniałej w grze, dzięki czemu wzbogacane jest doświadczenie społeczne ucznia, rozwijane są jego zdolności twórcze oraz kształtuje się osobowość twórcza.

Do specyficznych cech gry należą: wyobrażona sytuacja, rola, zasady, fabuła, sposoby gry. Wszystkie sprzyjają rozwojowi zdolności twórczych. Wymagowana sytuacja stwarza warunki do swobodnego łączenia znanych faktów, zjawisk, rozważań o nieznanym. Wypełniając rolę, uczeń przemienia się w inną osobę, fantazjuje i jest aktywny. Zasady gry wyznaczają kierunek wyobraźni i fantazji uczestników procesu edukacyjnego. Narzędzia gier promują reinkarnację. Wykonywanie ról w grze, zadań i ról zapewnia naturalną motywację i swobodny charakter opanowania wiedzy, wymaga szybkich działań, zaspokaja różnorodne potrzeby poznawcze studentów [54, s. 28].

Gry pedagogiczne są najczęściej klasyfikowane w kilku obszarach [25]: zastosowanie pola działania (gra intelektualna, psychologiczna, fizyczna, społeczno-pedagogiczna i inne); metody gry (fabularne, rolowe, organizacyjne i aktywizacyjne, biznesowe, symulacyjne, psychodramatyczne itp.)

Wprowadzenie do praktyki szkół wyższych kształcących przyszłych nauczycieli technologii, technologii pedagogicznych gier nastawionych na zadania zawodowe, zapewnia wdrażanie do organizacji procesu kształcenia podejść metodologicznych opartych na kompetencjach, osobowości i aktywności. Stwierdzono, że technologie gier przyczyniają się do kształtowania technologii gotowości przyszłych nauczycieli do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Do praktycznego wdrażania technologii gier w procesie dydaktycznym uczelni wykorzystuje się niektóre z ich elementów: gry biznesowe: „Briefing”, „Debata”, „Konferencja naukowa”, „Konferencja prasowa”; łamigłówki, krzyżówki, quizy błyskawiczne; techniki gry: „Wierzę – nie wierzę”, „Dokończ zdanie”, „Znajdź zbędne”, „Wybierz pozycję”.

Aby racjonalnie wykorzystać czas nauki w klasie, zaleca się wykorzystanie momentów gry i technik gry. Moment gry polega na aktywacji myślenia uczniów podczas gry, która trwa 5–7 minut. Łamigłówki, krzyżówki i błyskawiczne quizy to momenty gry, które zostały wykorzystane do przygotowania przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Odbiór gry ma na celu wykonanie specjalnej czynności w postaci gry, która

przyczynia się do przyswojenia treści materiałów edukacyjnych. Czas realizacji do 5 minut.

Do wysokiej jakości prezentacji materiału wykładowego, a także organizacji seminariów i zajęć praktycznych wykorzystano *technologię nauczania problemowego* oraz opracowano elementy jej wykorzystania w trakcie przygotowań przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Technologia nauczania problemowego polega na tym, że nauczyciel tworzy sytuację problemową mającą na celu zorganizowanie samodzielnych działań poszukiwawczych uczniów w celu rozwiązywania problemów edukacyjnych. Podczas działania takiej technologii kształtuje się nowa wiedza, umiejętności i zdolności uczniów, aktywność, zainteresowanie, erudycja, kreatywne myślenie i inne istotne cechy indywidualne [2, s. 352].

Aby zrealizować trzeci warunek organizacyjno-pedagogiczny szkolenia przyszłych nauczycieli technologii w zakresie monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, zastosowano następujące elementy problemowego uczenia się: metoda problemowej prezentacji materiału wykładowego, metoda dyskusji (dyskusje tematyczne, metoda „Prasa”).

Głównym celem wykładu problemowego jest celowe zaangażowanie studentów w twórcze przyswajanie wiedzy, pobudzanie procesów myślowych studentów. W wyniku stosowania wykładów problemowych studenci rozwijają kreatywne myślenie, lepiej uczą się materiału. Problemowa prezentacja materiału wykładowego jest zawsze emocjonalna, dlatego pomaga zwiększyć zainteresowanie studentów materiałem edukacyjnym, sprawia, że prowadzenie wykładu jest bardziej sensowne, uczy naukowego myślenia, wyrażania i obrony własnego zdania.

Pod metodą dyskusyjną rozumiemy nauczanie, które pomaga studentom efektywnie uświadamiać i przyswajać materiał edukacyjny. Duże znaczenie naukowe mają rozumowania amerykańskiego uczonego G. Hessa, który zaznacza, że w uczelniach Stanów Zjednoczonych Ameryki znaczącą rolę odgrywa metoda dyskusyjna. W dyskusji biorą udział wszyscy studenci. Naukowiec stwierdza, że dyskusja to niehierarchiczna metoda, w której myśli oraz idee studentów są cenione na równi z rozumieniem materiału [69, s. 63]. Inny pogląd na metodę dyskusyjną zaproponował w swojej pracy R. Stuckey, który udowadnia, że dyskusję trzeba koniecznie wykorzystywać w procesie nauczania, przy czym należy zachęcać studentów do zadawania pytań, należy podtrzymywać demokratyczną atmosferę w audytorium, przejawiać tolerancję oraz zachowywać własne opinie dla siebie [75, s. 87].

W kontekście badań metoda dyskusji obejmuje dyskusje tematyczne oraz metodę „Prasa”.

Wartość naukową badania stanowi wykorzystanie case-technologii. Sz. Bobochużajew, T. Buczyńska, S. Kowalowa, R. Yin, S. Szumska badali cechy wykorzystania case-technologii w procesie edukacyjnym.

Case-technologia w „Międzynarodowym słowniku Webstera” („Webster’s Third International Dictionary”) jest opisana jako intensywna analiza wypadku indywidualistycznego.

Case-technologia charakteryzuje się określonymi etapami, zadaniami, metodami i formami pracy. Wyróżnia się kilka etapów pracy:

- „wejście” w sytuację i jej zrozumienie;
- diagnozowanie, określanie potencjalnych przyczyn i objawów;
- wyjaśnienie kwestii strategicznych i kluczowych (identyfikacja prawdziwej przyczyny);
- formułowanie alternatyw strategicznych (poszukiwanie rozwiązań);
- ocena i wybór alternatyw (wybór optymalnego rozwiązania);
- ochrona, uzasadnienie decyzji.

Na podstawie prac naukowych dotyczących zastosowania przypadków case-technologii w procesie dydaktycznym, opracowano listę przypadków do wykorzystania w przygotowaniu przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów w celu opanowania umiejętności i zdolności rozwiązywania problemów zawodowych. Przypadki takie przeznaczone są do wykorzystania na zajęciach z przedmiotów: „Umiejętności pedagogiczne”, „Teoria i metody specjalistycznego szkolenia technicznego”, „Metodologia i organizacja badań naukowych”, a także na zajęciach z autorskiego kursu „Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów”.

Tym samym realizacja trzeciego warunku organizacyjno-pedagogicznego pozwala na wykorzystanie nowoczesnych technologii (informacji i komunikacji, gier, technologii problemowych i case-technologii) w kształceniu przyszłych nauczycieli technologii, nastawionych na rozwiązywanie problemów zawodowych.

Kształcenie praktyczne powinno być oparte na zasadach humanizacji i demokratyzacji oraz na wartościach narodowych. Motywuje to do skupienia się na integracji z edukacją europejską i wysokiej jakości szkoleniu specjalistów w ukraińskich szkołach wyższych. Zreformowanie treści wyższego kształcenia pedagogicznego wymaga nowego myślenia pedagogicznego, konsekwentnej i jednocześnie pilnej transformacji edukacji, która przewiduje głęboką restrukturyzację strukturalną i systemową [29, s. 156]. Procesy te są niemożliwe bez zapewnienia ciągłości między szkoleniem a działalnością zawodową.

Wzrost wymagań co do poziomu jakościowego przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli, wzmocnienie roli wiedzy i doświadczenia praktycznego przyszłych specjalistów, ich konkurencyjności na rynku pracy, zdolności adaptacji do zmian społeczno-gospodarczych i naukowo-technicznych, gotowości

do wdrażania funkcji zawodowych w dzisiejszych warunkach sprzyjają nowym podejściom, formom i metodom kształcenia zawodowego [67, s. 368].

Ważnym elementem przygotowania przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów jest praktyka pedagogiczna. Podsumowując badania naukowców nad pozytywnym wpływem praktyki pedagogicznej na kształtowanie i formację przyszłego nauczyciela, zauważamy, że do realizacji czwartego warunku organizacyjno-pedagogicznego dostosowano niektóre formy aktywności, aby przekonać przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów podczas praktyki pedagogicznej w liceum ogólnokształcącym.

W szczególności przewiduje się mini-monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów w trakcie wykonywania praktyki pedagogicznej w liceach ogólnokształcących w celu dalszego doskonalenia umiejętności pracy z systemem monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów i poszukiwania nowych technologii do takiego monitorowania. Dlatego opracowano i przetestowano zadania mini-monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów:

- mini-monitorowanie poziomu osiągnięć edukacyjnych indywidualnego ucznia;
- mini-monitorowanie poziomu osiągnięć edukacyjnych klasy;
- mini-monitorowanie poziomu wykształcenia ucznia;
- mini-monitorowanie poziomu wykształcenia klasy;
- mini-monitorowanie poziomu osiągnięć edukacyjnych uczniów z przedmiotu „Technologie”;
- mini-monitorowanie przyszłych zamiarów zawodowych uczniów;
- mini-monitorowanie poziomu umiejętności zawodowych;
- mini-monitorowanie poziomu twórczego rozwoju uczniów;
- mini-monitorowanie poziomu motywacji do studiowania.

Podczas oceny zadań w zakresie mini-monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów wzięto pod uwagę kilka kryteriów: znajomość podstaw teoretycznych monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów; umiejętność kreatywnego i niekonwencjonalnego myślenia; umiejętność zastosowania wiedzy o monitorowaniu osiągnięć edukacyjnych uczniów w działalności pedagogicznej; celowość proponowanych rozwiązań; obecność elementów o charakterze badawczym; umiejętność samokształcenia.

## Podsumowanie

Podstawą formułowania wniosków jest badanie podstaw gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych.

Ustalono, że w kręgach naukowych nie ma jednego wspólnego podejścia do wyjaśnienia istoty pojęcia „monitorowania”. Prace naukowe badaczy posłużyły za podstawę do zinterpretowania istoty pojęcia „monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów” oraz stworzyły przesłanki do wyjaśnienia głównych

elementów tego monitorowania oraz treści pojęcia „dorobek edukacyjny”. Podsumowano, że do osiągnięć edukacyjnych uczniów należą: motyw, wiedza, umiejętności i zdolności z przedmiotu „Technologie”; cechy osobiste; doświadczenie w działalności twórczej i projektowej; emocjonalny i wartościowy stosunek do otaczającej rzeczywistości. W kontekście badania uczniami są uczniowie, którzy uczą się w klasach 10-11 liceów i uczą się przedmiotu „Technologie”. Do głównych elementów monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów należy gromadzenie, przetwarzanie, analiza, ocena informacji, prognozowanie i dostosowywanie procesu edukacyjnego. Stwierdzono, że monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów zgodnie z etapami uczenia się dzieli się na trzy rodzaje: wejściowe, średniozaawansowane i końcowe.

Na podstawie wyników analizy literatury naukowej stwierdzono, że problem szkolenia specjalistów do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów z teorii i praktyki pedagogicznej nie jest jeszcze dostatecznie rozwinięty, scharakteryzowano tylko niektóre jego obszary. W wyniku przygotowania zawodowego przyszli nauczyciele technologii powinni być przygotowani do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Wyniki analizy programów studiów licencjackich i magisterskich na kierunku „Szkolnictwo średnie (Szkolenie zawodowe i technologie)” niektórych ukraińskich uczelni doprowadziły do wniosku, że dotychczasowe treści przedmiotów i treści kształcenia praktycznego nie pozwalają na kształtowanie przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Dlatego też treść kształcenia zawodowego przyszłych magistrów wymaga udoskonalenia i wzmocnienia poprzez specjalne kursy, a program praktyki pedagogicznej aktualizacji i określenia odrębnych zadań.

Podczas badania wyjaśniono istotę pojęcia „gotowości do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów”. Zdefiniowano komponenty (motywacyjne, poznawcze, operacyjne) oraz kryteria (motywacyjno-wartościowe, gnostyczno-poznawcze, działająno-operacyjne), dla których istnieją wskaźniki i poziomy (wysoki, średni, niski) gotowości przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Na podstawie wyników badań gotowości przyszłych nauczycieli technologii określono i uzasadniono warunki organizacyjno-pedagogiczne przygotowania przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Pierwszy warunek organizacyjno-pedagogiczny, czyli wzmocnienie motywacji przyszłych nauczycieli technologii do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów, jest realizowany poprzez wykorzystanie technologii pedagogicznych (gry ćwiczeniowe, gry dyskusyjne, sytuacje w grach, gry biznesowe), technik mających na celu tworzenie sprzyjającej atmosfery psychologicznej oraz zadania mające na celu wzmocnienie określonych aspektów motywacji i kształtowanie motywacji na poszczególnych etapach lekcji. Drugim

warunkiem organizacyjno-pedagogicznym jest doskonalenie treści kształcenia przyszłych nauczycieli technologii, z uwzględnieniem wymagań działalności zawodowej, która wyraża się w dwóch obszarach: poprzez wypełnienie treści programów studiów materiałem przyczyniającym się do kształtowania gotowości przyszłych nauczycieli do monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów i wprowadzenie specjalnego kursu autorskiego „Monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów”. Trzecim warunkiem organizacyjno-pedagogicznym jest wykorzystanie nowoczesnych technologii ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów zawodowych w kształceniu przyszłych nauczycieli technologii, co jest uosobieniem informacji i komunikacji, gier, technologii problemowych i technologii przypadków. Czwartym warunkiem organizacyjno-pedagogicznym jest zaangażowanie przyszłych nauczycieli technologii w monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów w praktyce pedagogicznej, co jest realizowane w wyniku aktualizacji programu praktyki pedagogicznej w liceum ogólnokształcącym (opracowano zadania do mini-monitorowania, których wynik jest sporządzany w postaci podziału elektronicznego portfolio zawodowego).

## Bibliografia

- [1] Алексюк А., *Педагогіка вищої освіти. Історія. Теорія: Підручник для студентів*, Київ, Либідь, 1998.
- [2] Андрєєва .В. М., Григораш В. В., *Настільна книга педагога*, Х. : Вид. група Основа, 2006.
- [3] Анненкова І. П., *Критерії і показники якості освіти у ВНЗ*, Вісник Одеського національного університету, № 8, 2011, [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/NiO/2011\\_8/ped/Annen.htm](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_8/ped/Annen.htm), (dostęp: 23.11.2021).
- [4] Антонова В., Єрмолова Л., Белоненко Л., *Організація внутрішкільного моніторингу*, Завуч, 2006, № 8, s. 10–13.
- [5] Бабінець С., *Організаційно-методичні засади моніторингу діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ...к-та пед. наук: 13.00.06*, К., 2010.
- [6] Багрій В., *Процес формування та удосконалення професійних умінь як основа для професійної інноваційної діяльності*, Львівського університету, Сер., Педагогічна, 2009, № 25 (2), s. 82–91.
- [7] Байдацька Н. М., *Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності: дис. канд. пед. наук.: 13.00.04*, Вінниця, 2007.
- [8] Богданова І. М., *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. канд. пед. наук.: 13.00.04*, Інститут педагогіки АПН України, Київ., 2003.



- [9] Бойко А., *Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації: навч.- метод. посібн.*, Київ, ІЗМН, 1996.
- [10] Брызгалова С. И., *Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика*, Калининград, 2004.
- [11] Галіцин В. К., Суслов О. П., Самченко Н. К., *Системи моніторингу: Навчальний посібник*, К., КНЕУ, 2015.
- [12] Горошко А. та ін., *Глосарій термінів з моніторингу та оцінювання*, Вид. 2–ге, Київ, ФОП Філімончук М.М., 2016.
- [13] Глянєнко К., *Педагогічні технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04*, Кропивницький, 2016.
- [14] Гнедко Н., *Формування готовності майбутніх учителів до застосування засобів віртуальної наочності у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04*, Рівне, 2015.
- [15] Гончаровська Г., *Формування готовності майбутніх психологів до діяльності з дітьми дошкільного віку в умовах навчання у вищій*, Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: психологічні науки, 2014. Вип. 4, s. 1–12.
- [16] Горішний З., *Сформувати потребу активної діяльності. Прогнозування ефективності навчально-виховного процесу*, Управління освітою, 2007, № 3, s. 14–21.
- [17] Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М., *Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців*, Львів, Вид-во СПОЛОМ, 2012.
- [18] Деркач А. А., *Акмеологические основы развития профессионала*, Москва, МПСИ ; Воронеж, Модэк, 2004.
- [19] Дичківська І., *Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб.*, К., Академвидав, 2004.
- [20] Дурай-Новакова К. М., *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. докт. пед. Наук*, Москва, 1983.
- [21] Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., *Психологические проблемы готовности к деятельности*, Минск, Изд-во БГУ, 1976.
- [22] Зайчук В., *Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики*, Педагогіка і психологія, 2007, № 2 (55), s. 18–26.
- [23] *Закон України, Про вищу освіту*, № 37–38, 2004, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>, (dostęp: 23.11.2021).
- [24] Земцова В. И., *Теоретические основы методической подготовки учителя физики: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02*, СПб, 1995.

- 
- [25] Александрова З. В., *Вчитель вчителю, учням та батькам*, [w:] *Ігрові технології*, Дніпропетровськ, 2007, [http://teacher.at.ua/publ/innovacijni\\_tekhnologiji\\_navchannja/igrovi\\_tekhnologiji/63-1-0-5900](http://teacher.at.ua/publ/innovacijni_tekhnologiji_navchannja/igrovi_tekhnologiji/63-1-0-5900), (dostęp: 23.11.2021).
- [26] Картава Ю., *Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку професійної компетентності вчителів-філологів*, Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, Вип. 4 (30), 2013, s. 191–198.
- [27] Климчук В. А., *Тренинг внутренней мотивации*, СПб., Речь, 2005.
- [28] Ключева Н. В., *Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений*, Москва, ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003.
- [29] Кобрій В., *Педагогічні умови практичної підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах України*, Людинознавчі студії. Сер., Педагогіка, Випуск 14, 2015, s. 156–165.
- [30] Коробович Л. П., *Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватного вищого навчального закладу*, Теорія та методика управління освітою. Електронний журнал університету менеджменту освіти, 2010, № 5(10), <http://tme.umo.edu.ua/>, (dostęp: 23.11.2021).
- [31] Крамаренко І., *Моніторинг як засіб формування сучасного навчального середовища*, Управління освітою, 2012, № 3 (279), s. 22–25.
- [32] Красильникова Г. В., *Теоретичні та методичні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі: дис. докт. пед. наук: 13.00.04*, Київ, 2016.
- [33] Кузьмінський А. І., *Педагогіка вищої школи Навчальний посібник*, К., Знання, 2005.
- [34] Курило В., *Модельовання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні*, Педагогіка і психологія, № 2, 1999, s. 35–39.
- [35] Лукіна Т.О., *Загальні принципи та організаційні засади моніторингу як засобу управління якістю освіти на різних рівнях*, Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти: Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., К., СПД Богданова А.М., 2007, s. 135–141.
- [36] Мазур Н. П., *Формування готовності майбутніх учителів інформатики до моніторингу навчальних досягнень учнів профільної школи: автореф. дис. канд. пед. Наук*, Київ, 2014.
- [37] Макаренко І., *Принципи організації моніторингу якості процесу навчання у загальноосвітніх навчальних закладах*, Кривий Ріг, 2011, Т.1, вип. 27, s. 153–159.

- [38] Махоніна І., *Тренінг як засіб формування готовності майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування*, Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2011, № 4., Ч. 1, s. 43–47.
- [39] Мачинська Н. І., *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія*, Львів, ЛьвДУВС, 2013.
- [40] Вольянської С. Є. ред., *Методичні рекомендації щодо проведення моніторингових досліджень*, Х., (б. в.), 2011.
- [41] *Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті*, Освіта України, 2001, № 1, s. 22–25.
- [42] Ничкало Н. Г., *Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія*, Неперервна професійна освіта: теорія і практика, № 1, 2001, s. 9–22.
- [43] Ніколаєнко С.М. *Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства*, К, Знання, 2005.
- [44] Сластенин В. та ін., *Педагогика: учеб. пособ.*, Изд. 3–е, М., Школа-Пресс, 2000.
- [45] Ракова Н. А., *Педагогіка сучасної школи: Навчально-методичний посібник*, Вітебськ, Видавництво УО ВДУ ім. П. М. Машерова, 2009.
- [46] Решетник С., *Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ міністерства внутрішніх справ України до службової діяльності*, Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету України, Вип. 2 (8), 2013, s. 217–223.
- [47] Роджерс К. Р., *О становлении личностью: взгляд на психотерапию*, Москва, Эксмо-Пресс, 2001.
- [48] Розенталь М., Юдин П., *Философский словарь*, (Изд. 2–ге), М., Политиздат, 1968.
- [49] Романенко Ю., *Теоретико-методичні засади моніторингу результатів навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02*, Київ, 2007.
- [50] Романенко Ю., *Моніторинг успішності та ефективності навчання хімії*, Актуальні проблеми гуманітарної освіти: Зб. наук. пр., Випуск 1, За заг. ред. д. п. н., проф. Онкович Г.В. та канд. фіз.-мат. н., проф. Ломаковича А.М., Київ-Кременець, РВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2004, s. 288–293.
- [51] Романенко Ю., *Моніторинг хімічної освіти: інструмент, технологія, Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: Зб. наук. пр., Київ-Запоріжжя, 2003, Вип. 28, s. 332–339.
- [52] Рубинштейн С. Л., *Основы общей психологии*, Т. 1–2, Санкт-Петербург, Питер, 1989.

- [53] Сисоєва С. О., Батченко Н. Г., *Вища освіта України: реалії сучасного розвитку*, К., ВД ЕКМО, 2011.
- [54] Слюсаренко Н. В., *Розвиток творчих здібностей учнів 5–9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності: навч.-метод. посіб.*, Херсон, 2002.
- [55] Стрельников В. Ю., *Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ*, Полтава, ПУЕТ, 2013.
- [56] Томашевський О. М. та ін., *Інформаційні технології та моделювання бізнес-процесів. Навч. посіб.*, К., Вид. Центр учбової літератури, 2012.
- [57] Торчевський Р. В., *Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04*, Київ, 2012.
- [58] Турчина І. С., *Використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи*, Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки, 2013, Вип. 108.2, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_2\\_108\\_64](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_64), (dostęp: 23.11.2021).
- [59] Фотинюк В., *Критерії, показники та рівні сформованості професійно-прикладної фізичної підготовленості інженерів-механіків авіаційної галузі, Теорія і практика управління соціальними системами*, Вип. 2, 2012, s. 40–48.
- [60] Хомич Л. О., *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія*, К., Магістр-S, 1998.
- [61] Шадриков, В. Д., *Введение в психологию: мотивация поведения*, Москва, Логос, 2001.
- [62] Шакур Н. В., *Професійна підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до моніторингу навчальних досягнень учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04*, Черкаси, 2009.
- [63] Шалышкин С. В., *Подготовка будущего педагога к мониторингу уровня знаний в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08*, Саратов, 2011.
- [64] Шишов, С. Е., Кальней В. А., *Школа : мониторинг качества образования (Электронный ресурс)*, М., Педагогическое общество России, 2000.
- [65] Щебликіна Т. А., *Організація моніторингу навчальних досягнень студентів вищих навчальних закладів як педагогічна проблема, Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник праць*, 2013, Вип. 1 (47), s. 27–31.
- [66] Якименко Ю. І., *Якість освіти – крок до європейської інтеграції*, 2005, <http://kpi.ua/530-3>, (dostęp: 23.11.2021).
- [67] Ящук С. М., *Професійна підготовка магістрів технологічної освіти: теорія та методика : монографія*, Умань, ФОП Жовтий О. О., 2015.

- [68] Bruner J., *The process of education*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996.
- [69] Hess G. F., *Monographs on Teaching and Learning for Legal Educators*, Gonz. L. Rev., Nr 36, 2000.
- [70] Knight P. T., *Complexity and curriculum: A process approach to curriculum-making*, Teaching in Higher Education, Nr 6 (3), 2001, s. 369–381.
- [71] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management: Evaluation and Aid Effectiveness*, Paris, 2002.
- [72] Parker J., *Reconceptualising the curriculum: From commodification to transformation*, Teaching in Higher Education, Nr 8 (4), 2003, s. 529–543.
- [73] Smith M. K., *Curriculum theory and practice*, The Encyclopedia of Informal Education, 2000, <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>, (dostęp: 23.11.2021).
- [74] *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Kyiv, CS Ltd, 2015.
- [75] Stuckey R. T., *Best Practices for Legal Education: A Vision and a Road Map*, Clinical Legal Education Association, New York, 2007.

## **Preparing future teachers to monitor students' educational achievement**

### **Summary**

Education' quality assurance requires adequate preparation of teachers to monitor the didactic process, in particular to monitor the educational achievements of students. The purpose of monitoring is to ensure the integral and proper development of students and to raise their educational achievements. Thus, there is a need to prepare future teachers of vocational preparation and technology to master the theoretical and practical basis of monitoring the educational achievements of students and the ability to use them properly and appropriately in their professional work. In addition, it is necessary to strengthen the motivation of future teachers to monitor the educational achievement of students, through the use of pedagogical technologies, the use of appropriate techniques and tasks, as well as the improvement of the content of education and updating the program of pedagogical practice.

**Keywords:** quality of education, monitoring student achievement, teacher motivation, professional preparation of teachers

## Rozdział IV

# Aspekty jakości pejzażu w sztuce jako forma dialogu z rzeczywistością

### Streszczenie

Przyroda od zawsze stanowiła źródło inspiracji w sztuce, a pejzaż stanowił artystyczną reprezentację widzianego świata. Istotą krajobrazu jest bogata, złożona, fascynująca mnogość, nieustanna, dynamiczna zmienność. Przez tą formę wyrazu można wychowywać człowieka na płaszczyznach rozumu, woli i emocji. Sztuka bowiem ma wpływ na rozwój człowieka nie tylko pobudzając ekspresję twórczą odbiorcy, ale również ucząc współprzeżywania i kształtując zdolność empatii, budując aktywny stosunek do rzeczywistości społecznej. Dzieła sztuki mają skłonić osobę do zastanowienia się i poruszyć ludzi o stereotypowym sposobie myślenia, bezkrytycznych wobec otaczającego świata, karmiących się kulturą masową. Proces ten jest pozytywny wychowawczo, gdyż skłania do przemyśleń i wyboru wartości.

**Słowa kluczowe:** Pejzaż, wychowanie, sztuka, wartości

### Wprowadzenie

Przyroda od wieków stanowiła istotne źródło inspiracji w sztuce. Pejzaż był odbiciem ambiwalentnego stosunku człowieka do natury. Z jednej strony swoim rytmem, harmonią i pięknem otaczający świat budził podziw, z drugiej jednak odczuwano lęk przed siłą żywiołów, wobec których doświadcza się ludzkiej bezsilności i kruchości. Tęsknota za estetycznym postrzeganiem natury potęgowana jest „przyspieszeniem”, w którym żyje ponowoczesny człowiek. Przyroda staje się dla niego przestrzenią ucieczki przed zgiełkiem cywilizacji i „dziedziną możliwej wolności” [1]. „Pole, które się przed tobą rozpościera, wydaje się mieć takie same proporcje, jak twoje życie” [2, s. 266]. Nastrojowe doświadczenie natury dystansuje od męczącej codzienności, relaksuje, skłania

---

<sup>1</sup> Dr, nauczyciel I LO w Kraśniku.

<sup>2</sup> Dr hab., Katedra Metod i Technik Nauczania, Wydział Podstaw Techniki, Politechnika Lubelska.

do dialogu z rzeczywistością i tworzy warunki do medytacji. Sprawia, że można powiedzieć: „do świata blisko, od ludzi daleko”.

Natura staje się krajobrazem, gdy uobecnia się w spojrzeniu obserwatora przeżywającego ją i odczuwającego w sposób estetyczny. Postawa człowieka przemienia fragment otaczającego świata. Pejzaż to „natura rozdzielona ludzkim okiem”. To właśnie uwaga obserwatora przetwarza wyodrębnione elementy widoku nadając mu indywidualny charakter. W tym sensie stanowi on dzieło sztuki *in statu nascendi*. Georg Simmel w swoim eseju „Filozofia krajobrazu” zauważa, że „na naturze odciska się forma kultury” [3, s. 168]. Pejzaż przynależy zarówno do kultury, jak i do natury – natura jest jego tworzywem, zaś kultura przydaje mu sensów i znaczeń. Uznanie kulturowego charakteru krajobrazu, a równocześnie założenie, iż jego pojęcie kształtuje się historycznie, oznacza przyznanie tej samej wagi w procesie jego kształtowania naturze i kulturze [3, s. 299]. Romantyzm i towarzyszący mu kult ruin, które na trwałe wpisały się w otaczający je pejzaż nadały krajobrazom dodatkowy sens. Ruiny bowiem to „miejsce spotkania” czasu naturalnego i czasu historycznego. Taka perspektywa patrzenia ujawnia jeszcze jeden aspekt. Krajobraz kulturowy jest rodzajem *memento*, przypomnienia o kruchości świata i przyrodniczości człowieka oraz losie, który przyroda wraz z jej rytmem nieustannie ewokuje.

Warto zauważyć, że wszystkie ujęcia pejzażu uwzględniają elementy pochodzenia antropogenicznego i podkreślają rolę obserwatora. Umysł ludzki jawi się jako istotny, a nawet główny jego komponent. Ten zaś stanowi medium między naturą a kulturą. Jako twór z ducha kultury łączy się z materialnością przyrody. Stanowi artystyczną reprezentację widzianego świata.

## 1. Pejzaż – człowiek wobec natury

W ciągu stuleci pejzaż, jako gatunek obejmujący wyobrażenie widoków natury, w przeważającej mierze był jedynie pretekstem do wzbogacenia przekazu plastycznego o tło i trójwymiarową przestrzeń. W średniowieczu skupiało się na pokazaniu duchowości i powiązania człowieka z Bogiem, dlatego pejzaż jako samodzielne dzieło sztuki nie istniał. Liczne przedstawienia symbolicznych roślin podkreślały ten religijny charakter. Renesans stawiający w centrum swoich zainteresowań człowieka, dlatego traktował krajobraz jako tło portretów, wydarzeń historycznych i biblijnych. Pejzaż jako gatunek samodzielny rozpatrywać można od XVII w., pierwszego rozkwitu malarstwa krajobrazowego, którego twórcami byli artyści holenderscy [4, s. 209].

Pośród wszystkich malarzy holenderskich Jacob van Ruysdael (1628 – 1682) jest tym, którego dzieła są „holenderskim widzeniem poezji” i najdoskonalszą próbą odzwierciedlenia swojego kraju [5]. „Mają one jego przestronność, jego smutek, jego posępny nieco spokój, jego jednostajny i łagodny czar. Sięgnął on

do linii perspektywicznych i poważnego kolorytu, a ukazując nam w sposób jemu tylko właściwy dwie rzeczy – szare horyzonty, które zdają się nie mieć kresu, i szare nieba, których kres da się wymierzyć – zostawił nam portret Holandii, nie powiem potoczny, ale szczery, pociągający, cudownie wierny i nigdy nie starzejący się” [6, s. 137]. Przykładem takiego pejzażu, jest „Wiatrak w Wijk bij Duurstede” (ok. 1670, olej na płótnie, 83 x 101 cm, Rijksmuseum). Ruisdael często uważany jest za „największego obok Claude Lorraina pejzażystą świata” [6, s. 99], gdyż potrafi oddać nie tylko wygląd, ale i charakter swojej ojczyzny. Jego dzieła tworzą „syntezę Holandii”.

Relacje człowieka i natury były również przedmiotem zainteresowań niemieckiego romantycznego pejzażysty Caspara Davida Friedricha (1774–1840). Jego poetyckie, niezwykle realistyczne krajobrazy, bogate są w symboliczne znaczenia. W twórczości malarza pojawiają się liczne powracające motywy, które można podzielić na dwie grupy: dzieła natury oraz człowieka, będące nieodłącznym komponentem w całym *œuvre* artysty. Pierwszą grupę tworzą takie toposy, jak morze, góry, skały, śnieg, zamglenie, noc (np. Morze lodu, 1824, 97 cm x 1,27 m, olej na płótnie, Kunsthalle, Hamburg). Drugą zaś – dzieła ludzkie, czyli artefakty takie jak katedry i ruiny – stanowiące skądinąd przykłady interpretacji średniowiecza i chrześcijaństwa, do których romantycy powracali (np. Opactwo w dąbrowie, 1810, 1,1 x 1,71 m, olej na płótnie, Stara Galeria Narodowa, Berlin). Friedrich w swoich obrazach realizował także problematykę patriotyczną, której towarzyszyły motywy wanitatywne (przede wszystkim symbolika grobowca) [7, s. 34].

Nowość impresjonistycznego pejzażu (XIX w.) to malowanie z natury, w plenerze, w jaskrawym świetle. Celem było oddanie ulotnych aspektów natury, wilgotnej atmosfery, rześkiego powietrza, chmur, słońca, wiatru na powierzchni wody, wszystkiego co wibruje i przemija. Naczelnym zadaniem było oddanie światła jako elementu najbardziej chwilowego i zmiennego (np. cykl Claude’a Monet „Stogi”, 1890–1891). Impresjoniści posługiwali się jasną paletą barw. Kolor lokalny ustępował miejsca kolorowi wrażeniowemu, zależnemu od innych barw i światła. Chcąc oddać ruch i zmienność, stosowali zestawienia czystych barw, które oddziaływały na siebie zgodnie z prawami widma optycznego tonów i kontrastu symultanicznego. Alfred Sisley, Camille Pissarro, Auguste Renoir, Claude Monet, malując płaszczyzny postrzegane z pewnej odległości jako wibrujące i świetliste, przekazywali nastrój chwili, ulotności w postaci zmiennych refleksów świetlnych i promieni słonecznych.

W drugiej połowie XX wieku krajobraz powrócił na artystyczną scenę, lecz tym razem nie w formie dwuwymiarowego płótna, ale jako gatunek artystyczny realizujący się w przestrzeni rzeczywistej. *Land-art*, sztuka ziemi, stała się współczesną formą artystycznego działania z i w krajobrazie. Najwybitniejszym jej przedstawicielem był amerykański artysta Robert Smithson (1938–1973).



Jego twórczość charakteryzowała się procesualizmem – naciskiem na działanie, często przy uwzględnieniu naturalnych procesów zachodzących w przyrodzie, np. „Spiralna grobla” (1970).

Żaden krajobraz nie jest piękny sam w sobie, ale – jak znakomicie ujął to Baudelaire – „przeze mnie, z mojej wyłącznie łaski, poprzez ideę albo uczucie, jakie z nim wiąże” [8, s. 208]. Można zatem powiedzieć, iż poznając krajobrazy poznajemy lepiej siebie i wzmacniamy poczucie własnej wartości. „Warto poznawać świat i siebie w jego przemierzaniu”. *Grand Tour* popularna w XVII i XVIII w. definiowana była jako podróż do Italii stanowiąca element edukacji dżentelmena. Wyprawy takie, motywowane naukowo i artystycznie, pociągnęły za sobą rozkwit pamiętnikarstwa, przewodników, raportów naukowych i bardzo charakterystycznych form malarstwa krajobrazowego. Artyści, którzy odbyli *Grand Tour*, zachwycali się zarówno przeprawą przez Alpy (co dało początek pejzażom górskim), jak i sielskimi krajobrazami włoskiej wsi, antycznych ruin czy weneckich kanałów. W ramach pejzażu wyróżnione zostały tematyczne grupy. Terminem *bamboccianti* określano obrazy przedstawiające sielankowe życie włoskich wieśniaków na tle lokalnych pejzaży. Malowano również kaprysy (wł. *capriccio*), czyli kompozycje architektoniczno-krajobrazowe ukazujące istniejącą architekturę w wymagowanym otoczeniu. Wizyty w Wenecji doprowadziły do powstania innego typu malarstwa krajobrazo-wegowedy, którą dziś określilibyśmy mianem krajobrazu miejskiego ukazującego miasto lub jego część, często ze sztafażem, czyli przedstawieniem ludzi. Nadto, we Włoszech działali *rovinisti* – malarze ruin. Wśród najbardziej znanych ilustratorów *Grand Tour* można wymienić Williama Turnera (1775–1851), Nicolasa Poussina (1594–1665) i Claude’a Lorraina (1600–1682). Obrazy powstające w trakcie takiej podróży były doceniane ze względu na ich wartość estetyczną, ale także walory poznawcze, edukacyjne czy dokumentacyjne. Z niektórymi pejzażami wiąże się bogata symbolika i legendy. Poznanie ich ma obecnie duże znaczenie dla zrozumienia kontekstu kulturowego oraz społeczno-historycznego dzieła sztuki.

Angielski estetyk Herbert Read stworzył system wychowania przez sztukę. Miałoby ono prowadzić do integralnego rozwoju człowieka na poziomie jego funkcji intelektualnych, emocjonalnych i motywacyjno-wolitywnych jako odbicie idei prawdy, piękna i dobra w dziele sztuki. „Celem wychowania przez sztukę, jest spowodowanie, że wszystko nabierze ruchu i zacznie się rozwijać, a postawa konformizmu i bezmyślnej uległości zostanie u każdego człowieka zastąpiona twórczą aktywnością wyobraźni, tej wyobraźni, która się stanie swobodnym wyrazem jego własnej osobowości” [9]. Sztuka staje się więc narzędziem kształtowania człowieka o twórczej postawie wobec świata i samego siebie (kreacja i autokreacja). Kontakt ze sztuką (ekspresja i percepcja) ma być środkiem do realizacji tego celu.

Irena Wojnar zalicza wychowanie przez sztukę do wychowania estetycznego. Z jednej strony kształtuje ono estetyczną wrażliwość konieczną do przeżywania

i poznania wartości sztuki, z drugiej strony pełną osobowość człowieka w sferze intelektualnej (wzbogaca wiedzę, uczy samodzielnego myślenia), moralno-społecznej (kształtują empatię, wrażliwość, otwartość na świat drugiego człowieka, przypomina zasady moralne) oraz emocjonalnej [10, s. 160].

## 2. Kształtowanie percepcji i wyobraźni

Wychowanie przez sztukę to kształtowanie człowieka na trzech płaszczyznach: rozumu, woli i emocji. Biorąc pod uwagę pierwszą z tych płaszczyzn odbiorca poprzez kontakt z dziełem poznaje swoje zainteresowania, preferencje, uczy się spostrzegawczości, analizowania zjawisk, przyswaja wiedzę o zjawiskach artystycznych, rozwija inteligencję, samodzielny i krytyczny sposób myślenia.

W kontakcie z przyrodą następuje rozwój i doskonalenie aparatu zmysłowego oraz rozwój percepcji, która dotyczy wszystkich zmysłów. Taką multisensoryczną percepcję umożliwia krajobraz. Oprócz zmysłu wzroku, który dostarcza najszerzej i najintensywniejszej gamy wrażeń, zaangażowany zostaje także słuch – słyszymy chociażby szum lasu, śpiew ptaków i odgłosy innych zwierząt. W krajobrazie leśnym oddziałuje na nas powietrze leśne, czujemy jego ruchy, a także zapach, czujemy też zapach kwiatów, a spożywając leśne owoce angażujemy zmysł smaku. Możemy przytulić się do brzozy lub innego drzewa, angażując zmysł dotyku i relaksując się jednocześnie. Takie multisensoryczne doznanie ukazuje nam różnorodność krajobrazu i zarazem wspaniałe przystosowanie naszego organizmu do jego postrzegania [11]. Gdy jednak krajobraz nie oddziałuje na nasze zmysły, postaje wyobrażenie. Wyobrażenie – jak zauważa Berlyne [12] – można więc porównać z odciskiem, który pozostaje po odjęciu pieczęci. Zatem wskutek multisensorycznego odbioru natury wyobraźnia człowieka zostaje pobudzona przez pejzaż malarski. Należy również zaznaczyć, że wyobrażenia, razem ze spostrzeżeniami i pojęciami, stanowią podstawowy materiał w procesie myślenia. Kształtowanie percepcji i rozwijanie wyobraźni w kontakcie z krajobrazem może zatem wydatnie wpłynąć na rozwój intelektualny [13].

W historii sztuki niektóre pejzaże odwołując się do doświadczenia przyrody w sposób szczególnie kształtują spostrzegawczość i uczą analitycznego myślenia. W dziele Petera Bruegla St., "Zima" ("Myśliwi na śniegu") (1565, olej na desce, 117 x 162 cm, Kunsthistorisches Museum, Wiedeń) po raz pierwszy w malarstwie europejskim ukazany został monumentalny i rozległy obraz zimy. Dzieło jest częścią niezachowanego w całości cyklu sześciu dzieł pt. „Pory roku”, na którym Peter Bruegel Starszy w sześciu obrazach ukazał poszczególne sezony. Zima to grudzień i styczeń, do dziś nie przetrwało malowidło z przedstawieniem wiosny (kwietnia i maja) [14, s. 20]. Seria obrazów powstała dla Nicolasa Jongelincka, antwerpskiego kupca i kolekcjonera, który posiadał aż 16 obrazów Bruegla, oprócz "Pór roku" również "Wieżę Babel".

Cykl nawiązywał do średniowiecznej tradycji ukazywania pór roku w pojedynczych przedstawieniach, poświęconych pracom poszczególnych miesięcy. Zazwyczaj jednak były to miniatury, dekoracje modlitewników, a nie pokaźne malowidła. Na dwunastu kartach znajdowały się widoki miesięcy, panującej w poszczególnych porach roku pogody i ludzkich, sezonowych zajęć. W stworzonej przez Bruegla serii są również prace miesięcy, m.in. sianokosy, żniwa i powrót stada.

Zielonkawo-błękitną ciszę rozległego krajobrazu burzy miarowy chrzęst śniegu pod stopami trzech mężczyzn wracających z polowania. Ich kroki nie są miarowe, wydają się nierówne, pospieszne. Skulone sylwetki garbią się, kulą się z zimna. Przy pasach zwisają im spore sakwy, a na ramionach opierają oszczepy. Idą w dół doliny, ze spuszczoneymi głowami i niewidocznymi twarzami, pogrążeni we własnych myślach. Dzień nie był zbyt udany upolowano tylko jednego lisa, którego niesie na plecach jeden z mężczyzn. To nie jedyny *modus comicus*. Tuż za nimi podąża sfora psów, wśród których znajdują się psy gończe – zapewne jakieś krzyżówki bloodhunda, a za nimi pospolite kundelki ze zmierzwioną sierścią oraz charty o wysmukłych sylwetkach. Psy – podobnie jak myśliwi – zdają się mocno zmęczone i zziębnięte. Wyglądają tak, jakby jedynie pragnęły ułożyć się na sienniku i zasnąć w cieple. Myśliwi nie są jednak jedynymi bohaterami dzieła. Niedaleko nich, przed gospodą grupka ludzi krząta się przy rozpalonym ognisku, poniżej na moście ktoś niesie gałęzie na opał, a w dole, mieszkańcy wioski bawią się na zamrożonym stawie. Mężczyźni mijają beznamietnie i szybko myśliwską gospodę pod św. Hubertem (o czym informuje sfatygowany sztyl ukazujący *Wizję jelenia z krzyżem*). Przed budynkiem kilka postaci krząta się przy ognisku. Wśród nich można dostrzec postać małej dziewczynki w czarnym czepku, ogrzewającej się w cieple ognia. Ow siny, martwy, zimowy dzień – tak nieudany dla myśliwych – wydaje się kolejnym, zwykłym dniem ludzkiego życia, w którym trzeba zmagać się z zimnem i brakiem słońca. W owym trudnym okresie człowiek znajduje radość w szalonych zabawach na lodowisku. Po raz pierwszy w sztuce ukazana została zimowa gra – curlingu (czyli ślizganie granitowego kamienia i umieszczanie go w bramce). Dostrzec można również łyżwy oraz bandy (sport przypominający współczesny hokej), w której po lodzie zamiast krążka toczona jest czerwona szmaciana piłka. Natura kreuje piękno świata. Bruegel w przejmujący i mistrzowski sposób ukazuje wszystkie jej elementy: fantastyczne kształty gałęzi drzew, suche krzewy z resztką ugrowych liści, matową taflę lodowiska, spiętrzone masywy ośnieżonych gór, pokryte białym puchem pola i łąki oraz chropowatą niebieskość nieba. Skalisty krajobraz, niespotykany w Niderlandach, artysta przywołał zapewne ze swoich szkiców Alp, które poczynił podczas wyprawy do Włoch. A od Jana Cornelisza Vermeyena czy Joachima Patinira zaczerpnął sposób obrazowania – ukazanie sceny zimowej z lotu ptaka. Wysoki punkt widzenia podkreśla kosmiczny charakter pejzażu, kosmicznego, gdyż

ukazującego wszystkie elementy znanego wówczas świata: morza, gór, dolin, itp. To panorama rzeczywistości.

Istotą krajobrazu jest bogata, złożona, fascynująca mnogość, nieustanna, dynamiczna zmienność. Krajobraz to dzieła natury: góry, doliny, rzeki, jeziora, lasy. Statyczny pejzaż uzupełniały żywioły zmienne: chmury na niebie, wichury jesienne, śnieżyce zimowe. Krajobraz jest czymś żywym, ma tysiące twarzy, jest symbolem, a także czymś więcej, to wyobrażenie człowieka i kosmosu.

Artystą, który za pomocą intelektualnej konstrukcji chciał zamknąć w ramach pejzażu tę bogatą różnorodność był francuski malarz Paul Cézanne (1839–1906). Zapoczątkował on jedną z największych rewolucji estetycznych XX wieku w dziedzinie pejzażu. Stopniowo odchodził od jednoznaczności konturu i światłocieniowego modelunku. Odrzucił zasady perspektywy zbieżnej. Przy odtwarzaniu rzeczywistości, opierał się na właściwościach chromatycznych barw, otwierając drogę ku współczesności. Tworząc pejzaże wielokrotnie malował jeden motyw – Górę Św. Wiktorii. Powstało kilkadziesiąt krajobrazów przedstawiających to wzniesienie o charakterystycznym rozległym kształcie i ściętym czubku, położone cztery kilometry od domu artysty w Prowansji. Góra Św. Wiktorii stanowi ulubione miejsce pracy Cézanne’a: „Patrzac na Sainte – Victoire coś za rozmach, jakie królewskie dążenie do słońca, a wieczorem kiedy opada cały jej ciężar jaka melancholia. Te skały tworzył ogień i jeszcze dzisiaj ogień mieszka w nich. Za dnia wydaje się, że cień się od nich cofa drżąc ze strachu. Zauważcie, że gdy nadciągają wielkie chmury, ich cień wibruje na skałach” – tak artysta pisał o ukochanym przez siebie miejscu [15, s. 20]. W plenerze, z wybranego punktu obserwacyjnego maluje obrazy olejne i akwarele o rozmaitych rozmiarach.

Jeden z pejzaży „Góra Świętej Wiktorii” (ok. 1886, olej na płótnie, 67 x 82 cm, Courtauld Gallery, Londyn), ukazuje wzniesienie od strony Montbriant. Rozległy krajobraz otwiera się zza dwóch wielkich starych sosen, pień jednej z nich zamyka kompozycję z lewej strony, tworząc motyw *repoussoir* (odsuwając dalszą perspektywę i ustawiając oko widza do przestrzeni), a konary obu wypełniają ją u góry i zdają się dekoracyjnie dopełniać zarys dalekiego szczytu. W miejsce tradycyjnej perspektywy Cézanne nakreśla trzy plany. Pierwszy stanowi zieleń drzew i kubistycznych form architektonicznych wiejskiej zabudowy i akweduktu. Na drugim planie umieścił błękitny zarys góry, zaś na trzecim niebo. Artysta tworzy mieszaninę małych kolorowych powierzchni, które sprawiają, że w obrazie czujemy pulsowanie. Te małe płaszczyzny są podstawową jednostką kompozycji. Dotknięcia pędzla przybierają kształt geometryczny, który łączy i objaśnia trójwymiarowe kształty. Do rozprowadzania farb używa pędzla lub noża. Z wystudiowanej i złożonej mozaiki małych plam rodzi się motyw. Powtarzające się rytmicznie uderzenia pędzla nadają krajobrazowi życie.

Skrupulatne powracanie do motywu Góry Św. Wiktorii i otaczającego ją pejzażu było dla Cézanne’a czymś innym niż dla Moneta studiowanie katedry

w Rouen czy stogów siana o różnych porach dnia, roku i przy różnej pogodzie. Cézanne'a nie interesowała bowiem obserwacja ulotności motywu i jego zmienności zależnej od charakteru światła. Koncentrował się raczej na formalnym ujęciu pejzażu, jego transformacji na dwuwymiarową powierzchnię płótna za pomocą barwnej perspektywy, faktury i koloru. Językiem, który do tego ambitnego zadania wybrał, była geometryzacja i uproszczenie form. Artysta chciał dotrzeć do istoty natury, którą studiował na podstawie jednego tematu. W ten sposób nadał malarstwu zdecydowanie własny ton. Widział on pejzaż jako przemyślaną konstrukcję regularnych, solidnych brył: sześciątów, kul i cylindrów. W krajobrazach stosował surowe układy kompozycyjne. Przekształcił perspektywę linearną w barwną (w bliższych planach stosował kolory ciepłe i nasycone, zaś w głębi obrazu zimne i jasne). Kolory zaczęły określać bryłę i odległość między przedmiotami: „Jeden obiekt jawi się *en face*, a zarazem z dołu i z góry”. Artysta konstruuje przestrzeń przez plany narastające jeden na drugi. W 1904 roku napisał do Emila Bernarda: „Trzeba przedstawiać naturę podług walca, kuli, stożka. Całość ująć w perspektywie tak, aby każda strona przedmiotu lub planu skierowana była do punktu centralnego. Linie równoległe do horyzontu wyznaczają rozciągłość lub odcinek natury. (...) Linie prostopadłe do horyzontu wyznaczają głębię”. Ostatnie, malowane w 1906 roku widoki Góry Św. Wiktorii, to obrazy prawie abstrakcyjne, sprowadzające pejzaż i jego elementy do płaskich, geometrycznych pociągnięć pędzla. "On jest ojcem nas wszystkich" – powiedział o Cézannie Henri Matisse. W sztuce Cézanne'a jest początek prawie wszystkich ruchów awangardowych pierwszej połowy XX wieku, a przede wszystkim kubizmu. Malarz rozpiął wielki most pomiędzy sztuką muzeów a awangardą.

### 3. Wyzwalanie emocji i uczuć

Przyrodę można doświadczać na wiele sposobów, przy czym zasadniczo wszelkie doświadczenie estetyczne ma charakter zmysłowy, tzn. nakierowane jest na barwy, kształty, światła, głosy, ruchy i wonie. W naturę można także się wczuwać, jak to ma miejsce wówczas, gdy nadawane jej są określone cechy (np. mocarność wiekowego dębu) albo stany emocjonalne (np. wściekłość rozszalałego morza) [16]. Właśnie uczucia powodują, że krajobraz przeżywany jest estetycznie. Tworzy on niepowtarzalny nastrój, dlatego mówi się o ekoterapii (terapeutyczne oddziaływanie środowiska naturalnego) i arteterapii (zdrowotwórcze oddziaływanie sztuki). Pejzaż stwarza szansę łącznego ich potraktowania. Kontemplacja krajobrazu stanowić może dla człowieka cywilizacji ponowoczesnej relaks i wyciszenie, może być przystankiem w biegu życia, coraz szybszym i coraz bardziej stresującym. Piękno jest bowiem wrogiem pośpiechu. Zaduma nad krajobrazem pozwala zapomnieć o monotonnej codzienności życia i troskach egzystencjalnych. Daje nowe pokłady energii. Możliwość oglądania i kontemplacji dzieł przyrody i sztuki

w tym niezwykłym połączeniu, jakim jest pejzaż, stwarza swoisty klimat do głębszych przeżyć i refleksji nad wzajemnym stosunkiem natury i kultury [17].

Najczęściej ze sztuką łączony jest jej wpływ na płaszczyznę uczuć. Przeżycie estetyczne wprowadza w inny świat, w świat idei piękna. Człowiek zostaje przeniesiony do nowego poziomu myślenia i odczuwania. Obraz staje się pośrednikiem między przeżyciem artysty a przeżyciem odbiorcy. Jest środkiem komunikacji między dwoma osobami.

Pejzaż budują przede wszystkim przestrzeń i światło. Malowanie wszystkiego, co „istnieje pod słońcem” wyklucza jednak malowanie samego słońca. Ono bowiem, gdy patrzeć na nie wprost oślepia, uniemożliwia widzenia. Takie widoki promiennej tarczy słonecznej powstały dopiero w twórczości ekspresjonistów, np. Edwarda Muncha. Wcześniej malowano słońce o wschodzie i zachodzie, gdy nie porażało blaskiem i pozwalało na siebie patrzeć. Claude Lorrain (1600–1682) ukazywał jego blask lekko zamglony tworzący cudowny wizualny spektakl, piękno widzianego świata zanurzonego w złotym lśnieniu. Krajobrazy tego artysty i fantastyczne elementy architektoniczne wywołują wrażenie nieskończoności umykającej czasowi. Dzieła Lorraina wyróżnia precyzja rysunku, doskonałość kompozycji i mistrzowskie operowanie światłem. Tworzył on pejzaże idealne, które nie były realistyczną ilustracją natury, lecz obramowaniem przedstawionych scen. Ten francuski malarz łączył pola i łąki, strumienie i rzeki, morskie porty i rzymską architekturę w harmonijną całość. Miarą świata jest w jego pejzażach człowiek. Natura dostosowuje się do stanu ducha ludzi, odzwierciedla ich nastroje i emocje. Wola ukazanych postaci stanowi jedno z pięknem i szlachetnością natury. Chcąc osiągnąć taki rezultat Lorrain syci się widokiem podrzymskich wsi i nadaje im kształt zgodny z własnym ideałem piękna. W większości przypadków jego krajobrazy to miejsca wyimaginowane, skomponowane z motywów, które czerpie z uprzednio wykonanych szkiców z natury i łączy w taki sposób, by uzyskać pożądaną oprawę. Obserwacja natury i jej przedstawienie w tych idealizowanych pejzażach mają na celu kreowanie miejsc wyrwanych z czasu i realnej przestrzeni, które artysta wiąże z ukazanymi wydarzeniami. W „Wyjeździe św. Pauli z portu w Ostii” (1639, olej na płótnie, 211 x 145 cm, Prado, Madryt) Lorrain perfekcyjnie wytyczył perspektywę. Wszystkie linie widzenia zbiegają się w centrum obrazu, powyżej linii horyzontu. Wykorzystuje w tym rolę architektury. Dwa rzędy renesansowych budynków umieszcza prawie pod kątem prostym do tła. Olbrzymie – w porównaniu z wielkością postaci – budowle tworzą majestatyczne obramowanie sceny figuralnej przez co malarz wywołuje nastrój dramatycznej powagi. Równocześnie zabieg ten pozwala artyście kierować spojrzenie widza na jaśniejący horyzont. W takiej organizacji przestrzeni wielką rolę odgrywa światło. Promienie wschodzącego słońca rozpraszają poranną mgłę i połyskują w wodzie. Z wyjątkową wirtuozerią malarz oddaje głębię, czystość, blask i przezroczystość morza. Wiernie odtwarza

gradację gęstości mgieł w zależności od ich oddalenia. Jest artystą, który potrafił malować powietrze, co zafascynuje angielskiego malarza Turnera. „Claude Lorrain malował porty morskie i wybrzeża kolorami z palety największego czarodzieja. (...) wody pomarszczone lekką bryzą drżą jak w naturze, a migotanie słońca na morskiej tafli wywołuje wrażenie świetlistości i błogostanu oraz wprawia obserwatora w zachwyt, na który talent artysty istotnie zasługuje”[18, s.17]. W przedstawionym obrazie poszczególne plany składają się na kompozycję, która tworzy iluzję rzeczywistości. Każda rzecz wydaje się być realna. Na pierwszym planie artysta umieścił scenę odprowadzania na statek świętej Pauli, która w 385 roku opuszcza Rzym i udaje się do Betlejem. Zabiera ze sobą córkę Eustachię. Znalazszy się w Ziemi Świętej rzymska matrona porzuca myśl o powrocie i zakłada zakon. W obrazie Lorraina wyczuwalna jest atmosfera, w której podejmowane są ważne i nieodwołalne decyzje. Zaciemnieni bocznych planów kieruje spojrzenie na horyzont i karawelę odcinającą się od jasnego nieba w tle. Kobiety mają przecież za chwilę odpłynąć na dalekie morza, ku słońcu i niewiadomej przyszłości. Claude Lorrain był malarzem pejzażowych „świetlistych łśnień wschodów i zachodów słońca”[19, s. 14], które odzwierciedlały stan duszy i były duchowym portretem człowieka.

Odmienny sposób traktowania przyrody miał polski malarz – Maksymilian Gierymski (1846–1874) jako młody człowiek zaciągnął się do oddziału powstańczego w okolicy Płocka i przeszedł całą drogę partyzanckiej wojny. Na swoich obrazach pokazał powstanie styczniowe „oczami świadka”. Nie była to rzeczywistość patetyczna, symboliczna i wspaniała. Przedstawił całą udrękę, niepewność i tułaczkę. Nieheroiczną, pozbawioną martyrologii i męczeństwa, bez alegorii i symboli, bez personifikacji. Takich obrazów malowanych w latach 70. – po upadku powstania było wiele. Ich autorami byli również Lubomir Benedyktowicz (w powstaniu stracił obie dłonie), Adam Chmielowski, czyli św. brat Albert (w wyniku odniesionych w bitwie ran amputowano mu nogę). Powstańcy pokazywali zryw z perspektywy klęski, która przyniosła dziesiątki ofiar, aresztowań i zesłań, była ciosem w młodą polską inteligencję. Te nieheroiczne, smutne, pozbawione elementów batalistycznych obrazy powstawały na emigracji – w Monachium. Tam właśnie uciekali przed represjami polscy artyści – uczestnicy powstania. Ten codzienny obraz zrywu narodowego miał być świadectwem prawdy czasu powstania. „Monachijczycy”, jak nazywano polską wspólnotę artystyczną, której przewodził Józef Brandt (autor scen z polskich kresów) „zatopieni byli w swojszczyźnie”. Na emigracji malowali równiny mazowieckie, stopy ukraińskie, kielecczyznę, polską wieś. Naturalistyczna codzienność tematu została przetworzona na estetyczne pejzaże, pełne chłodnego przezroczyściego powietrza. Obrazy Maksymiliana Gierymskiego to malowidła odważne kolorystycznie o asonansowych barwach: buraczkowej, grynszpanowej, niebieskiej i żółtej. Ich urok i swoisty styl dają wrażenie prawdy widzenia. Kompozycje te

wynikają z precyzyjnej struktury obrazu opartej na mnóstwie szczegółowych obserwacji. Trawy, krzewy, drzewa splątane są w delikatną siatkę. Zdumiewająco naturalny, choć w gruncie rzeczy, skrupulatnie przemyślany układ postaci i wszystkich elementów malowidła rozstrzygają o wytwornej i harmonijnej powierzchni płócien [20, s. 197].

Śród obrazów powstańczych najbardziej znane jest płótno „Pikieta powstańcza w roku 1863” (olej na płótnie, 60 x 108 cm, Muzeum Narodowe, Warszawa). Dzieło powstało ok. 1873 roku. Ukazuje ono pozornie przypadkową scenę. Przedstawione postacie zanurzone zostały w mazowiecki krajobraz. Sympie, koleinami zbrzdżone piachy, oszczędnie traktowany ubogi, romantyczny pejzaż, a w jego ramach figurki konnych powstańców i siermiężnego chłopca. Pustkowie. Szeroka piaszczysta droga. Uboga zieleń rozrzucona kępami, jakieś na pół uschłe drzewka. I niebo. Trzej powstańcy w rogatywkach, ze strzelbami, na koniach, wpatrują się uważnie w jeden punkt. Bosy chłop coś im wyjaśnia. Może wskazuje drogę, a może ostrzega przed niebezpieczeństwem? Malarz nic nie upiększył, nie dodał żadnego szczegółu dla uzyskania efektu. To jakby „fotografia” dni narodowego zrywu. Podkreślano, że Gieryski – dziecko Warszawy, poznał i zrozumiał krajobraz wiejski właściwie dopiero podczas narodowego zrywu. Miesiące spędzone w pochodach czy na biwakach pozostawiły w jego wrażliwej pamięci, opromieniony oddaleniem i tęsknotą, obraz polskiego pejzażu. Rozjechanych wiejskich dróg, brzoź i sosen, opłotków i domków. Spokojna natura, która nie reaguje na dramatyczne ludzkie losy. „Płowe piaski i rzadkie zarośla, wśród których wije się szeroka droga; na drodze szpica postępującego oddziału powstańczego. Strzela na alarm, dym wylatuje z luf dubeltówek, konie spinają się z trwogą, jeden z jeźdźców cwałuje z powrotem. Pomiędzy jeźdźcami stoi biedny, chudy, bosy chłop, ze skórzaną torbą przewieszoną przez plecy. Patrzy z przestachem w kierunku strzału [21, s. 330]. Tymczasem natura oddycha spokojem. Poranne słońce rozlewa po całym przestworzu łagodne światło. Białe smugi obłoków ciągną cicho po szaro-błękitnym niebie. Obraz zanurzony jest w przezroczystej, klarownej atmosferze, dzięki której wszystko rysuje się z obsesyjną wprost wyrazistością. Dominuje zjawisko kontrastu między obojętną naturą a zbliżającym się dramatem, który można odczytać z kilku skąpych, lecz wyraźnych znaków. Fotograficzny obiektywizm i pozorny chłód wizji łączy się z przywiązaniem do szczegółu, z cierpliwym cyzelowaniem każdego elementu powierzchni malarskiej. Harmonijny, złotawy, czasem nieco zgaszony, to znowu lśniący koloryt oraz operowanie barwą dopełniającą są perfekcyjne.

Wartością organicznie spajającą omówione dzieło Gieryskiego jest nastrój, podobnie jak w pracach innego polskiego artysty – Jana Stanisławskiego (1860–1907). Ten wybitny pejzażysta obok Józefa Chełmońskiego, Leona Wyczółkowskiego czy Juliana Fałata kształtował polską pasję pleneryzmu, która w obręb realistycznego widzenia wchłonęła elementy impresjonistycznego obrazowania (roześniona tonacja



światła, swobodna kompozycja, szkicowość i walorowy modelunek). Jednak o ile w impresjonizmie przedmiot był pretekstem do wydobywania malarskiej wizji, o tyle u Stanisławskiego stosunek do obrazowanej rzeczywistości prześlągnięty był ekspresyjnym, emocjonalizmem i pełnym pietyzmem podejściem. Artysta przenosił przedmiot na płótno nie zrywając naturalnego związku między nim a kolorem i formą. Choć filiacje z impresjonizmem są oczywiste, to sposób ujęcia natury wydaje się zupełnie odmienny. Miejsce pesymistycznej kontemplacji wypełnia afirmacyjne, sensualistyczne przeżycie uroku i bogactwa natury, jej światła i barwy [22, s. 306]. Stanisławski uwielbiał kwiaty, ale też suche stepowe trawy czy słynne bodiaki, które umieszczał niejednokrotnie na pierwszym planie swoich kompozycji, kadrował je niczym fotograf-botanik, by następnie wykorzystać jako pretekst do malowania efektownych, pełnych kolorów kompozycji. „W odtwarzanym krajobrazie, w tych kwiatkach, w tych legendarnych swych bodiakach, w ziemi i w wodach, w drzewach i w roli kochał się z podświadomym uczuciem, że on i przyroda to jedno. Braterstwo to mieszało mu się na palcach z farbami, gdy widzianą naturę przeobrażał w obraz” [23, s. 189] Dzieło „Bodiaki pod słońce” (1895, olej na tekturze, 41 x 30 cm, Muzeum Narodowe, Warszawa) posiada charakterystyczne cechy prac artysty. Na mały format tektury, nie używając konturu, falistymi ruchami pędzla artysta nanosi płaską barwną plamę, a zwykłe elementy krajobrazu nobilituje do pierwszoplanowych bohaterów obrazów. Zastosował szeroką gamę barwną, w której przeważają zieleń (od oliwkowych do trawiastych i pistacjowych), ugry i żółcienie. Na pierwszym planie występują kolory ciepłe, zaś w głębi błękity, szarości i biel. Występują kontrasty temperaturowe i dopełniające. W dziele zauważalny jest prymat gry barwnej nad innymi środkami artystycznego wyrazu. Światłocien płytko modeluje formy, gdzieś tam widoczne są refleksy ciepłego światła. Podstawowym środkiem budowy dzieła jest barwna plama miękko wtapiająca się w tło. Panuje klimat radości życia i żywiołowości natury. Tytułowe rośliny przedstawione zostały bez troski o szczegóły, dlatego można odnieść wrażenie, że rozmywają się w białym promieniach słońca, na tle których zostały namalowane.

Pejzaże Stanisławskiego ukazują budowę świata w skrócie. Artysta zbliża tytułowe rośliny przesłaniając plan dalszy. W ten sposób obrazuje jednocześnie mikro i makrokosmos. Wykorzystuje szeroką gamę barwną tworząc harmonijny koloryt. To jakby echo romantycznej interpretacji natury przejawiającej się we wzajemnym przenikaniu żywiołów: ziemi, wody, światła i chmur. Ważna jest symbolika tych sił i witalność przyrody. Światło dla Stanisławskiego stanowiło symbol „duszy natury”, wyrażającej materialne i duchowe jej aspekty. Ukazanie kwiatów w ostrym świetle i użycie barwnych plam spłaszczyło głębię obrazu. Grube sploty farb tworzą bogate efekty fakturalne i wywołującym wrażenie wibracji światła oraz koloru. Stanisławski był „mistrzem małych form pejzażowych”. W niewielkich obrazach zamykał fragment krajobrazu. Czasem

całkiem niepozorny motyw przyrody syntetycznie ujmował temat nabierając symbolicznego sensu [24, s. 360].

Pejzaż może odzwierciedlać emocje i przeżycia ukazanych na nim postaci, pokazywać ich wewnętrzne rozterki lub nieodwołalne decyzje (Claude Lorrain). Krajobraz obrazuje też naturę w jej spokojnym rytmie, który wydaje się obojętny na ludzkie tragedie (Maksymilian Gieryski). Wreszcie energia żywiołów i witalność przyrody budzi radość istnienia, wyrazem której jest panteistyczne podejście do świata (Jan Stanisławski).

#### **4. Kształtowanie postaw społecznych, patriotycznych i ekologicznych**

Krajobraz naturalny jest nieskończenie różnorodny i za każdym razem inny, toteż wiązać te elementy w jedność wrażenia można według bardzo różnych kryteriów i form. Jedną z dróg refleksji nad otaczającą rzeczywistością jest pejzaż jako dzieło sztuki. Wartości artystyczne pozwalają na uobecnienie krajobrazu, ale dopiero aksjologiczny wymiar sztuki wiąże estetykę z wychowaniem na płaszczyźnie woli. Bowiem sztuka ma wpływ na rozwój człowieka nie tylko pobudzając ekspresję twórczą odbiorcy, ale również ucząc współprzeżywania i kształtując zdolność empatii, budując aktywny stosunek do rzeczywistości społecznej.

Rembrandt van Rijn (1606–1669) wyprzedził swoją epokę, był wirtuozem barw posiadającym indywidualną skalę tonów. Namalował pejzaże z ukazaniem potęgi przyrody, w których połyskuje delikatne i przejrzyste światło: „Pejzaż z zamkiem”, „Pejzaż z miłosiernym Samarytaninem”, „Pejzaż z kamiennym mostem”, „Pejzaż z trzema drzewami”. Twórczość Rembrandta wnosi nowe, istotne rozwiązania w zakresie ekspresyjnego operowania światłocieniem. Blask światła nie jest tylko i wyłącznie imitacją naturalnych blasków, lecz świetlnym zjawiskiem, zrodzonym w gęstej materii malarskiej. Ten holenderski artysta namalował kilka wymienionych pejzaży w ciągu jednej dekady, od 1637 r. do 1647 r. W swoich pracach zajmowało go połączenie natury z czynami człowieka. Nie były to widoki ze sztafażem, lecz sztafaż ukryty w potężnych krajobrazach, w którym wieje wiatr, przetaczają się burze, chmury nachodzą na słońce.

Obraz „Pejzaż z miłosiernym Samarytaninem” (1638, olej na desce, 66 x 43 cm, Muzeum Narodowe, Kraków) jest próbą zmierzenia się z pejzażem burzowym, ze zjawiskami atmosferycznymi trudnymi do uchwycenia w malarstwie. Rembrandt powiązał krajobraz z historią, dlatego biblijna przypowieść stanowi klucz do interpretacji jego dzieła [25, s. 16].

Ewangelia nazywa Samarytanina dobrym, tymczasem w oczach Żydów Samarytanie nie byli ludźmi zasługującymi na dobro. Izraelici widzieli w nich pogan, albo gorzej, odstępców. Jako potomkowie Asyryjczyków osiedlili się na terenach Królestwa Północnego i przyjęli wiele zwyczajów żydowskich.

Ostateczny rozłam między nimi a narodem wybranym nastąpił, gdy wybudowali własną świątynię na górze Garizim przeciwstawiając ją Syjonowi – Jerozolimie. Przypowieść o „Dobrym Samarytaninie” (Łk 10, 30–37) stanowiła odpowiedź na pytanie uczonego: „Kto jest moim bliźnim?” Hebrajski odpowiednik tego polskiego słowa znaczy „przyjaciół”, „współtowarzysz”. Pewien człowiek „schodził” z Jerozolimy do Jerycha i gdzieś na tym szlaku został napadnięty. Rzecz dzieje się na siedmiokilometrowym odcinku drogi równie malowniczej, jak niebezpiecznej, bo zupełnie niezamieszkałej. Przestępcy ograbili swoją ofiarę dosłownie ze wszystkiego zostawiając mężczyznę ciężko poranionego i całkiem nagiego. Na trasie tej pojawili się dwaj przechodnie, którzy też „schodzili” z Jerozolimy. Jeden z nich – kapłan wracał po odbyciu swojej kolejnej służby liturgicznej. Pewnie uszy miał nadal pełne psalmów śpiewanych w Świątyni, a szaty pachniały mu jeszcze kadzidłem. Ujrzał leżącego bez ruchu i minął go, nie próbując nawet przekonać się, czy żyje. Kapłana, podobnie jak lewitego, który też przeszedł obojętnie obok rannego, łączyły sprawy Boże i znajomość Prawa. Ofiara napadu mogła już nie żyć, a kontakt z nią groził nieczystością rytualną. Obaj nie okazali żadnego zainteresowania człowiekiem potrzebującym pomocy. Wreszcie na drodze wiodącej do Jerycha pojawił się trzeci podróżny – Samarytanin. Ten wzruszył się głęboko. Wyjął najprostsze środki medyczne: wino do dezynfekcji i oliwę jako środek kojący. Opatrzył rany biedaka zapewne drąc na bandażę część swego odzienia i podtrzymując go – skoro tamten był „na pół umarły”. Sam szedł pieszo, powoli, krok za krokiem, aż dotarł do gospody. Samarytanin został tam na noc tylko po to, by osobiście pielęgnować swego pacjenta. Rano musiał wracać w dalszą drogę, ale najpierw wręczył gospodarzowi dwa denary, prosząc go, by zajął się rannym. Dodał przy tym: „Jeśli coś więcej wydasz, ja oddam tobie, gdy będę wracał”.

Ogromna połać otwartej przestrzeni, przez którą przetacza się nawałnica kontrastuje ze słonecznym już skrawkiem nieba. Zwraca uwagę świetlistość, która wylania się po burzy. W prawym dolnym rogu, wciąż jeszcze pogrążonym w ciemnościach, widać postacie nawiązujące do ewangelicznego tekstu. Dostrzec można Samarytanina, który prowadzi na koniu rannego człowieka, parę ludzi na skraju lasu (przerażoną staruszkę w kapeluszu i towarzyszącą jej osobę – świadków napadu), myśliwego zajętego swoimi sprawami, a na skraju drogi pędzący powóz z zamożnym człowiekiem obojętnie przejeżdżający obok zdarzenia. Skrajem drogi wędrują kapłan i lewita, o których ewangelista Łukasz pisze, że z pospiechem oddalili się z miejsca tragedii. Samarytanin – osoba spoza kultury żydowskiej, człowiek obcy rasowo i religijnie zatrzymał się i opatrzył rannego. Na obrazie widać jak jednoczy się ze swoim podopiecznym w geście miłosierdzia i przebaczenia. Jest zespolony z bliźnim. Dramatyczne wydarzenie i silne emocje ukazanych postaci znajdują swoje odniesienie w naturze. Przetaczająca się burza stanowi komentarz do przypowieści. Rabunek miał miejsce w czasie burzy, w ciemnościach. Samarytanin i potrzebujący

pomocy idą ku światłu, które zapowiada spokój i odrodzenie. Dwaj wrogowie zwarli się w przyjacielskim uścisku. Życie jednego jest całkowicie na łasce drugiego, gdyż okolica wciąż jest niebezpieczna. Słuchacz przypowieści Jezusa pyta o granicę swego obowiązku. Chrystus proponuje wczucie się w sytuację człowieka nieszczęśliwego, tłumacząc, że nie ma takiej granicy.

Postawie empatii i altruizmu Samarytanina Rembrandt przeciwstawia strach, obojętność i egoizm nie tylko kapłana i lewity, ale również zastygłych w przerażeniu kobietę i mężczyznę oraz myśliwego z chłopcem, a także bogacza, którego karetą z czterema białymi końmi wyjechała już z mrocznego zagajnika. Historia o bierności i zaangażowaniu na rzecz potrzebujących zestawiona została ze zjawiskiem zachodzącym w naturze. Lęk, przemoc i zło to szalejąca burza, nadzieję przynosi natomiast wyłaniające się zza chmur światło, ku któremu prowadzi zacieniona droga z podążającymi nią Samarytaninem i uratowany przez niego człowiekiem.

Krajobraz, który pozornie jest jedynie topograficzną przestrzenią naturalną, Rembrandt łączył z relacjami społecznymi pokazując czyny i postawy obecnych w nim ludzi. Jednak miejsca i kraje to również odniesienie do rodzimego pejzażu i ojczyzny. Motywy polskiego krajobrazu nie były obce takim artystom jak: Juliusz Kossak, Józef Brandt, Józef Chełmoński. Jan Stanisławski, Ferdynand Ruszczyc czy Leon Wyczółkowski. Często obrazowali „luby kąt”, do którego chętnie wracamy pamięcią – biały dworek z gankiem, kwitnące bzy lub rozległe pola i lecące bociany. Jednak Jacek Malczewski (1854–1929) miał szczególną umiejętność odczytywania rodzimego pejzażu. Obraz „Wiosna. Krajobraz z Tobiaszem” („Archaniół Rafał i Tobiasz”) (1904, olej na płótnie, 74 x 97 cm, Muzeum Narodowe, Poznań) daje dowód szczególnej wrażliwości na polską naturę. Studiując i odbywając długie podróże po Europie (m.in.: Paryż, Mediolan, Wenecja, Monachium, Wiedeń) zachował w pamięci swojski krajobraz. Karolina Lanckorońska, której rodzina była zaprzyjaźniona z Malczewskim wspomina, że „Pan Jacek długo bez Polski wytrzymać nie mógł”, a „tęsknota za rodzinną miedzą przeszkadzała mu w podróżach” [26, s. 85].

We wspomnianym obrazie pejzaż stał się znakiem. Rytm natury, podstawa egzystencji, łączy się z nieuchwytną stroną bytu, z wiecznością [26, s. 85]. Wśród łagodnie falujących pagórków, świeżo zaoranej ziemi i pól pokrytych wiosenną runią, krawędzią między zarośniętej intensywnie zieloną trawą z polskimi kwiatami, idą dwie osoby. Czerwienią połyskują skrzydła archanioła Rafała, srebrzy się wielka ryba, którą niesie mały Tobiasz, o krok wyprzedający swojego przewodnika. Drobne postacie wędrowników są jakby zagubione w tym dziwnym, chociaż tak prostym i zwykłym krajobrazie. Idą samotnie. Uderzająca jest powściągliwość artysty, który wyeliminował ze swego dzieła wszystko, co rozprasza, co komplikuje, a nie jest istotne i konieczne. Wprowadził tylko kilka elementów pejzażu: smukłe, proste, o wysokim, cienkim pniu drzewko z kulistą koroną listowia na skraju miedzy, które wędrowcy minęli; dwie wierzy

z wystającymi z ich pni wątlymi gałązkami pokrytymi delikatną zielenią, wyznaczające kierunek ich drogi; na widnokręgu w dali, długi, cienki dach stodoły; szaroliliowe niebo, a na nim sylwetki bocianów w locie. Wyszukana subtelna harmonia barw pełna jest uroku. To synteza polskiego krajobrazu, malowanego nie z natury, ale trafnie zapamiętanego [27, s. 116].

Kompozycja obrazu to gra pionów i poziomów. Pnie trzech drzew oraz sylwetki postaci wyznaczają piony, zaś horyzont i dachy zabudowań – poziomy. Na pierwszym planie zarysowana jest miękko opadająca linia beżowo-różowych pagórków zaoranego pola. W głębi zielona ścieżka, jak rynna, która wyznacza drogę podróżnym. Dwie tytułowe postacie, zredukowane do drobnych figurek, samotnie wędrują przez szerokie, wiosenne, świeżo zaorane pagórki, przecięte zielonym pasem ukwieconej łąki [28, s. 77]. Światło na obrazie jest rozproszone, modelunek linearny, twardy. Gama barwna szeroka. Obok kolorów stonowanych (pastelowy róż) występują nasycone (zieleni). Zestawienie różu i zieleni tworzy kontrast dopełnieniowy, zaś barw zimnych z ciepłymi (błękit nieba z różem zaoranego zagonu) kontrast temperaturowy. Głównymi środkami ekspresji są linia oraz barwna plama. Nastroj obrazu jest tajemniczy. Ścieżka przecinająca pola pojawia się nagle i nagle zniknie za wzgórzem. Postacie archanioła Rafała i Tobiasza, zarysowane jak kukielki z teatru lalek, za moment zostaną przysłonięte pagórkami. Ich niewielkie sylwetki zdominowane zostały przez rozległy krajobraz, są w nim zamknięte jak w szkatułce. Pustka tego minimalistycznego pejzażu urozmaiconego jedynie delikatnie zarysowanymi pniami okaleczonych drzew, tworzy nastrój ciszy i skupienia. Malowidło zachęca do zadumy. To jakby „okno na nieskończoność”. Biblijni bohaterowie, którzy w tym pejzażu tworzą sztafaż, przywołują historię opisaną w Księdze Tobiasza. Pismo Święte opisuje życie ludzi, w których objawiła się Opatrzność i dobroć Boga. Dzieje się to w atmosferze modlitwy. Księgę rozpoczynają słowa: „Ja, Tobit, chodziłem drogami prawdy i dobrych uczynków przez wszystkie dni mojego życia” (Tb 1, 3). Tobit – ojciec Tobiasza, pomaga swoim rodakom na wygnaniu, chociaż jest z tego powodu prześladowany. Dodatkowe nieszczęście stanowi utrata wzroku. W tych trudnych okolicznościach wysyła swojego jedyne go syna za granicę, aby odzyskać złożony tam depozyt. Tobiasz poszukując przewodnika. Poznaje Rafała, o którym nie wie, że jest aniołem – posłańcem Boga. Ten niezwykle opiekun będzie mu towarzyszył przez całą wędrówkę. Za jego radą Tobiasz łowi wielką rybę, z której pozyskuje żółć, serce i wątrobę. Ostatnie, spalone mają posłużyć jako egzorcyzm, natomiast żółć stanowi lekarstwo na ślepotę.

Symbolika obrazu Malczewskiego jest złożona. Bocian to znak dobrej wróżby [29, s. 28], ale również patriotyzmu jako ptak powracający do miejsca, w którym się urodził, do swojego gniazda. Poranione drzewa wyrastające z polskiej ziemi przywołują doświadczonych niewolę Polaków: „Drzewa żyją wraz z człowiekiem. Wzruszenia nasze są w ich kształcie, zmianach i szumie”

[29, s. 74]. Tobiasz niesie rybę, która symbolizuje powrót do zdrowia ślepego ojca (w chrześcijaństwie ryba to znak Chrystusa Zbawiciela). Zaorane wiosną pola wydają się różowe w blasku wschodzącego słońca – jutrzeńki, dlatego stanowią rezurekcyjny motyw. Nasycona zieleń ukwieconej miedzy – szlaku wędrówki podkreśla to radosne oczekiwanie. Uderzająca prostota i syntetyczność, niecodzienna kolorystyka „Wiosny” są zaskakujące. Cisza i spokój, statyczność kompozycji budują mistyczne wrażenie harmonii ze wszechświatem. W napięciu pionów i poziomów, sieci linii tnących powierzchnię na geometryczne płaszczyzny można odnaleźć esencję polskiego pejzażu. Jest prawdziwszy, niż namalowany z natury [30, s. 22]. Jacek Malczewski pokazuje powrót do domu, do chorego ojca. Tam dochodzi do przywrócenia Tobitowi wzroku. Dopiero wtedy Rafał, którego imię w języku hebrajskim znaczy „Uzdrowia – Bóg”, ujawnia kim jest w rzeczywistości (Tb 12, 11–15). Księga kończy się pieśnią wysławiającą Opatrzność, miłosierdzie i sprawiedliwość Boga (Tb 13, 1–2. 18b). Obraz wyraża nadzieję artysty na odzyskanie wolności przez ojczyznę. Opiera ją na wierze, że Bóg, sprawuje opiekę nad narodem. Dotkliwie poranione drzewa – znak cierpienia wpisanego w historię Polski, wciąż żyją, gdyż wypuszczają nowe liście. Niesiona do domu ryba, w tym kontekście, stanowi symbol duchowego uzdrowienia Polaków.

Pejzaż ma szczególne znaczenie w wychowaniu proekologicznemu. Każdy element przyrody stanowi część całości i w tę całość jest nierozdzielnie wpisany, podobnie jak dzieło sztuki jest osadzone artystycznie i społecznie w szerszym kontekście kulturowym. „Dzieła ludzkiego umysłu tak samo jak twory żywej natury można wyjaśnić tylko przez odniesienie do środowiska” [31, s. 170]. Krajobraz uczy określonego spojrzenia na swoje otoczenie przez pryzmat (filtr) sztuki. Przykładem mogą być ogrody odzwierciedlające malarstwo. Projektowanie ogrodów i założeń parkowych to „usztucznienia” świata, tzn. patrzenia nań tak, jak gdyby był on dziełem sztuki. Działanie to może przybierać bardzo materialne formy i polegać na przemienianiu jakiegoś miejsca według zasad określonej estetyki.

Leon Tarasewicz (ur. 1957 r.) zagarnia swoim obrazowaniem coraz to nowe obszary. O ile malarstwo renesansu opanowało przestrzeń umieszczając ją w siatce perspektywicznego wykresu, zamykając w ramy „okna”, o tyle Tarasewicz „odzyskał przestrzeń”, przestrzeń realną i fizyczną, cieleśnie doświadczaną w swojej trójwymiarowości. Pozostając wierny malarskim zagadnieniom, taki jak: kolor, światło i przestrzeń, tworzy motywy natury, które jakby wyłaniają się spoza pola obrazowego i za nimi nikną [32, s. 134]. Artysta buduje swoje płótna rytmem natury, wprowadzając do nich elementy krajobrazu: nagie pnie, długie cienie kikutów na wyrębie, równe rzędy leśnych szkółek, bruzdy zaoranego pola. Rozciąga się na nich śnieżna pustka przycięta kreskami suchych drzew. Przestrzeń wypełniają czasem równomiernie pokrywające

przestrzeń obrazu, czasem rozlatujące się, gdzie indziej gęstniejące stada ptaków. Motywy te są wycinkiem, kadrem bez horyzontu, sugerując ich dalsze istnienie poza obrazem. Niezależnie czy widziane z oddali czy z bliska, zawsze pojawiają się jakby w najeździe kamery. Biegną w różne strony, zmuszają wzrok do podążania za nimi i kierują do wyjścia poza płaskie granice obrazowanego pola. Są jakby fragmentem tworzącym wzór splotu tkaniny, który właściwie bez końca może być powtarzany wzdłuż i wszerz. Oko szuka czegoś, co jest dalej.

W naturalny sposób dzieła Tarasewicza otwierają widza na przestrzeń. Tak jakby trzeba było pozwolić rozrastać się drzewom, polom ciągnąć za horyzont, ptakom lecieć w różnych kierunkach. Artysta z płaszczyzny obrazu wychodzi poza jego ramy. Pejzaż nie jest unieruchomiony, ograniczony i oglądany z dystansu. W dziełach Tarasewicza krajobraz otacza patrzącego, wchłania go, tak, że ten staje się jego częścią. To zasadniczo zmienia sytuację widza. W instalacjach malarstwo i odbiorca znajdują się na wolności. Artysta pokrywa wielometrowe płaszczyzny ścian galerii barwnymi pasami. Środki wyrazu są radykalnie proste. Stosuje kolory podstawowe, często sięga po kontrast barw dopełniających osiągając niezwykłą intensywność i blask. Ukazane motywy nie tracą związku z naturą, chociaż zostają sprowadzone do syntetycznych znaków. Podłożem malarstwa stają się ściany, podłoga, zbudowane na potrzeby wystawy filary. Przekształca to dotychczasowe relacje widza z obrazem. Malarstwo wypełnia i dopełnia przestrzeń, otacza odbiorcę jak las, rozpościerając się wokół jak łąka, kładzie się pod stopami jak pole. Artysta tworzy aranżacje z wstawionych kurtyn zamykając nimi ciasne powierzchnie, co potęguje nieuchronność konfrontacji widza z materią i kolorem, otacza go niemal fizycznie atakuje. Ten bezpośredni kontakt zostaje narzucony, gdy odbiorca wchodzi na podłogę z grubych, barwnych bruzd. „To nie my stoimy przed obrazem, ale obraz nas otacza. My ogarniamy wzrokiem malarstwo, ale i ono nas ogarnia” [32, s. 138]. Pejzaż wchłania widza i czyni częścią siebie. Każdy ruch odbiorcy wszystko zmienia. Liczba widoków zależy od liczby spojrzeń. Dwustronne kontakty widza – pejzaż umożliwiają zbudowane podesty, trybuny i galerie. Wspiąwszy się na nie można zyskać inne punkty widzenia: z góry, z boku, zza węgła. Ociekające farbą podwyższenia, zbite, nieheblowane deski wypełniają przestrzeń mocnym zapachem świeżego drewna. Widz jest w lesie, na porębie. Artysta sięga po „rzeczy pierwsze”: czerwień i zieleń, błękit i oranż, fiolet i żółć; pionowy, poziomy, koła i kwadraty. Wszystko pulsuje życiem otwarte na wciąż nowe spojrzenia widza. Leon Tarasewicz sięga do odwiecznych reguł harmonii, miar i ładu czerpanych z widzenia świata.

Niebagatelną rolę w sposobie, w jaki doświadczamy przyrody odgrywa sztuka, będąc czynnikiem uwrażliwiającym na otoczenie. Wyształcenie artystyczne, tzn. znajomość sztuki (nie tylko przedstawień przyrody, ale wszelkich jej przejawów), stanowi pryzmat, który determinuje to, jak przyrodę postrzegamy. Rozróżnia się dwa rodzaj piękna natury. Jedno związane jest

z zafascynowaniem, tzn. z przeżyciem, które ma charakter bezrefleksyjny i nie jest ukierunkowane żadną wiedzą o tym, co doświadczane ani żadnymi artystycznymi skojarzeniami. W takim przeżyciu dostrzegamy struktury obecne w przyrodzie, które to struktury niejako same nam się narzucają. Drugi rodzaj piękna wiąże się z przeżyciem refleksyjnym, które ma miejsce wówczas, gdy człowiek świadomie poszukuje struktur w tym, czego doświadcza. Mówiąc inaczej, jest to taki rodzaj przeżycia, który strukturyzuje to, co przeżywane. Jeśli źródłem tych struktur jest sztuka, tzn. jeśli człowiek nakłada na przyrodę formy, które zna ze sztuki, można mówić o „artystycznej rekonstrukcji natury”. Z tej perspektywy aforyzm Oscara Wilde’a, wedle którego natura naśladuje sztukę, jest słuszny [33]. Maria Gołaszewska zauważa, że doświadczanie estetyczne przyrody humanizuje przyrodę w takim sensie, że pozwala dostrzec w niej, czyli sferze nie-ludzkiej, wartości podobne do tych, które tworzą sferę ludzką (kulturę). Zarazem jednak w doświadczeniu estetycznym przyroda humanizuje człowieka, tzn. doświadczenie natury, stwarza możliwość nowego przemyślenia swojego miejsca w świecie, a w konsekwencji porzucenia dotychczasowych postaw [34].

## 5. Pejzaż językiem dialogu

Krajobraz jako estetyczne doświadczenie swojego otoczenia ma silny związek z tożsamością ludzi, którzy go stale zamieszkują – jak pisał José Ortega y Gasset, „powiedz mi, w jakim krajobrazie żyjesz, powiem ci, kim jesteś”. Niektóre krajobrazy wręcz traktowane są jako wyraz tożsamości określonej grupy (np. krajobrazy narodowe). Estetyczne doświadczanie pejzażu jako dzieła sztuki prowadzi człowieka do rozwój i doskonalenia wielu procesów poznawczych, a w szczególności aparatu zmysłowego, percepcji i wyobraźni, umożliwia kształtowanie wrażliwości oraz aktywności twórczej. Krajobraz kreuje właściwe postawy międzyosobowe i patriotyczne, inspiracje do działań proekologicznych i estetyzacji otoczenia. Kontemplacja pejzażu stanowić może dla człowieka cywilizacji ponowoczesnej relaks i wyciszenie, będąc zarazem czynnikiem redukującym stres i poprawiającym nastrój. Równoczesne oglądanie i przeżywanie dzieł przyrody i sztuki w krajobrazie może inspirować do refleksji nad relacją między naturą i kulturą. Subiektywny, społeczny i historyczny wymiar krajobrazu stwarza możliwość wykorzystania go w edukacji i wychowaniu.

Dzieło sztuka wprowadza w sferę samotności, a jest to ważny czynnik, niezbędny dla rozwoju człowieka. Nie chodzi tu o samotność rozumianą jako osamotnienie, czy opuszczenie przez innych, ale o wyłączenie się ze spraw codziennych, gdy każdy jest sam na sam ze sobą, gdy wolny jest od nacisków zewnętrznych i uzyskuje najbardziej korzystne warunki, by skoncentrować się na wybranym problemie. Dzięki takiemu skupieniu odbiorca uaktywnia się



i staje się jakby współtwórcą. Istnieją bowiem dwa bieguny tworzenia sztuki: artysta z jednej, z drugiej widz. Językiem tego dialogu jest dzieło sztuki, zaś celem zaangażowane patrzenie, które pomaga „aktywnie odkrywać”, czyli poszukiwać drogi zrozumienia świata.

Sztuka może być traktowana jako środek przekazu prawd o świecie. Istnieją różne możliwości zdobywania dzięki niej wiedzy. Nie chodzi tutaj o traktowanie jej jako dosłownego środka do uzyskiwania informacji, gdyż zadaniem sztuki nie jest przekazywanie prawd faktograficznych. Jej osnową jest przecież świat kreowany przez artystę. Dzieła sztuki dostarczają wiedzy o świecie w innym znaczeniu. Kształtują w człowieku wyobraźnię oraz analityczne myślenie. Funkcję tę zaliczamy do poznawczej, gdyż w każdym poznaniu wyobraźnia spełnia ogromną rolę wskazując wciąż nowe horyzonty refleksji, kierując uwagę ku nowym problemom. Sztuka umożliwia poznanie, gdyż pokazuje w jaki sposób funkcjonują pewne idea oraz wartości. Należy zaznaczyć, że dzieło spełnia tę funkcję, gdy jest odbierane przy uwzględnieniu jej wartości artystycznych i estetycznych. Jednak jest jeszcze inny rodzaj poznania zawarty w sztuce. Dzięki niej człowiek rozszerza zakres wiedzy o sobie samym. Dzieło ukazuje rzeczywistość i działających w niej ludzi uwikłanych w różne sploty zdarzeń, konflikty, przeżycia. Odbiorca może w pracy artysty odnaleźć siebie i swoje problemy, które nieujrżane, nie dotarłyby do jego świadomości, ma szansę odkrywać prawdę o sobie. Potrzeba kontaktu ze sztuką wiąże się więc z potrzebą samopoznania i samookreślenia w świecie ludzi i zdarzeń.

## Podsumowanie

Wychowanie przez sztukę jest procesem dwoistym, gdyż zakłada wychowanie do sztuki, ale również dla sztuki. Oznacza to, że zaspokaja ono potrzeby człowieka w zakresie emocji, pomaga w odczytaniu swojej tożsamości, w rozwijaniu świadomości kulturowej, ale także inspiruje autokreację. Celem wychowanie dla sztuki jest tworzenie kultury człowieka oraz jego stosunku do wartości nie tylko estetycznych, ale również społeczno-kulturowych.

Pejzaż więc stanowi zwierciadło rzeczywistości. Dzięki niemu człowiek dochodzi do wyższego stopnia samowiedzy co jest ważne w procesie kształtowania siebie w oparciu o wartości. Nie tyle chodzi tutaj o przedkładanie gotowych wzorców do naśladowania, ale o oddziaływanie przez ukazywanie funkcjonowania wartości w świecie i w człowieku. Dzieła sztuki mają skłonić do zastanowienia się i poruszyć ludzi o stereotypowym sposobie myślenia, bezkrytycznych wobec otaczającego świata, karmiących się kulturą masową. Proces ten jest pozytywny, gdyż skłania do przemyśleń i wyboru wartości. Wartości bowiem, które nie są konfrontowane z życiem i wciąż na nowo weryfikowane, dla których nie szuka się wciąż nowych argumentów, przestają funkcjonować jako siły pobudzające do rozwoju.

## Bibliografia

- [1] Frydryczak B., W. Adorno T. W., Pojęcie krajobrazu kulturowego, [w:] *Estetyka i Krytyka*, 30 (3/2013), s. 43–54.
- [2] Berger J., *O patrzeniu*, Warszawa, 1999.
- [3] Simmel G., *Filozofia krajobrazu*, [w:] tegoż, *Most i drzewi. Wybór esejów*, G. Simmel, Warszawa, 2006.
- [4] Kubalska Sulikiewicz K. (red.), *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, Warszawa, 1996.
- [5] Śniedziwska M., Śladami siedemnastowiecznych pejzażystów holenderskich (i Fromentina), *Rocznik Komparatystyczny*, Nr 3 (2021), s. 71–96.
- [6] Fromentin E., *Mistrzowie dawni*, Wrocław, 1957.
- [7] Kumięga P., Koncepcja pejzażu romantycznego na przykładzie twórczości Caspara Davida Friedricha na tle refleksji filozoficznych końca XVIII i początku XIX wieku, *Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ Nauki Humanistyczne*, Nr 13 (2/2016).
- [8] Ruff M., *Baudelaire*, Warszawa, 1967.
- [9] Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław, 1976, s. 296–297.
- [10] Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa, 1984.
- [11] Wojciechowski K. H., Waloryzacja estetyczna krajobrazu i jej znaczenie dla zagospodarowania przestrzeni, [w:] T. J. Chmielewski, A. Richling, K.H. Wojciechowski (red.), *Funkcjonowanie i waloryzacja krajobrazu*, Lublin, 1992.
- [12] Berlyne E. D., *Struktura i kierunki myślenia*, Warszawa, 1969.
- [13] Młodkowski J., *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa ; Łódź, 1998.
- [14] Gaudin C., Bruegel, [w:] *Wielcy malarze. Ich życie, inspiracje, dzieła*, Nr 56, Warszawa, 2003.
- [15] Abraham D., Cézanne, [w:] *Wielcy malarze. Ich życie, inspiracje, dzieła*, Nr 7, Warszawa, 2002.
- [16] Wallis M., *Przeżycie i wartość: pisma z estetyki i nauki o sztuce 1931–1949*, Kraków, 1968.
- [17] Kopczyński K., Skoczylas J., *Krajobraz przyrodniczy i kulturowy. Próba ujęcia interdyscyplinarnego*, Poznań, 2008.
- [18] Brown V., Claude Lorrain, [w:] *Wielcy malarze. Ich życie, inspiracje, dzieła*, Nr 74, Warszawa, 2003.
- [19] Wojciechowski A., *Z dziejów malarstwa pejzażowego: od renesansu do początków XX wieku*, Warszawa, 1965.
- [20] Dobrowolski T., *Malarstwo polskie 1764–1964*, Warszawa, 1968.
- [21] Ryszkiewicz A., *Malarstwo polskie. Romantyzm, historyzm, realizm*, Warszawa, 1989.
- [22] Malinowski J. (red.), *Sztuka polska. Sztuka XIX w.*, T. 6, Warszawa, 2021.
- [23] Grzymała Siedlecki A., *Niepospolici ludzie w dniu swoim powszednim*, Kraków, 1974.

- [24] Stanisławski Jan, [w:] A. Dulewicz (red.), *Sztuka świata. Leksykon L–Z*, T. 13, Warszawa, 2000.
- [25] Brawn V., Rembrandt, [w:] *Wielcy malarze. Ich życie, inspiracje, dzieła*, Nr 62, Warszawa, 2003.
- [26] Kudelska D., *Malczewski i pejzaż*, *Roczniki Humanistyczne*, Nr 74 (1989).
- [27] Paciuta Pawłowska J., *Jacek Malczewski. Dukt pisma i pędzla*, Warszawa, 2015.
- [28] Krzysztofowicz Kozakowska S., *Jacek Malczewski*, Wrocław, 2005.
- [29] Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa, 1980.
- [30] Czerni K., Szczerski A., *Jacek Malczewski, [w:] Wielcy Malarze Ich życie, inspiracje, dzieła*, Nr 92, Warszawa, 2002.
- [31] Taine H. A., *O naturze dzieła sztuki*, Warszawa, 1966.
- [32] Poprzęcka M., *Inne obrazy. Oko, widzenie, sztuka. Od Albertiego do Duchampa*, Gdańsk, 2008.
- [33] Gołaszewska M., *Święto wiosny*, Kraków, 2000.
- [34] Gołaszewska M., *Estetyka rzeczywistości*, Warszawa, 1984.

## **Educational aspects of landscape in art as a form of dialogue with reality**

### **Summary**

Nature has always been a source of inspiration in art, and landscape has been an artistic representation of the seen world. The essence of landscape is its rich, complex, fascinating multiplicity and constant, dynamic changeability. Through this form of expression man can be educated on the levels of reason, will and emotions. Art has an impact on human development not only by stimulating the creative expression of the recipient, but also by teaching empathy and shaping the capacity for empathy, building an active attitude to social reality. Works of art are supposed to make a person think and move people with a stereotypical way of thinking, uncritical of the surrounding world, feeding on mass culture. This process is educationally positive, as it encourages reflection and the choice of values.

**Keywords:** landscape, education, art, values

**Hanna Krasilnikowa<sup>1</sup>, Michał Charlak<sup>2</sup>**

## **Rozdział V**

# **Zapewnianie jakości szkolnictwa wyższego na Ukrainie**

### **Streszczenie**

Przedstawiona praca ukazuje problem zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego na Ukrainie na poziomie państwowym, instytucjonalnym i kierowniczym. Przeprowadzono analizę stanu ukraińskiego szkolnictwa wyższego w następujących kierunkach: systemowym, merytorycznym i proceduralnym. Zaznaczono przyczyny spowalniające rozwój systemu zapewnienia jakości ukraińskiego szkolnictwa wyższego oraz przedstawiono sposoby reformowania elementów zapewnienia jakości dla ich dalszego rozwoju jako zintegrowanego systemu wewnętrznego zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym.

**Słowa kluczowe:** jakość kształcenia, szkolnictwo wyższe, system wewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia.

### **Wprowadzenie**

Ukraina wstąpiła na drogę reformy szkolnictwa wyższego wraz z ogłoszeniem niepodległości w 1991 roku. W pierwszych latach niepodległości państwo istniało w ramach aktów prawnych Związku Radzieckiego, które były oparte wówczas na dominującej ideologicznej doktrynie i odtwarzały totalitarną praktykę kontroli społecznej (partyjnej). W dziedzictwie naszemu państwu pozostał przestarzały system szkolnictwa wyższego, który odbiegał od życia, i ostatecznie obiektywnie nie był w stanie objąć nowoczesnej rzeczywistości edukacyjnej, której zmiana jest uwarunkowana specyfiką procesów budowania państwa, zmian rynkowych i demokratycznych, najnowszych osiągnięć nauki, kultury i praktyki społecznej.

Wzmacnienie zjawisk kryzysowych w szkolnictwie wyższym, które doprowadziły do ogólnego pogorszenia jego jakości, spowodowały zarówno

---

<sup>1</sup> Prof. dr hab., Katedra Edukacji Technologicznej i Zawodowej oraz Sztuk Zdobniczych, Chmielnicki Uniwersytet Narodowy, Ukraina.

<sup>2</sup> Dr inż., Prodziekan ds. Studenckich Wydziału Podstaw Techniki, Kierownik Zakładu Dydaktycznego Podstaw Techniki, Katedra Podstaw Techniki, Politechnika Lubelska.

obiektywne procesy gospodarcze, jak i wydarzenia polityczne w państwie. Dowodem negatywnego wpływu czynników ekonomicznych na edukację jest 85-ta pozycja naszego kraju w rankingu „Globalnego indeksu konkurencyjności” na lata 2016–2017 wśród 138 państw świata [41]. W porównaniu do 2015 roku ten wskaźnik obniżył się na 9 punktów.

Jednocześnie międzynarodowi i krajowi eksperci dostrzegają niską efektywność ilościowych mechanizmów państwowej kontroli jakości szkolnictwa wyższego. Trzeba przyznać, że dziś państwo nie jest w stanie zapobiec spadkowi poziomu szkolnictwa wyższego, który nie spełnia oczekiwań ani rynku pracy, ani społeczeństwa, ani samych osób ubiegających się o wykształcenie wyższe. Przyczyny takiego stanu rzeczy są o wiele głębsze, aniżeli mogłoby wydać się na pierwszy rzut oka. Przede wszystkim, według Prezesa Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy W. Kreminia, wynikają one z problemu metodologicznego – bezwładności koncepcji jakości szkolnictwa wyższego w kraju [8]. Obecnie nie suma nabytej wiedzy przez studenta jest uważana za jakościową, a wyższe wykształcenie zawodowe, które tworzy innowacyjnego specjalistę, uczy go zdobywać wiedzę przez całe życie i stosować nabyte umiejętności w praktyce.

## 1. Potrzeba aktualizacji jakości kształcenia

Zrozumienie potrzeby wysokiej jakości szkolnictwa wyższego powinno być ustanowione w społeczeństwie jako integralna jego część, a instytucje szkolnictwa wyższego, które bezpośrednio realizują kształcenie zawodowe i szkolenia specjalistów, muszą zdawać sobie sprawę, że stają się głównymi gwarantami jakości oferowanych usług edukacyjnych. Zatem, uzasadniona jest potrzeba aktualizacji problemu monitorowania jakości wysokiego poziomu przygotowania przyszłych absolwentów na instytucjonalnym poziomie, która przejawia się między innymi:

- koniecznością, w związku z przyłączeniem Ukrainy do eurointegracyjnych procesów, przestrzegania europejskich norm i zaleceń dotyczących zapewniania jakości w Europejskim obszarze szkolnictwa wyższego oraz brakiem odpowiedniej, teoretycznej bazy dla opracowania adekwatnego do zadań rozwoju uczelni systemu zabezpieczenia jakości;
- długoterminowymi reformami szkolnictwa wyższego w celu poprawy jego jakości oraz brakiem oczekiwanych rezultatów;
- istnieniem sztywnego i nieefektywnego systemu kontroli jakości szkolnictwa wyższego na poziomie państwowym oraz koniecznością wprowadzenia modelu bezpieczeństwa wewnętrznego, który ujawnia mechanizmy wpływające na faktyczne procesy kształtowania jakości kształcenia zawodowego przyszłych specjalistów w uczelniach i stwarza warunki do podejmowania decyzji zarządczych na ich podstawie;

- pilną potrzebą zainteresowania wszystkich potencjalnie zainteresowanych stron na rzetelne informacje na temat jakości kształcenia i szkolnictwa zawodowego przyszłych ukraińskich specjalistów oraz ograniczonym dostępem lub brakiem takich danych w ukraińskiej przestrzeni edukacyjnej. Nieufność społeczeństwa do wyników edukacji, co odbywa się na tle rozwarstwienia oświatowej wspólnoty na poszczególne grupy (rząd, urzędnicy, wykładowcy, studenci), z których każda rozmaicie rozumie jakość wyższej edukacji i zadania jej zapewnienia, formuje przeciwległe oczekiwania;
- wysokim naukowo-pedagogicznym potencjałem uczelni wyższych, nagromadzonym przez pedagogiczne zespoły doświadczeniem organizacji i kontroli procesu kształcenia oraz nieobecnością „kultury jakości” na instytucjonalnym poziomie, mechanizmów samomonitorowania, refleksji, prognozowania jakości fachowego przygotowania absolwentów na wszystkich administracyjnych poziomach uczelni wyższych;
- ogłoszeniom europejskiej zasady studocentryzmu jako zasady akademickiej kultury, co przewiduje pierwszoplanowe uwzględnienie interesów i potrzeb studentów, dołączenia ich do zarządzania jakością edukacji wyższej oraz nieobecnością realnego wstecznego związku z głównymi uczestnikami oświatowego procesu.

To nie przypadek, że głównym celem Narodowej Strategii Rozwoju Edukacji na Ukrainie na okres do 2021 roku, najnowsze projekty: „Strategia Reformy Szkolnictwa Wyższego na Ukrainie do 2020 roku”, „Koncepcja rozwoju edukacji Ukrainy na lata 2015–2025”, itp., jest podniesienie jakości edukacji, jej konkurencyjności jako warunku innowacyjnego zrównoważonego rozwoju społeczeństwa, gospodarki, każdego obywatela Ukrainy. Realizacja priorytetowego kierunku rozwoju edukacji wiąże się z rozwiązaniem szeregu zadań, w tym modernizacji systemu zarządzania edukacją na nowatorskich podstawach oraz stworzeniem wielopoziomowego systemu zapewniającego jego jakość [30].

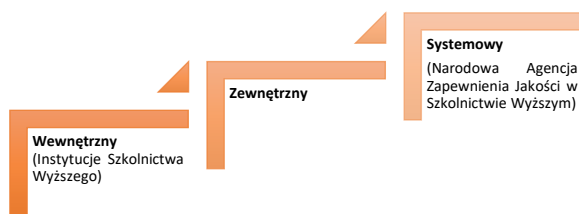
## **2. Analiza procesu zapewniania jakości kształcenia**

Opierając się na badania czołowych zagranicznych i krajowych analityków z obszaru szkolnictwa wyższego, za celowe wydaje się przedstawienie analizy procesów zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego w kraju oraz sposobów ich dalszego rozwoju, jako całościowego systemu w takich obszarach jak: systemowym, merytorycznym, proceduralnym [7].

Wśród systemowych procesów na pierwszoplanową uwagę zasługuje kwestia odnowy przestarzałej normatywnej bazy szkolnictwa wyższego i kształtowania nowoczesnej dziedziny prawa, która pozwoli unormować innowacyjne przemiany wyższej edukacji w okresie przejściowy.

Trudnością funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w okresach przejściowych jest naszym zdaniem, pewna niepewność i sprzeczność w sferze prawnej, jednocześnie istnienie stabilnych zasad działania, komponentu systemu edukacyjnego, krajowych tradycji organizacji procesu edukacyjnego, które zostały opracowane i wykorzystane od kilkudziesięciu lat, oraz wprowadzenie nowych uregulowań.

Niestety, termin „system zapewnienia jakości kształcenia” w krajowej przestrzeni edukacyjnej nie został ustalony na poziomie prawodawczym. Dopiero wraz z wejściem w życie w Ukrainie nowej Ustawy „O szkolnictwie wyższym” [22], ten konflikt prawny został wyeliminowany. Prawo definiuje trójstopniową strukturę systemu zapewnienia jakości w szkolnictwie (system zapewnienia jakości działalności Narodowej Agencji Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym i niezależnych instytucji oceniania oraz zabezpieczenia jakości szkolnictwa wyższego; system zewnętrznego zapewnienia jakości działań uczelni i jakości szkolnictwa wyższego; system zapewnienia jakości działalności edukacyjnej i jakości szkolnictwa wyższego (system wewnętrznego zapewnienia jakości) (Rys. 1).



**Rys. 1. Struktura systemu zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego na Ukrainie**

Źródło: opracowanie własne

Pomimo wysokich oczekiwań nauczycieli akademickich, działalność Narodowej Agencji Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym na Ukrainie nie jest prowadzona prawidłowo, przedłużały się bowiem spory dotyczące osobistego składu agencji i jej kierownictwa, nastąpiły zmiany w Statucie Agencji. Wśród priorytetów realizacji „Średnioterminowego planu priorytetowych działań Rządu do 2020 r.” [17] Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEN) Ukrainy planowało do końca 2017 r. złożenie wniosku o wpis Narodowej Agencji Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym do Europejskiego Rejestru Agencji Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR). Niestety, plany się nie powiodły.

Zewnętrzny system zapewnienia jakości zawiera narzędzia, procedury i działania, a w szczególności [31]:

- normalizację;
- licencjonowanie działań edukacyjnych i akredytacja programów edukacyjnych;
- nadzór publiczny, akredytacja instytucji edukacyjnych i programów edukacyjnych;

- zewnętrzną niezależną ocenę efektów uczenia się;
- jednolity państwowy egzamin kwalifikacyjny;
- audyt instytucjonalny;
- monitorowanie jakości edukacji;
- atestację i certyfikację pracowników pedagogicznych.

W kontekście podjętej analizy, szczególne zainteresowanie wzbudza instytucjonalny poziom, na którym faktycznie odbywa się kształtowanie jakości edukacji wyższej i świadczenia usług edukacyjnych. Po raz pierwszy opis systemu zapewniania jakości działań edukacyjnych uczelni wyższych i jakości szkolnictwa wyższego (wewnętrznego systemu zapewniania jakości) został zamieszczony w art. 16 Ustawy Ukrainy „O szkolnictwie wyższym”. Późniejszy rozwój struktury wewnętrznego zabezpieczenia jakości w uczelni wyższej nastąpił na podstawie Ustawy „O edukacji” z 2017 r., która obejmuje następujące procedury i środki:

- określenie zasad i procedur dla zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego;
- monitorowanie i okresowy przegląd programów edukacyjnych;
- coroczną ocenę pracowników szkolnictwa wyższego, badań kadry dydaktycznej oraz regularne publikowanie wyników takich ocen na oficjalnej stronie internetowej instytucji szkolnictwa wyższego, na stoiskach informacyjnych i w każdy inny sposób;
- zapewnienie profesjonalnego rozwoju pedagogicznych, naukowych i naukowo-pedagogicznych pracowników;
- zapewnienie dostępności niezbędnych zasobów do organizacji procesu edukacyjnego, w tym niezależnej pracy studentów, dla każdego programu edukacyjnego;
- zapewnienie dostępności systemów informacyjnych do efektywnego zarządzania procesem edukacyjnym;
- udostępnianie informacji o programach edukacyjnych, stopniach edukacji w uczelniach wyższych i posiadanych kwalifikacjach;
- zapewnienie weryfikacji prac naukowych pracowników i studentów, w tym stworzenia i zapewnienia skutecznego systemu zapobiegania i wykrywania akademickiego plagiatu.

Należy zauważyć, że treść i struktura ukraińskiego systemu zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym, opiera się na „Standardach i zaleceniach w sprawie zapewniania jakości w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego” (The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG), które przyjęły państwa uczestnicy Procesu Bolońskiego [37, s. 32].

Pomimo wysiłków państwa zmierzających do przekształcenia systemu szkolnictwa wyższego w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych, uwzględnienia globalizacyjnych i eurointegracyjnych wyzwań, podejścia do tworzenia krajowego systemu zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym różnią się od europejskich. Analizę porównawczą ukazuje tabela 1.



**Tabela 1. Analiza porównawcza podejść do tworzenia krajowych i europejskich modeli zapewniania i monitorowania jakości szkolnictwa wyższego**

<b>Krajowy model zapewniania jakości szkolnictwa wyższego</b>	<b>Europejski model zapewniania jakości szkolnictwa wyższego</b>
<b>Model zarządzania szkolnictwem wyższym</b>	
Narodowy	Społeczno-narodowy
<b>Zewnętrzny system zapewniania jakości dla działań edukacyjnych oraz jakości szkolnictwa wyższego</b>	
<b>Cel</b>	
Kontrola jakości szkolnictwa wyższego zgodnie z wymaganiami państwa i standardami edukacyjnymi. Udzielanie zgody na prowadzenie działalności edukacyjnej uczelni wyższych.	Ocena jakości szkolnictwa wyższego zgodnie z europejskimi standardami i zaleceniami oraz jej ciągłe doskonalenie.
<b>Narzędzia i procedury</b>	
Licencjonowanie państwowe i akredytacja kierunków (specjalności) i ogólnie ISzW	Niezależna akredytacja programów edukacyjnych, weryfikacja instytucjonalna ISzW
<b>Instytucje instytucjonalne</b>	
Instytucje państwowe (Ministerstwo Edukacji Ukrainy, Państwowa Inspekcja Instytucji Edukacyjnych)	Niezależne agencje, stowarzyszenia zawodowe
<b>System wartości</b>	
Zgodność z wymogami państwa, kara za ich naruszenie	Autonomia instytucjonalna, wolność akademicka i sprawiedliwość społeczna
<b>Orientacja systemu</b>	
Wymagania państwowe	Wymagania pracodawców, studentów
<b>Wewnętrzny system zapewnienia jakości</b>	
<b>Cel</b>	
Kontrola jakości szkolnictwa wyższego i informowanie kierownictwa ISzW i władz wyższych; przygotowanie do kontroli zewnętrznej	Motywacja do podnoszenia jakości szkolnictwa wyższego w ISzW
<b>Procedury i procesy</b>	
Autj analiza, przygotowanie do oceny zewnętrznej, kontrola	Monitorowanie, audyty, samoocena
<b>System wskaźników jakości szkolnictwa wyższego</b>	
Jest przestarzały, formalny	Elastyczny, ukierunkowany na ciągły rozwój systemu
<b>Udział w procesach konsumentów usług edukacyjnych</b>	
Formalne zaangażowanie pracodawców w prace komisji egzaminacyjnych	Zaangażowanie wszystkich zainteresowanych stron (studentów, rodziców, pracodawców)

Źródło: opracowanie własne

Za pozytywne doświadczenie w aspekcie rozbudowy systemu zabezpieczenia jakości szkolnictwa wyższego na europejskich zasadach, można uważać uczestnictwo ukraińskich uczelni wyższych w międzynarodowych projektach. Tak więc, z programami UE Tempus IV: Educational Measurements Adapted to EU Standards) (2011–2015), celem którego jest zapewnienie przygotowania specjalistów z zakresu pomiarów oświatowych, oraz Towards Trust in Quality Assurance Systems, TRUST) (2011–2015) w zakresie opracowania wieloaspektowych i wielokontekstowych wskaźników jakości, które bazują się na ogólnej europejskiej kulturze jakości, zbiegają się główne priorytety koncepcji rozwoju edukacji Ukrainy na lata 2015–2025.

Rezultatem projektu TRUST dla Ukraińskich uczelni stał się portal wsparcia jednolitego elastycznego systemu zapewnienia jakości, który pozwala uczelniom wyższym tworzyć własne strategie zapewnienia jakości kształcenia. Uczestnicy projektu stwierdzają, że utworzony krajowy portal internetowy, może być wykorzystywany zarówno do monitorowania procedur jakości istniejących systemów zapewniania jakości w uczelni wyższej, jak i do opracowywanych.

Zadanie programu „Informatyka i zarządzanie: ramy kwalifikacji w stylu bolońskim” (Informatics and Management: Bologna-style Qualifications framework, INARM) (2012–2015), którego koordynatorem był Polski Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, polegało na promowaniu dalszego rozwoju wysokiej jakości szkolnictwa wyższego na Ukrainie przez opracowanie branżowych ramek kwalifikacji (w dziedzinie informatyki i zarządzania).

Owocnym był także międzynarodowy projekt „System zapewnienia jakości na Ukrainie: rozwój w oparciu o europejskie standardy i zalecenia” (Quality Assurance system in Ukraine: development on the base of ENQA standards and guidelines, QUAERE) (2016–2018), którego koordynatorem była Politechnika Wrocławska. Celem projektu było opracowanie narzędzi do zrównoważonego funkcjonowania wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości, angażowanie studentów w proces samooceny działań edukacyjnych uczelni wyższych oraz wprowadzenie mechanizmu samokontroli jako integralnego elementu funkcjonowania uczelni wyższej. Obiecująca jest realizacja największego Ramowego programu UE z badań i innowacji „Horyzont – 2020” (2014–2020), którego asocjowanym uczestnikiem w 2015 r. została Ukraina.

Jednak pomimo pozytywnych doświadczeń zdobytych przez Ukrainę we współpracy z europejskimi partnerami, należy zauważyć, że tempo wdrażania polityki państwa w zakresie zapewniania jakości szkolnictwa wyższego jest powolne, uwarunkowane naszym zdaniem szeregiem przyczyn, do których należą: – brak motywacji części społeczności akademickiej do ustalenia prawdziwego poziomu jakości szkolnictwa wyższego i zmian oraz interesów korporacyjnych

w związku z rozpoczęciem działalności Narodowej Agencji Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym;

- pasywna pozycja pracodawców, przedstawicieli sektora realnej gospodarki w odniesieniu do współpracy z przedstawicielami rynku usług edukacyjnych, w tym w sprawie rozwoju standardów szkolnictwa wyższego;
- brak kultury nadzoru publicznego nad działalnością uczelni wyższych, nieskuteczność istniejących procedur w zakresie zewnętrznego i wewnętrznego zapewniania jakości, itp.

Co do merytorycznego komponentu zewnętrznego zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym na Ukrainie, należy skoncentrować się na standaryzacji szkolnictwa wyższego, którą zaczęto aktywnie wprowadzać w latach 90. XX stulecia. Znany ukraiński naukowiec J. Zińkowski jest przekonany, że „standaryzacja – to imperatyw reformowania szkoły wyższej”. Popieramy opinię narodowego badacza filozoficznej treści standaryzacji S. Terepyszczyja, w której standaryzacja szkolnictwa wyższego jest procesem uporządkowania, reagowania na wyzwania globalizacji i istnienia sprzeczności, zarówno w samym systemie szkolnictwa wyższego, jak i między szkolnictwem wyższym a innymi sferami społecznymi, w szczególności nauki i rynku pracy [38, s. 197].

Retrospektywna analiza dokumentacji edukacyjnej pokazuje, że warunki wstępne przygotowania standardów szkolnictwa wyższego jako zjawiska, pojawiły się oczywiście w okresie radzieckim. Powstały one dla wszystkich związkowych republik standardów pod postacią państwowych edukacyjnych planów i programów, jednolitych dyscyplin, podręczników i obowiązkowych metodycznych wskazań. Zdaniem ekspertów, dla sowieckiego systemu edukacji należy używać terminu „unifikacja”. Organizacja procesu edukacyjnego w tym czasie, była ściśle zamknięta na strategię centralnych organów administracji państwowej, które zatwierdziły standardowe plany i programy, jasno określiły treść edukacji od dyscyplin akademickich, po zajęcia wykładowe.

Stąd zdobyte doświadczenie wykorzystywane przez ukraińskich redaktorów podczas opracowywania państwowych standardów szkolnictwa wyższego na niezależnej Ukrainie, były określone dynamicznymi zmianami wymagań dotyczących treści i form organizacyjnych procesu uczenia się, potrzebą państwowego wpływu na jakość przygotowania fachowców różnych oświatowo-kwalifikacyjnych poziomów. Zdaniem W. Kreminia „dostosowanie edukacji narodowej do systemów edukacyjnych krajów najbardziej rozwiniętych, zgodnie z międzynarodowymi wymogami poziomu wykształcenia, poziomem wykształcenia i standaryzacją efektów, jest ważnym krokiem w kierunku wejścia ukraińskiej edukacji w przestrzeń europejską i światową” [9].

Zagraniczne doświadczenia większości krajów na świecie poczynawszy od połowy lat 80. XX w., koncentrują się na standaryzacji edukacji, jednak naukowe podstawy tego procesu nie zostały dotychczas opracowane. Oprócz wspólnych

stanowisk dotyczących standaryzacji treści i ujednolicenia kontroli jakości, każdy kraj odnosi się do tych kwestii na różne sposoby [35].

Toteż podjęcie procesów normalizacyjnych na Ukrainie odbyło się na tle stworzenia głównych regulacyjnych dokumentów, które je normowały. Praca nad stworzeniem normatywnych podstaw dla szkolnictwa wyższego, dla funkcjonowania w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych, rozpoczęła się w u Ukrainie od przyjęcia państwowego programu narodowego „Edukacja” („Ukraina XXI wiek”) oraz ustawy o dywersyfikacji edukacji na Ukrainie.

W okresie poczynawszy od lat 90-tych XX wieku na Ukrainie powstały trzy generacje standardów edukacyjnych. Narodowe standardy szkolnictwa wyższego pierwszej generacji (1996–2007) składały się z trzech komponentów: państwowego, branżowego oraz komponentów poszczególnych, opracowanych przez instytucje szkolnictwa wyższego. One określiły wymagania dotyczące treści, zasięgu i poziomu wykształcenia oraz szkolenia zawodowego specjalistów, a tym samym stały się normą konstytucyjną i prawodawczą w kraju. Podstawą normatywno-metodyczną narodowych standardów szkolnictwa wyższego były zalecenia dotyczące rozwoju składowych standardów branżowych szkolnictwa wyższego: charakterystyka oświatowo-kwalifikacyjna, program edukacyjno-zawodowy oraz środków diagnostyki [40, s. 82]. Wówczas standardy branżowe szkolnictwa wyższego zaczynają używać w praktyce edukacyjnej procedur kontroli jakości w szkolnictwie wyższym, w szczególności akredytacji kierunków (specjalności), certyfikacji absolwentów uczelni wyższych.

Należy zauważyć, że w tym samym czasie kształtowało się ujęcie jakości szkolnictwa wyższego jako zgodności z pewną normą, standardem; a proces standaryzacji został uznany za proces ustanawiania norm zapewniających jakość kształcenia. W związku z tym uważamy, że w tym okresie nakreślono przejście od bezpośredniej biurokratycznej kontroli szkolnictwa wyższego, do mechanizmów nadzoru państwa, opartych na standardach edukacyjnych.

W 2008 r. w odpowiedzi na rozpowszechnienie filozofii jakości kształcenia grupa robocza Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy zaproponowała nową metodologię opracowywania standardów branżowych dla szkolnictwa wyższego [39]. Z pozycji terażniejszości trzeba uznać, że metodyka opracowania składowych branżowych standardów szkolnictwa wyższego, mimo jej pozycjonowania jak zasadniczo nowej, taką się nie okazała. Więcej, część ekspertów z branży edukacyjnej podziela zdanie, że zaproponowana metodyka zachowała defekty bazowej wersji: obszerność, pracochłonność opracowania i tym podobne, oraz jeszcze zasiłała się nowymi: metodologiczną niewyraźnością traktowania głównych pojęć jak: „kompetencja” i „kompetentność”, a zatem i nieobecnością narzędziowego pomiaru wyników nauczania.

Podsumowując ten okres standaryzacji szkolnictwa wyższego, należy zwrócić uwagę na aspekt pozytywny: próbę wykorzystania nowego paradygmatu do

przedstawienia wyników kształcenia absolwentów poprzez zestaw kompetencji niezbędnych do prowadzenia działalności zawodowej; negatywny: brak opracowanych procedur pomiaru kompetencji przyszłego specjalisty. Zdeterminowane przyczyny warunkowały formalny status standardu edukacyjnego w praktyce pedagogicznej, kiedy *de iure* powinien on zostać opracowany dla każdej dziedziny kształcenia (specjalności) jako jeden z obowiązkowych warunków dla ich licencjonowania i akredytacji, *de facto* nie jest przystosowany do praktycznego wykorzystania na poziomie instytucjonalnym.

Jako próbę naprawienia scharakteryzowanego stanu rzeczy w zakresie standaryzacji edukacji wyższej, można uważać edycję metodycznych rekomendacji z opracowania składowych branżowych standardów szkolnictwa wyższego na podstawie właściwych kryteriów (2013 r.), które faktycznie, są oświatowymi standardami drugiego etapu (drugiej generacji) [5, s. 127]. Struktura standardów branżowych szkolnictwa wyższego pozostała niezmienną, środki diagnostyki zostały rozszerzone o taką formę certyfikacji państwowej, jak złożone egzaminy państwowe, podczas których oprócz technologii testowych, stosowane są złożone zadania sytuacyjne i zadania zawodowe. Ważne jest, że w dokumencie państwowym certyfikacja absolwentów uczelni wyższych interpretowana jest, jako proces diagnozowania jakości ich przygotowania.

Powstanie tego dokumentu poprzedziła wyłożona praca personelu „Instytutu Badawczego Stosunków Społeczności i Pracy” pod przewodnictwem S. W. Melnika dotycząca zaangażowania pracodawców, tzw. „Partnerów społecznych” [15, s. 14], w opracowywanie standardów edukacyjnych dla szkolnictwa wyższego, co powinno sprzyjać konwergencji sfery edukacyjnej z wymogami rynku pracy. W ramach projektu pilotażowego stworzono pierwsze standardy zawodowe dla kilku obszarów kształcenia, w szczególności przemysłu stalowego, dziennikarstwa, itp.

Należy rozumieć, że ewolucyjne przejście do standardów zawodowych opracowanych bezpośrednio w odniesieniu do rynku pracy, stało się możliwe dzięki okresowi przygotowawczemu do stworzenia ram regulacyjnych: zatwierdzeniu Narodowych Ram Kwalifikacji (NRK), przyjęciu szeregu ustaw w Ukrainie (m.in.: „O dialogu społecznym na Ukrainie”, „O zawodowym rozwoju pracowników”, „O zatrudnieniu ludności”, „O organizacjach pracodawców, ich stowarzyszeniach, prawach i gwarancjach ich działalności”, „O kształtowaniu i rozmieszczeniu państwowego zamówienia na przygotowanie fachowców, naukowych, naukowo-pedagogicznych i roboczych kadr, podwyższenie kwalifikacji i przeszkolenie kadr”), prace nad projektem „Strategia rozwoju krajowego systemu kwalifikacji na okres do 2020 r.” oraz tworzenie branżowych ram kwalifikacji. Dlatego profesjonalne standardy, które określają wymagania dotyczące treści i warunków pracy, kompetencje przyszłego specjalisty, mogą stać się rzeczywistym mechanizmem zapewniającym jakość szkolnictwa wyższego, które łączy wymagania rynku pracy z programami edukacyjnymi uczelni wyższych.

Narodowa Rama Kwalifikacji przyjęta przez Ukrainę (w 2011 r.) zawierała opis dziesięciu poziomów kwalifikacji. Dokument stanowi normatywną podstawę uznawania kwalifikacji edukacyjnych w naszym kraju oraz w ramach EHEA. Zgodnie z ustawą o edukacji, NRK uległa zmianie, a mianowicie pojawił się dodatkowy poziom kwalifikacji odpowiadający zawodowemu szkolnictwu II stopnia. Omawiany jest odpowiedni projekt uchwały Rady Ministrów Ukrainy, zgodnie z którym, szkolnictwo wyższe będzie miało następujące poziomy kwalifikacji [23]:

- poziom początkowy (krótki cykl) szkolnictwa wyższego, który odpowiada szóstemu poziomowi Narodowych Ram Kwalifikacji (NRM);
- pierwszy (licencjacki) poziom wykształcenia wyższego, odpowiadający siódmemu poziomowi NRK;
- drugi (magisterski) poziom wykształcenia wyższego, odpowiadający ósmemu poziomowi NRK;
- trzeci poziom edukacyjno-naukowy/ edukacyjno-twórczy/ nauki/ edukacji wyższej, odpowiadający dziewiątemu poziomowi NRK;
- poziom naukowy szkolnictwa wyższego, odpowiadający dziesiątemu poziomowi NRK.

Co istotne, zmiany w ukraińskich NRK są zgodne z tendencjami modernizacji Europejskich Ram Kwalifikacji (Qualifications Framework in European Higher Education Area, QF-EHEA), przyjętymi na posiedzeniu ministrów edukacji krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim w Paryżu (23–26 maja 2018 r.) [19].

Nowym etapem procesu standaryzacji i impulsem do stworzenia standardów edukacyjnych **trzeciej generacji** jest przyjęcie ustawy „O szkolnictwie wyższym”, która ustanawia dwie grupy norm: standardy szkolnictwa wyższego i standardy edukacyjne [22]. Standardy działalności edukacyjnej, które zostały po raz pierwszy zarejestrowane na poziomie legislacyjnym, można uznać za standardy zapewniające jakość wdrażania procesu edukacyjnego na poziomie uczelni wyższych, które są wykorzystywane w wielu europejskich systemach szkolnictwa wyższego. W związku z tym, obserwuje się dalszy rozwój standaryzacji szkolnictwa wyższego i jest oczywiste, że nastąpi to w ramach tworzenia systemów wewnętrznego zapewnienia jakości szkoleń zawodowych specjalistów na poziomie instytucjonalnym.

Normy szkolnictwa wyższego określają wymagania dotyczące treści i wyników działań edukacyjnych uczelni na każdym poziomie szkolnictwa wyższego w ramach każdej specjalności. Są one opracowywane zgodnie z NRK i wykorzystywane do określenia i oceny jakości treści i rezultatów działań edukacyjnych instytucji szkolnictwa wyższego.

Pomocne projektantom standardów edukacji wyższej stały się metodyczne rekomendacje Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy [16]. Nowe standardy w zakresie szkolnictwa wyższego są następną generacją norm i zastępują standardy branżowe szkolnictwa wyższego, które zostały opracowane do 2014 r. zgodnie

z prawem, i opierają się na kompetentnym podejściu i dzielą filozofię definiowania wymagań dla specjalisty ustanowionego w Procesie Bolońskim oraz w Międzynarodowym Projekcie Komisji Europejskiej „Harmonizacja edukacyjnej struktury w Europie” (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING). Co istotne, obowiązkowym elementem standardów edukacyjnych, jest wymaganie istnienia wewnętrznego systemu zapewniania jakości dla szkolnictwa wyższego.

Według danych Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, od 20 grudnia 2016 r. opracowano 86 standardowych projektów na pierwszy (licencjacki) poziom szkolnictwa wyższego, a na drugi (magisterski) – 15. Planowo, że w kolejnym roku dla licencjackiego poziomu wyższej edukacji będzie opracowane i zatwierdzone 120 standardów, dla magisterskiego – 80, dla poziomu doktora filozofii – 50 [17]. Niestety, terminy na opracowanie nowych standardów edukacyjnych nie zostały spełnione po raz kolejny, dlatego 1 września 2018 r. nie weszły one w życie.

Jednym z głównych powodów istnienia trudności reform edukacyjnych, jest utrata tempa i kolejności opracowywania standardów edukacyjnych, a także brak długoterminowych programów badawczych w zakresie kwestii normalizacyjnych na Ukrainie. Ponadto zaangażowanie zewnętrznych i wewnętrznych interesariuszy w opracowywanie nowych aktów prawnych, które mogą zagwarantować stabilne funkcjonowanie i rozwój systemu zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym, pozwoli osiągnąć, naszym zdaniem, ciągle podnoszenie jego jakości.

Jeśli chodzi o element proceduralny, obecnie główną procedurą zewnętrznego zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym na szczeblu państwowym jest wprowadzona jeszcze w 1992 r. procedura akredytacyjna uczelni wyższych, jako instrument zapewniający osiągnięcie i utrzymanie wysokiego poziomu edukacji, stymulującego ich działania w kierunku radykalnej poprawy jakości kształcenia studentów. Proces akredytacji opiera się na gromadzeniu informacji o działaniach uczelni wyższej i cechach jakościowych nauczycieli akademickich zgodnie z listą ustalonych wskaźników (norm).

Utworzony wówczas organ przez Radę Ministrów Ukrainy – Międzyresortowa Komisja Akredytacyjna zobowiązywała się przeprowadzać z uwzględnieniem odpowiednich wskaźników:

- ekspertyzy poziomu wykształcenia absolwentów w każdej specjalizacji i w uczelni ogólnie;
- zawodowe testowanie absolwentów; badanie umiejętności absolwentów do rozwiązywania zadań zawodowych;
- ekspertyzy jakości wykonania i obrony prac dyplomowych oraz prac zaliczeniowych;
- selektywne badanie absolwentów pracujących w gospodarce narodowej oraz ich liderów pod kątem jakości edukacji;
- analizę faktycznych osiągnięć absolwentów uczelni w trakcie samodzielnej działalności po zakończeniu edukacji;

- analizę dokumentów o wynikach działalności studentów, absolwentów, profesorów, wykładowców uczelni wyższej;
- badanie mechanizmu i struktur odnowy personelu, rozwoju badań naukowych, źródeł, zasobów, zabezpieczenia, rozwoju bazy materiałowej i technicznej uczelni wyższej, itp.

Zgodnie z wynikami badania komisja wraz z Ministerstwem Edukacji i Nauki Ukrainy była zobowiązana do informowania społeczeństwa o akredytacji uczelni i jej rankingu.

W zatwierdzonym „Przepisie o akredytacji wyższych instytucji edukacyjnych” (1992 r.), określa się główne zasady akredytacji instytucji edukacyjnych, podobne do monitorowania edukacji – okresowość i przejrzystość; orientacja na zaawansowane standardy jakości szkolnictwa wyższego, które są regularnie aktualizowane; rzetelność i obiektywność ekspertyzy działalności uczelni; autorytatywność i niezależność ekspertów. Ważne jest, że zgodnie z wynikami akredytacji uczelni wyższej planowane było przydzielić określony poziom akredytacji (od 1 do 4) z odpowiednim poziomem autonomii oraz swobodą akademicką i finansową. Niestety, pomysł ten nie został dotychczas w pełni zrealizowany.

Zgodnie z dekretem Prezydenta Ukrainy „O środkach mających na celu poprawę działalności instytucji edukacyjnych” z 1995 r., utworzono Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA). Wszystkie późniejsze normatywne dokumenty, jak „Przepisy o akredytacji wyższych edukacyjnych instytucji i kierunków” (z 1996 r., 2001 r., 2012 r., 2013 r.) były skierowane na uproszczenie procedur, a zarazem ustalenie nowych znacznie surowszych wymogów odnośnie jakości edukacji wyższej.

Przepis o licencjonowaniu, atestacji i akredytacji edukacyjnych jednostek (1996 r.) przewidywał ustalenie odpowiedniej jakości nauczania w aspekcie państwowych wymogów, według wyników przeprowadzenia ekspertyzy działalności instytucji edukacyjnych, która zawierała obowiązkowe uwzględnienie kompleksowych kontrolnych kwalifikacyjnych zadań studentów, złożonych odpowiednio do charakterystyki oświatowo-kwalifikacyjnej standardów branżowych szkolnictwa wyższego dla określonych kierunków (fachów).

Przepisem z 2001 r. wprowadzono dwa rodzaje procedury akredytacji:

- instytucji szkolnictwa wyższego (placówki oświatowe) – jako państwowego uznania ich statusu (poziomu akredytacji);
- kierunków w placówce oświatowej – jako państwowego uznania odpowiedniości poziomu przygotowania specjalistów z danego kierunku (fachu) według wymogów państwowych.

Badanie akredytacyjne przeprowadzono zgodnie z zatwierdzoną procedurą. Ustalenie zgodności poziomu wykształcenia przyszłych specjalistów w danej specjalności w instytucji szkolnictwa wyższego z wymogami państwowymi, przeprowadzono poprzez pomiar zdobytej wiedzy studentów w formie prac kontrolnych dotyczących podstawowych, humanistycznych i zawodowych



dyscyplin. Tak zwane „uproszczenie” procedury akredytacji w 2001 r. doprowadziło do zamiany kompleksowych kontrolnych kwalifikacyjnych zadań studentów odpowiednio do charakterystyki oświatowo-kwalifikacyjnej standardów branżowych szkolnictwa wyższego dla określonych kierunków (fachów), na posiadaną wiedzę studentów.

Zdaniem ekspertów takie rozwiązanie uniemożliwia ustalenie faktycznego poziomu kompetencji zawodowych absolwentów, a zatem otrzymane wyniki nie mogą być uważane za obiektywne wskaźniki i wykorzystywane do monitorowania wyników kształcenia studentów, na podstawie których podejmowana jest decyzja o poziomie jakości kształcenia. Niestety, ta niestosowność nie została usunięta podczas ostatnich zmian w Przepisie o akredytacji.

Od czasu wprowadzenia procedury akredytacji wymagania państwowe uległy kilkukrotnym zmianom (1999 r., 2003 r., 2004 r., 2012 r.). Wszystkie wymagania dotyczące akredytacji kierunku kształcenia są kryteriami, które określają minimalne standardy dla zapewnienia instytucjom edukacyjnym kadry naukowej i pedagogicznej, bazy materiałowej i technicznej, edukacyjnej i metodologicznej, informacyjnej. Do jakościowych charakterystyk odnoszą się warunki zabezpieczenia państwowej gwarancji jakości szkolnictwa wyższego, wyniki działalności oświatowej, organizacja pracy naukowej. Warunki zapewnienia państwowej gwarancji jakości szkolnictwa wyższego są weryfikowane za pomocą następujących wskaźników:

- wdrożenia programu nauczania dotyczącego listy dyscyplin akademickich, realizowanych godzin i form kontroli;
- podwyższenie kwalifikacji wykładowców minimum kadrowego za ostatnie pięć lat;
- liczby pracowników naukowych i pedagogicznych zajmujących się specjalnością i pracujących w placówce edukacyjnej, jako w głównym miejscu pracy, zajmujących się doskonaleniem nauczania i wsparcia metodologicznego, badań naukowych, przygotowaniem podręczników i skryptów naukowych.

Wyniki działalności edukacyjnej są sprawdzane z dyscyplin wszystkich bloków programu nauczania odpowiedniego do kierunku (specjalizacji) według dwóch kryteriów: ogólnego sukcesu i jakości wykonania prac kontrolnych. Oprócz podstawowych wymagań dotyczących akredytacji Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, a mianowicie: zgodności z warunkami udzielania licencji na świadczenie usług edukacyjnych w zakresie szkolnictwa wyższego; prowadzenia działalności edukacyjnej w licencjonowanych obszarach kształcenia; specjalności w ramach licencjonowanego kierunku. Z IV poziomu akredytacji Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, wynika szereg dodatkowych wymagań na poziomie wskaźników osiągnięć kadry naukowej i pedagogicznej oraz nauczania i metodycznej pracy nauczycieli akademickich.

W zależności od priorytetów, w różnych latach wprowadzono nowe kryteria, a w szczególności: organizację pracy naukowej i udział w niej studentów (2004); publikowanie podręczników (skryptów naukowych) zatwierdzonych przez

Ministerstwo Edukacji Ukrainy lub monografie z ostatnich pięciu lat (nie mniej niż 5% ogólnej liczby pracowników naukowych i pedagogicznych uczelni); poziom wskaźników efektywności studiów podyplomowych lub studiów doktoranckich w uczelni (nie niższy niż średnia dla tej grupy branżowej lub typu instytucji szkolnictwa wyższego (2012)). To pozwalało organowi państwowemu kierującemu edukacją wpływać na działalność podporządkowanej jemu uczelni, przeprowadzać politykę oświatową, reagować na wezwania cywilizacyjne, a wskaźniki akredytacji państwowej występowały jak systemowy element monitorowania jakości szkolnictwa wyższego.

Należy zauważyć, że w projekcie rozporządzenia Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy „O zatwierdzeniu państwowych wymagań akredytacji kierunku kształcenia, specjalności w wyższej instytucji edukacyjnej” (2014), wymagania państwowe miały na celu zapewnienie zgodności z ESG (Standardy i zaleceniach w sprawie zapewniania jakości w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego). Jednak wraz z przyjęciem nowej ustawy Ukrainy „O szkolnictwie wyższym”, dokument ten wymagał gruntownego dopracowywania, a zatem nie został zatwierdzony.

Dopiero po uchwaleniu Ustawy „O edukacji” w 2017 r. Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy zaleciło, aby uczelnie wyższe uwzględniły nowe warunki licencjonowania prowadzenia działalności edukacyjnej, zatwierdzone uchwałą Rady Ministrów Ukrainy z dnia 30 grudnia 2015 r. [37].

Jedna z innowacji prawa „O szkolnictwie wyższym” (2014) może być uznana za akredytację programów edukacyjnych, które powinny wykorzystywać nowe mechanizmy interakcji z pracodawcami. W tym przypadku akredytacja programu kształcenia rozumiana jest jako ocena jego przedmiotu: zgodność ze standardem szkolnictwa wyższego; zdolność do spełnienia wymagań normy i osiągnięcia rezultatów programu zadeklarowanego w programie.

Zgodnie z koncepcją opartą na podejściach europejskich akredytacja programów edukacyjnych jest uważana za część zewnętrznego zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego, jej celem jest zapewnienie jakości programów szkolnictwa wyższego, promowanie ich modernizacji, poprawy, a także ogólnego wzrostu zaufania do szkolnictwa wyższego na Ukrainie. W tym przypadku jakość postrzegana jest jako środek do osiągnięcia czterech głównych celów szkolnictwa wyższego, a mianowicie:

- przygotowanie absolwentów szkół wyższych do skutecznego zatrudnienia w przyszłości;
- kształtowanie poczucia aktywnego obywatela wśród absolwentów szkół wyższych;
- promocję rozwoju osobistego absolwentów szkół wyższych;
- tworzenie warunków dla zdobywania wiedzy, stymulacji osiągnięć i innowacji [35].

Przywołana ustawa przewiduje, że procedura akredytacji w szkolnictwie wyższym będzie wdrażana przez Narodową Agencję Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym i niezależne instytucje do oceny i zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego. W celu zapoznania społeczeństwa Narodowa Agencja Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym przedstawiła szereg projektów rozporządzeń dotyczących akredytacji programów edukacyjnych:

- przepisy dotyczące akredytacji programów edukacyjnych;
- kryteria oceny jakości programów szkolnictwa wyższego i metodyczne zalecenia dotyczące ich stosowania podczas akredytacji;
- przepisy o branżowych eksperckich radach Narodowej Agencji Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym;
- przepisy dotyczące ekspertów w zakresie zewnętrznej oceny jakości szkolnictwa wyższego.

W przeciwieństwie do poprzednich wymagań Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy w zakresie akredytacji kierunków kształcenia, kryteria Narodowej Agencji Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym dotyczące oceny jakości programów edukacyjnych mają wyłącznie charakter jakościowy, wskazując ogólny kierunek krajowego szkolnictwa wyższego na europejskie modele oceny i zapewnienia jakości kształcenia. Jednocześnie ocena programu według takich kryteriów może odbywać się na czterech poziomach: poziom 1 – "nie odpowiada kryterium"; poziom 2 – "odpowiada częściowo"; poziom 3 – "odpowiada w całości"; poziom 4 – "przekracza ustalone wymagania".

Jednocześnie ustalane są rygorystyczne wymagania dotyczące jakościowego składu członków zespołu projektowego, który opracowuje program edukacyjny, a także grup specjalizujących się w realizacji programu edukacyjnego. Na przykład wymagania personalne dotyczące zapewnienia realizacji działań edukacyjnych w dziedzinie szkolnictwa wyższego zapewniają zgodność działalności naukowej i zawodowej członka grupy specjalnej, co jest potwierdzone wdrożeniem co najmniej czterech rodzajów wyników wymienionych w pkt 30 „Warunków Licencjonowania” [26]:

- opublikowanie przez ostatnich pięć lat naukowych publikacji w czasopismach, które są włączone do baz naukowych zalecanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy, w szczególności Scopus lub Web of Science;
- dorobek minimum pięciu naukowych publikacji w naukowych edycjach, włączonych do listy naukowych wydań Ukrainy;
- dorobek opublikowanego podręcznika, poradnika naukowego lub monografii;
- kierownictwo naukowe/promotorstwo wnioskodawcy, który otrzymał stopień naukowy;
- udział w międzynarodowych projektach naukowych, udział w badaniach międzynarodowym, lub posiadanie tytułu „sędziego kategorii międzynarodowej”;

- prowadzenie sesji szkoleniowych (sesji naukowych, staży, warsztatów, szkoleń) na tematy specjalne w języku obcym w ilości nie mniejszej niż 50 godzin lekcyjnych w roku akademickim;
- praca w składzie komisji eksperckich Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy do spraw przeprowadzenia ekspertyzy dysertacji albo branżowych eksperckich rad Narodowej Agencji Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie wyższym, albo Komisji Akredytacyjnej lub jej eksperckich rad, albo międzybranżowej eksperckiej rady Komisji Akredytacyjnej, albo trzech eksperckich komisji Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy/ zaznaczonej Agencji, albo Naukowo-metodycznej rady/ naukowo-metodycznych komisji (podkomisji) dla szkolnictwa wyższego MEN Ukrainy;
- pełnienie funkcji kierownika naukowego albo wykonawcy projektu naukowego, albo głównego redaktora lub członka komitetu naukowego czasopisma, znajdującego się na liście naukowych czasopism Ukrainy, albo recenzenta zagranicznej edycji naukowej;
- kierownictwo naukowe nad laureatem III–IV etapu Ogólnoukraińskich uczniowskich olimpiad z podstawowych przedmiotów edukacyjnych, II–III etapu Ogólnoukraińskich konkursów-obrony naukowo-badawczych prac uczniów członków Narodowego centrum „Mała akademія nauk Ukrainy”; uczestnictwo w jury olimpiad czy konkursów „Mała akademія nauk Ukrainy”;
- praca organizacyjna w placówkach oświatowych na stanowiskach dyrektora (zastępcy dyrektora) instytucji oświatowej/ instytutu/ wydziału (instytucji naukowej)/ oddziału/ wydziału lub innego podmiotu odpowiedzialnego za kształcenie absolwentów szkół wyższych jednostki/ wydziału (instytucji naukowej)/ działu dydaktyczno-metodycznego (departament)/ laboratorium/ inne jednostki naukowe/ sekretarz akademicki instytucji edukacyjnej (wydziału, instytutu)/ sekretarz komisji rekrutacyjnej i jego zastępca;
- udział w obronach pracowników naukowych jako recenzent lub członek stałej specjalistycznej rady naukowej (co najmniej trzykrotnie), jeden specjalistyczny certyfikat ++ 9, pięciu certyfikatów praw autorskich i/ lub patentów w dwóch łącznie osiągnięciach;
- opublikowanie skryptów dla samodzielnej pracy studentów i nauczania na odległość, instrukcji, wskazówek metodycznych/ zaleceń (trzy pozycje);
- kierownictwo nad studentem, który wygrał nagrodę na I etapie Ogólnoukraińskiej Olimpiady Studenckiej (Ogólnoukraiński Studencki Konkurs Badawczy), lub praca w Komitecie Organizacyjnym/ Jury Ogólnoukraińskiej Olimpiady Studenckiej (Ogólnoukraiński Studencki Konkurs Badawczy) lub opieka nad studenckim kołem naukowym; opieka naukowa nad studentem, który został laureatem międzynarodowych konkursów artystycznych, festiwali i projektów, praca w składzie komitetu organizacyjnego lub jako członek jury międzynarodowych konkursów artystycznych, innych projektów kulturalnych

- i artystycznych; trening studenta, który uczestniczył w Igrzyskach Olimpijskich, Paraolimpijskich, Światowej i Ogólnoukraińskiej Uniwersjadzie, Mistrzostwach Świata i Europy, Igrzyskach Europejskich, Mistrzostwach Świata i Europy, Mistrzostwach Ukrainy; wykonywanie obowiązków trenera, asystenta trenera kadry narodowej Ukrainy w sporcie; pełnienie obowiązków sekretarza generalnego, sędziego głównego, sędziego konkursów międzynarodowych i ogólnoukraińskich; zarządzanie delegacją sportową; praca w Komitecie organizacyjnym, sądownictwie;
- opublikowanie artykułów naukowo-popularnych i/ lub doradczych i/ lub dyskusyjnych na tematy naukowe lub zawodowe, w sumie co najmniej pięciu publikacji;
  - udział w stowarzyszeniach zawodowych;
  - doświadczenie w pracy praktycznej w specjalności realizowanej co najmniej pięć lat;
  - doradztwo naukowe dla instytucji, przedsiębiorstw, organizacji przez okres co najmniej dwóch lat.

W tym czasie zaistniał problem międzynarodowej akredytacji programów kształcenia, które dziś są realizowane tylko przez niektóre wiodące instytucje szkolnictwa wyższego na Ukrainie.

Pomiędzy akredytacjami zapewnienie realizacji polityki państwa w dziedzinie edukacji na Ukrainie polega na wdrażaniu nadzoru państwa (kontroli) nad działaniami instytucji edukacyjnych, niezależnie od ich podporządkowania i form własności. Najstarszym elementem systemu państwowej kontroli w edukacji jest inspekcja. Liczna służba inspekcyjna z wyraźnie określonymi uprawnieniami pozostała systemowi oświatowemu Ukrainy w dziedzictwie po byłym ZSRR. Dla kierowania nią Dekretem Prezydenta Ukrainy do 2011 r. utworzono Państwową Inspekcję Instytucji Edukacyjnych.

Głównym zadaniem tego organu wykonawczego była inspekcja placówek oświatowych w zakresie organizacji pracy edukacyjnej i edukacyjno-metodologicznej, wykorzystania potencjału naukowego i pedagogicznego oraz zasobów materialnych, rozwoju bazy materialnej i technicznej oraz sfery społecznej; analizę pracy placówek oświatowych pod kątem ich przestrzegania w zakresie edukacji, oceny ich zgodności ze standardami i wymogami państwowymi, wprowadzania propozycji eliminacji negatywnych i rozpowszechniania pozytywnych tendencji w rozwoju edukacji; terminowe informowanie organów zarządzających oświatą o konsekwencjach inspekcji; uogólnienie informacji o praktyce stosowania przepisów dotyczących spraw kontroli państwa i udział w przygotowaniu i przeglądzie projektów decyzji w sprawie reformy oświaty, prognozowanie rozwoju systemu edukacji oraz jego wsparcia organizacyjnego i prawnego.

Zaplanowane środki kontroli państwa nad działaniami podmiotów gospodarczych w zakresie świadczenia usług edukacyjnych w systemie szkolnictwa wyższego zostały przeprowadzone w zależności od stopnia ryzyka prowadzenia działalności

gospodarczej świadczącej usługi edukacyjne z częstotliwością raz na 1–5 lat. Jednocześnie kryteriami oceny stopnia ryzyka związanego z prowadzeniem działalności gospodarczej w zakresie świadczenia usług edukacyjnych w edukacji jest okres aktywności gospodarczej oraz obecność faktów naruszających wymogi prawa.

Za główne formy kontroli państwowej w uczelniach wyższych uznano: ekspertyzy akredytacyjne, eksperckie ocenianie ich działalności i inspekcję. Przeprowadzono Państwową Inspekcję Placówek Oświatowych wszystkich typów i poziomów akredytacji w celu wykrycia naruszeń wymagań przepisów dotyczących świadczenia usług edukacyjnych i państwowych standardów edukacyjnych oraz zapobiegania takim naruszeniom i określonym procedurom.

Zintegrowany program kompleksowego sprawdzenia obejmował 15 kierunków działania uczelni wyższej z więcej, aniżeli 100 wskaźnikami, zgodnie z głównym zadaniem szkoły wyższej według obowiązującego na ten czas ustawodawstwa. Zintegrowany program kontroli uczelni wyższych miał głównie na celu zapewnienie właściwych warunków edukacyjnych i częściowo zawierał wskaźniki jakościowe.

Na przykład zagadnienie (kierunek działania) „Jakość przygotowania studentów” przewidywał kontrolę takich parametrów jak: programy nauczania w obszarach kształcenia, w których planuje się przeprowadzanie kontroli; dane z egzaminu wraz z wynikami ostatniego sprawdzianu końcowego w semestrze, w tym tematy, z których przeprowadzane są testy; naukowo-metodyczne wsparcie w dyscyplinach, w których wykonywane są prace kontrolne; materiały nadzoru rektora w niektórych dyscyplinach.

Pozostałe zagadnienia poświęcono proceduralnemu komponentowi jakości kształcenia, w tym: organizacji procesu edukacyjnego, edukacyjno-wychowawczego, działaniom badawczym, itp.

Inspekcja instytucji edukacyjnych, oparta na porównaniu faktycznych osiągnięć instytucji edukacyjnej z normą i standardami zwana jest tradycyjnie weryfikacją. W wyniku kontroli powstaje dokument, który zawiera analizę działalności placówki edukacyjnej wraz kierunkami, programem i ocenę jego pracy i rozwoju za ostatnie trzy lata, ujawnionych naruszeń wymogów ustawodawstwa, zalecenia i propozycje dla programu naprawczego. Prawo do kontynuowania działalności uczelni wyższej jest udzielane pod warunkiem usunięcia ujawnionych naruszeń.

Zunifikowana forma weryfikacji instytucji szkolnictwa wyższego przez Państwową Inspekcję Placówek Oświatowych zawiera ponad 150 pytań kontrolnych. Wobec powyższego uzasadnione było bardzo negatywne nastawienie kierowników placówek oświatowych do licznych i różnych środków kontroli przez państwo w warunkach lawinowych procesów innowacyjnych, zmian w paradygmacie edukacji i aktualizacji jej treści, pewnej niejasności terminologicznej, niespójności badań teoretycznych z praktyką działalności edukacyjnej i podstawy prawnej. Jednocześnie, pozytywny jest fakt ogłoszenia programów inspekcji uczelni wyższych, opracowanych przez Państwową Inspekcję

Placówek Oświatowych, ponieważ taka informacja długie lata była uważana za służbową i nie była dostępna dla podmiotów edukacyjnych.

Należy zaznaczyć, że cała procedura zbierania informacji przez Inspekcję Państwową zajmuje znaczną ilość czasu i wymaga zaangażowania zasobów ludzkich i finansowych, nie pozwala jednak na otrzymywanie operacyjnych i istotnych informacji w celu ustalenia aktualnego stanu i tendencji zmian parametrów ilościowych, a zwłaszcza jakościowych systemów edukacyjnych, w celu ilościowego określenia tendencji w rozwoju instytucji edukacyjnej; wprowadza podmiotowość w procedurze sprawdzania, pewną zamkniętość informacji dla różnych grup konsumentów. Nie przypadkowo narodowa strategia rozwoju edukacji na Ukrainie założyła przezwyciężenie biurokratyzacji w systemie kierowania, uporządkowywania sprawdzeń i sprawozdawczości edukacyjnych zakładów jak i mechanizmu reformowania edukacji. Ponadto, termin „inspekcja” nie jest używany w żadnym z krajów europejskich w dziedzinie szkolnictwa wyższego, ponieważ ma odcień procedury przymusu, która nie ma związku z zapewnieniem jakości.

Dlatego Państwowa Inspekcja Instytucji Edukacyjnych Ukrainy od 1 stycznia 2018 r. została zreorganizowana w Państwową Służbę Jakości Kształcenia, której głównym celem jest przeprowadzanie audytów instytucjonalnych. Zgodnie z art. 45 Ustawy „O edukacji” (2017), audyt instytucjonalny jest złożonym zewnętrznym egzaminem i oceną procesów edukacyjnych i kierowniczych instytucji edukacyjnej, które zapewniają jej efektywną pracę i zrównoważony rozwój. Celem przeprowadzenia instytucjonalnego audytu jest ocenianie jakości oświatowej działalności zakładu edukacji i wypracowania rekomendacji dla:

- poprawy aktywności edukacyjnej placówki oświatowej i doskonalenie wewnętrznego systemu zapewnienia jakości;
- dostosowania procesów edukacyjnych i kierowniczych do wymogów prawodawstwa i warunków udzielania akredytacji.

Jeśli chodzi o szkolnictwo wyższe, ustawa przewiduje kolejną procedurę – akredytację instytucjonalną, podczas której Narodowa Agencja Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym przeprowadzi ocenę jakości działań edukacyjnych instytucji szkolnictwa wyższego. Zgodnie z art. 25 Ustawy Ukrainy „O edukacji” instytucja szkolnictwa wyższego, która pragnie poddać się akredytacji instytucjonalnej, przedkłada dokumenty Narodowej Agencji Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym potwierdzające zgodność wewnętrznego systemu zapewnienia jakości z wymogami systemu zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym [31]. Wynik akredytacji instytucjonalnej potwierdzony jest certyfikatem przyznającym uczelni wyższej prawo do realizowania programów kształcenia (z wyjątkiem tych programów, które są akredytowane po raz pierwszy w ramach odpowiedniej dziedziny wiedzy).

Trzeba zaakcentować, że na państwowym poziomie jednym ze współczesnych elementów monitorowania jakości ogólnego średniego wykształcenia jest

niezależne ocenianie zewnętrzne edukacyjnych osiągnięć uczniów szkół ogólnokształcących, co przeprowadza się na Ukrainie na stałej podstawie z 2008 r. Od 2014 r. otrzymane wyniki niezależnego oceniania zewnętrznego na poziomie szkolnictwa średniego, zyskały status tego, który jest wykorzystywany do wstępu do uczelni wyższej na zasadach konkursu [36].

W oparciu o międzynarodową praktykę i zalecenia międzynarodowych ekspertów, Ukraina wybrała zrównoważony model niezależnego oceniania zewnętrznego, który organicznie łączy dwa cele: atestację (certyfikację) dla etapu pełnego wykształcenia średniego i selekcji do nauki w uczelni wyższej, w oparciu o 200-punktową skalę ocen. Jednak według naukowców system kryteriów wyboru dla uniwersytetów nie obejmuje wszystkich cech jednostki, które determinują jej zdolność do zdobycia wyższego wykształcenia. Zatem istnieje propozycja wprowadzania obok przedmiotowego testowania oceniania zdolności abiturienta do przedłużenia nauczania w uczelni wyższej – tak zwanego testu ogólnej kompetencji edukacyjnej.

Od 2016 r. praktyka wykorzystywania procesów organizacyjnych i technologicznych niezależnego oceniania zewnętrznego rozszerza się na szkolnictwo wyższe. W szczególności, zgodnie z nową edycją priorytetów Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy dla projektu „Średniookresowy plan priorytetowych działań rządu do 2020 r.” [17], organizacja przyjęcia na studia magisterskie np. na kierunku „Prawo” i „Prawo międzynarodowe” przewiduje utworzenie jednego kierunkowego wstępnego sprawdzenia kandydata z zakresu prawa i ogólnych prawnych kompetencji edukacyjnych (myślenie krytyczne, analityczne i logiczne).

Podczas pilotażowej rekrutacji w 2018 r. na kierunki „Humanistyka”, „Nauki społeczne i behawioralne”, „Dziennikarstwo”, „Turystyka i hotelarstwo”, „Stosunki międzynarodowe” absolwenci zdali jeden egzamin z języka obcego zgodnie z za pisami niezależnego oceniania zewnętrznego. Planowano, że od 2019 roku, przystępując do studiów magisterskich na wszystkich specjalnościach, egzamin wstępny w języku obcym będzie składany zgodnie z zasadami niezależnego oceniania zewnętrznego. W przypadku specjalności o szczególnie wysokim poziomie odpowiedzialności społecznej („Stomatologia”, „Medycyna”, „Pediatria”, „Prawo”), Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy planuje ustanowić minimalną liczbę punktów na poziomie 150. W przyszłości praktyka ta ma zostać rozszerzona na inne specjalności, które pozwolą na obiektywną wyłonienie w placówce oświatowej (liceum) młodzieży o wysokim poziomie wiedzy podstawowej.

Ponadto, w niedalekiej przyszłości Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy zamierza wprowadzić certyfikację osób, które uzyskają tytuł magistera, w postaci jednolitego państwowego egzaminu kwalifikacyjnego w specjalnościach z wykorzystaniem niezależnego oceniania zewnętrznego. Na etapie konsultacji jest



projekt trybu atestacji osób, które zdobywają tytuł magistra, w formie jednolitego państwowego egzaminu kwalifikacyjnego. Programy jednolitego państwowego egzaminu kwalifikacyjnego będą opracowywane na podstawie standardów szkolnictwa wyższego o odpowiednim poziomie i specjalności. Wybrana została specjalność pilotażowa, na przykładzie której będzie odbywać się zatwierdzenie przejrzystego systemu certyfikacji absolwentów studiów magisterskich w oparciu o niezależne ocenianie zewnętrzne – cyberbezpieczeństwo.

W praktyce światowej powszechne było ustalanie rankingów instytucji edukacyjnych w celu: zaspokojenia potrzeb konsumentów w uzyskiwaniu jakościowych i obiektywnych informacji na temat poziomu kształcenia młodzieży w instytucjach edukacyjnych na różnych poziomach; definicja jakości edukacji; tworzenie zdrowej rywalizacji między instytucjami edukacyjnymi; uzyskiwanie pewnych uzasadnionych informacji do podejmowania decyzji zarządczych, itp. Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy uważa ocenę rankingową działalności uczelni wyższych wszystkich form za integralną część krajowego monitorowania szkolnictwa wyższego.

Na Ukrainie niezależny ranking uczelni prowadzony jest od 2005 r. W tym okresie dokonano znacznych prac nad rozwojem i doskonaleniem różnych metod klasyfikacji instytucji edukacyjnych. Jednym z nich jest projekt „Kompas”, który został przygotowany w ramach programu „Nowoczesna edukacja”. Wyniki tego rankingu odzwierciedlają preferencje i satysfakcję z wykształcenia uzyskanego przez absolwentów i pracodawców, a ocena uczelni wyższej jest określona przez jakość profesjonalnych i praktycznych szkoleń absolwentów.

Skonsolidowany instytucji szkolnictwa wyższego wykorzystuje informację najbardziej znanych w Ukrainie rankingów „TOP-200 Ukraina”, „Scopus”, „Webometrics”. Każdy z rankingów bazuje się na systemie własnych wskaźników: – „TOP-200 Ukraina” – indeks agregatowy, który jest tworzony na podstawie wskaźników pomiaru bezpośredniego (80%), eksperckiej oceny jakości szkoleń absolwentów uczelni wyższej przez pracodawców i społeczność akademicką (15%), a także z wykorzystaniem międzynarodowych danych naukowych i web-metrycznych (5%);

– „Scopus” – Wskaźniki bazy danych Scopus, które służą do śledzenia cytowania artykułów naukowych publikowanych przez instytucję edukacyjną lub jej pracowników w czasopiśmie naukowych. W tabeli rankingowej instytucje szkolnictwa wyższego Ukrainy są uszeregowane według indeksu Hirscha – wskaźnika ilościowego opartego na liczbie publikacji naukowych i liczbie cytowań tych publikacji;

– „Webometrics” – liczba indeksowanych wyszukiwarek stron witryny uczelni wyższych, zewnętrzne odnośniki do niej, cytaty z zasobu, a także liczba przesłanych plików do witryny (zawartość i aktywność informacyjna strony instytucji edukacyjnej).

Od 2010 r. Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy zaczęło stosować Metodologię rankingowania oceny działalności naukowej, naukowej i technicznej, innowacyjnej instytucji szkolnictwa wyższego na poziomach akredytacji III–IV, która jest określona sumą zestandaryzowanych wskaźników.

Należy zaznaczyć, że już w następnym roku w ramach realizacji narodowego planu działań co do wprowadzenia Programu ekonomicznych reform na lata 2010–2014 „Zamożne społeczeństwo, konkurencyjna gospodarka, efektywne państwo” oraz w ramach wykonania Dekretu Prezydenta Ukrainy z dnia 30 września 2010 r. Nr 926/ 2010 „O środkach co do zabezpieczenia priorytetowego rozwoju edukacji w Ukrainie” MEN Ukrainy opracowało i wprowadziło metodykę rankingowego oceniania uczelni wyższych, skierowaną na stymulację podwyższenia jakości i konkurencyjności edukacji wyższej, uczestnictwo instytucji szkolnictwa wyższego w głównych międzynarodowych rankingach najlepszych uniwersytetów.

Aby zarządzać pracami nad oceną uczelni Ministerstwo ustanowiło Radę Koordynacyjną, udzielono wsparcia metodycznego, obliczono wskaźnik integralności indeksu instytucji szkolnictwa wyższego na podstawie systemu kryteriów. Ranking uczelni został oparty na wskaźnikach rankingowych, które ułożyły strukturę kryteriów rankingowych według głównych działań: „Działalność międzynarodowa”, „Jakość warunku studenckiego”, „Jakość potencjału naukowego i pedagogicznego”, „Jakość działalności naukowej i naukowo technicznej”, „Wsparcie zasobów”. Globalne kryterium rankingu uczelni zostało obliczone jako integralny indeks rankingowy, zdefiniowany jako suma kryteriów indeksów.

Wszystkie 120 wskaźników jakościowych określono ilościowo i obliczono na podstawie 199 wskaźników rozwoju i wydajności instytucji szkolnictwa wyższego. W związku z tym, naszym zdaniem, uciążliwość i brak zaufania do prawdziwości informacji dostarczanych przez uczelnie okazały się istotnymi wadami wprowadzonego systemu rankingów ministerialnych.

Według Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy w 2013 r. 304 uczelnie wyższe różnych form własności oraz 21 oddzielnych jednostek strukturalnych uczestniczyło w rankingu krajowym. Planowano, że wyniki ministerialnych ocen uczelni będą brane pod uwagę przy dystrybucji zamówienia państwowego na kształcenie specjalistów w zakresie szkolnictwa wyższego na zasadach konkurencyjnych. Jednak doświadczenie z oceną Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy w uczelniach nie zyskało poparcia wśród społeczności akademickiej, ponieważ straciło swoją podstawową wartość – bezstronność.

W 2017 r. Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy wprowadziło procedurę i kryteria kontroli wewnętrznej działań szczytów w celu nadania lub potwierdzenia statusu „narodowego” [28]. Wraz z takimi obligatoryjnymi kryteriami, jak wykonanie Ustaw Ukrainy w sferze edukacji, brak naruszeń warunków licencjonowania prowadzenia działalności edukacyjnej i jej przejrzystości, istnienie

jednolitego środowiska informacyjnego instytucji, został wprowadzony wymóg pozytywnej oceny (certyfikacji) systemu zapewnienia jakości uczelni wyższej i jakości kształcenia (system wewnętrznego zapewnienia jakości) zgodnie z wymogami [22].

Procedura oceny ratingowej uczelni wyższych jest wykorzystywana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy do konkurencyjnej selekcji wykonawców zamówienia państwowego na kształcenie magistrów na podstawie dyplomu bakalarskiego (licencjata). Odpowiednie rozporządzenie Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy przewiduje szereg wskaźników ilościowych dotyczących kadry nauczycieli akademickich, jakości kształcenia i uznania na szczeblu międzynarodowym [26]. Tak, podczas wstępnej kampanii w 2018 r. konkursowe wskaźniki na otrzymanie państwowego zamówienia na kształcenie magistrów, uczelnie wyższe wypełniły za pomocą specjalnie opracowanego oprogramowania.

Także w roku 2018 niezależny organ – Centrum międzynarodowych projektów „Euroedukacja” w partnerstwie z międzynarodową grupą ekspertów IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence, zaprezentował nowy akademicki ranking 200 uczelni wyższych Ukrainy: „TOP – 200 Ukraina 2018”. Ranking oparł się na udoskonalonej metodyce uwzględniając współczesne tendencje rozwoju uniwersytetów, zarysowane Konferencją IREG – 9: „Rankingi i akredytowanie – dwie drogi do jednego celu” (23–25 maja, 2018 r., m. Hasselt, Belgia) oraz Konferencją ministrów edukacji Europejskiego obszaru wyższej edukacji (24–25 maja 2018 r., Paryż, Francja). Podczas tych konferencji podkreślano, że jednym z głównych trendów w rankingach uniwersyteckich jest znalezienie równowagi pomiędzy tworzeniem nowej, krytycznej wiedzy, wyników badań i innowacji, a praktyczną transformacją tych wydarzeń w rozwój nowoczesnego społeczeństwa.

Niestety, w tak prestiżowym, międzynarodowym rankingu uniwersytetów, jak „World University Rankings 2018”, pięć ukraińskich uniwersytetów otrzymało miejsca w grupie 810–1000. Dlatego jednym z priorytetów Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy do 2020 r. była poprawa wskaźników oceny jakości edukacji menedżerskiej nie mniej niż o pięć stanowisk (zgodnie z wynikami Globalnego Wskaźnika Konkurencyjności Światowego Forum Gospodarczego).

Zatem, rankingowe ocenianie działalności uczelni wyższych spełnia ważne zadanie, które stoi przed państwem odnośnie polepszania systemu edukacji, w szczególności na poziomie wyższym, opracowania narodowego systemu oceniania jakości kształcenia, zabezpieczeniu uczestnictwa uczelni w międzynarodowych porównawczych badaniach w kwestii jakości edukacji, a także w głównych międzynarodowych rankingach najlepszych uniwersytetów; na instytucjonalnym poziomie – w wewnętrznym samooceniu, potrzebnym dla podwyższenia jakości edukacji na poziomie wyższym.

Aby uzyskać obiektywne informacje na temat działalności uczelni w latach 2012–2013, Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy wprowadziło wymóg

wypełniania oddzielnych formularzy statystycznych w postaci poszczególnych modułów przy pomocy Jednolitej Państwowej Elektronicznej Bazy Edukacyjnej. Twórcy bazy edukacyjnej pozycjonują ją źródło wiarygodnych danych o działaniach blisko 1500 uczelni i ich oddzielnych jednostek (oddziałów), wykorzystywanych przez władze oświatowe do podejmowania decyzji zarządczych, oceniania uczelni wyższych i publicznego monitorowania przebiegu kampanii wejściowej "Konkurs".

Zgodnie z wymaganiami Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, instytucje szkolnictwa wyższego wprowadzają do Jednolitej Państwowej Elektronicznej Bazy Edukacyjnej dane na temat dokumentów składowych i niektórych wskaźników materialnego i technicznego udostępniania działań edukacyjnych, a mianowicie dokumentację budynków (lokalów), dokumentów dotyczących zgodności pomieszczeń z wymaganiami przepisów BHP, norm bezpieczeństwa pracy itp. Pomimo pozytywnych aspektów istnienia informatycznego systemu statystycznego monitorowania edukacyjnego, baza jest przeciążona taką funkcją, jak weryfikacja dokumentów, co znacznie komplikuje proces jej użytkowania.

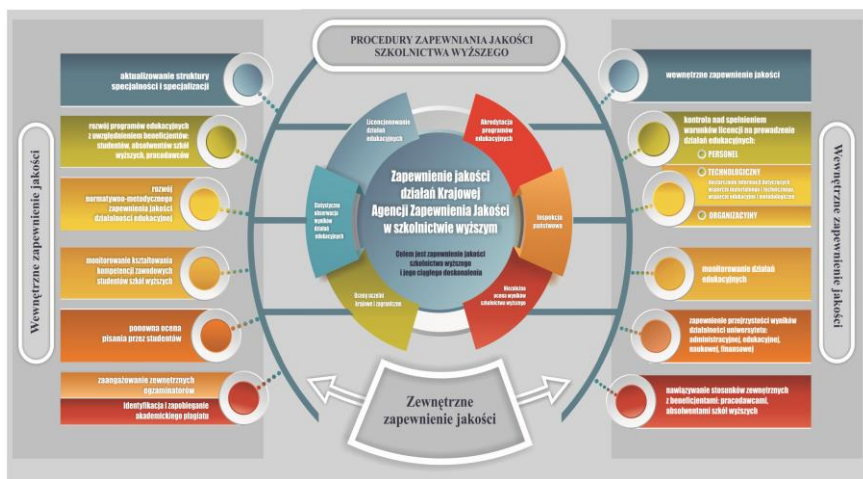
Kluczowym priorytetem obowiązującej Ustawy „O edukacji” i średniookresowego planu działania Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy w zakresie jej realizacji, jest monitorowanie jakości tekstów naukowych i publikacji akademickich. Już dziś funkcjonuje państwowa rejestracja naukowo-badawczych i badawczo-projektowych prac, prac habilitacyjnych, technologii i ich składowych, wyników działalności naukowo-technicznej, które powstały w ramach środków budżetowych [28]. Zgodnie z zatwierdzonymi rozporządzeniami Narodowe repozytorium zawiera następujące teksty akademickie [21]:

- dysertacje na otrzymanie stopni naukowych oraz autoreferaty dysertacji;
- prace dyplomowe absolwentów uczelni wyższych;
- artykuły w publikacjach naukowych (zwłaszcza na podstawie których przyznano stopień naukowy);
- monografie;
- naukowe edycje;
- sprawozdania w zakresie naukowej i naukowo-technicznej działalności;
- deponowane naukowe prace;
- podręczniki, pomoce naukowe i inne naukowe i metodyczne prace;
- publikacje zamieszczone przez autorów na platformach internetowych dla wymiany publikacji naukowych.

Skuteczne funkcjonowanie Repozytorium Narodowego umożliwia zatem podniesienie poziomu uczciwości akademickiej w kształceniu oraz dążenie do stworzenia nowych kryteriów oceny jakości badań i organizacji procesu badawczego w uczelniach, w szczególności w zakresie tworzenia narodowego systemu naukowo-informatycznego.

Oprócz istniejących środków zapobiegających plagiatom na poziomie akademickim, Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy udziela uczelniom wyższym rekomendacji przestrzegania uczciwości akademickiej i odpowiedzialności uczestników procesu edukacyjnego w przypadku jej naruszeń. Do naruszeń akademickiej uczciwości zaliczane są: akademicki plagiat, samoplagiat, fabrykacja, falsyfikacja, przepisywanie, oszustwo, łapówkarstwo, nieobiektywne ocenianie [34]. Zgodnie z p. 8 artykułu 16 Ustawy „O szkolnictwie wyższym” tworzenie i utrzymywanie skutecznego systemu zapobiegania i wykrywania akademickiego plagiatu jest integralną częścią wewnętrznego systemu zapewnienia jakości każdej uczelni wyższej.

Dlatego dziś kluczowym zadaniem reformy Ukraińskiego szkolnictwa wyższego jest *instytucjonalizacja* systemu zapewniania jakości szkolnictwa wyższego na poziomie narodowym, regionalnym i lokalnym przy udziale organizacji państwowych, pozarządowych i zawodowych. W związku z tym MEN Ukrainy zobowiązało się do opracowania bazy metodologicznej i zapewnienia praktycznej pomocy instytucjom szkolnictwa wyższego w tworzeniu wewnętrznych systemów zapewniania jakości. Jednak Ukraińskie szkolnictwo wyższe nadal nie otrzymuje wystarczająco takiej pomocy, dlatego musi samodzielnie budować własne systemy. Przykład wewnętrznego systemu zapewnienia jakości w Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym i jego powiązań z zewnętrznymi procedurami dla zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego na Ukrainie przedstawiono na Rys. 2.



Rys. 2. System wewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia w Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym

Źródło: opracowanie własne

Zgodnie z misją uczelni za główne cele strategiczne wewnętrznego zapewnienia jakości przyjęte są: zapewnienie rozwoju jakości programów edukacyjnych zgodnie z normami krajowymi, międzynarodowymi standardami i zaleceniami ESG, mające na celu kształcenie studentów z popularnych kompetencji kluczowych i zawodowych, z uwzględnieniem różnych potrzeb edukacyjnych konkurencji i konsumentów wyższego wykształcenia; zapewnienie jakości działań edukacyjnych uniwersytetu poprzez przestrzeganie ustalonych norm i procedur oraz przy wsparciu wszystkich uczestników działań edukacyjnych.

Poniżej w opracowaniu uwaga zostanie zwrócona na realizację głównych procedur systemu wewnętrznego zapewnienia jakości w uniwersytecie odpowiednio do wymogów oraz będzie scharakteryzowana droga podnoszenia jakości kształcenia na poziomie instytucjonalnym.

### **3. Definicja zasad i procedur zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym**

Podstawą zadeklarowanej przez MEN Ukrainy metodycznej pomocy instytucjom wyższej edukacji w rozbudowie ich własnych systemów zapewniania jakości działalności oświatowej i jakości edukacji była monografia członka Narodowego Zespołu Ekspertów Reformowania Wyższej Edukacji J. Raszkievicz pt. „Proces Bolonski i nowy paradygmat wyższej edukacji” wydana w 2014 r. [32]. oraz publikacje członka zespołu Instytutu Wyższej Edukacji Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy W. Ługowego pt. „Prawne zasady realizacji procesu Bolonskiego w Ukrainie” [13] (2014) i „Humanizowanie wyższej edukacji jak środek zapewnienia jej jakości w Ukrainie: metodyczne rekomendacje” wydanej w 2016 r. [14]. Na podstawie analizy warunków współczesnych globalizacyjnych i eurointegracyjnych procesów, wzrostu mobilności, zmienności, konkurencyjności, autorzy wyciągnęli wniosek, że podstawową tendencją światowej, regionalnej, narodowej, instytucjonalnej modalności staje się zapewnienie jakości kształcenia na podstawie systemowej [13, s. 156].

Wkrótce Narodowa Akademia Pedagogicznych Nauk Ukrainy opracowała zalecenia metodologiczne (w 2016 r.) [10] dotyczące realizacji jednej z głównych procedur zapewniania jakości szkolnictwa wyższego na poziomie instytucjonalnym – stworzenie programów edukacyjnych i zaleceń metodologicznych dotyczących opisu programu nauczania w kontekście nowych standardów szkolnictwa wyższego (2018) [33].

Wyniki analizy uczelni wyższych W Ukrainy co do stanu rozwoju wewnętrznych systemów zapewniania jakości oświatowej działalności i jakości wyższej edukacji, przeprowadzonej w 2016 r. w ramach międzynarodowego projektu „System zapewniania jakości edukacji Ukrainy (QUAERE)” [6], pokazały, że tylko 48,6% ukraińskich placówek wyższych ma strategię lub

perspektywny plan z uwzględnieniem docelowych wskaźników na poziomie placówki edukacyjnej, i 18,2% na poziomie fakultetów. Jednocześnie w 27,1% uczelni wyższych nie ma podstawowego dokumentu regulującego wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia.

Czołowe uniwersytety Ukrainy własnymi siłami opracowały szereg przepisów i rekomendacji dotyczących realizacji procedur zapewniania jakości oświatowej działalności i jakości wyższej edukacji w swoich zakładach. Wymienić należy: Kijowski Uniwersytet Narodowy im. T.H. Szewczenki, Narodowy Uniwersytet „Politechnika Lwowska”, Sumski Uniwersytet Państwowy, Chmielnicki Uniwersytet Narodowy, itp.

W Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym w okresie od 2014 r. opracowano ponad 60 dokumentów normatywnych i metodologicznych związanych z zapewnieniem jakości procesu kształcenia [2], które stanowiły podstawę strategii rozwoju Uniwersytetu na lata 2016–2020 [18]. W szczególności rozporządzenie w sprawie wewnętrznego systemu zapewniania jakości w ChUN określa jego strukturę na następujących pięciu poziomach: pierwszy – osoby ubiegające się o wyższe wykształcenie; drugi – departament; trzeci – wydział; czwarty poziom – Rada Naukowa Uniwersytetu; piąty – Rada Nadzorcza Uniwersytetu.

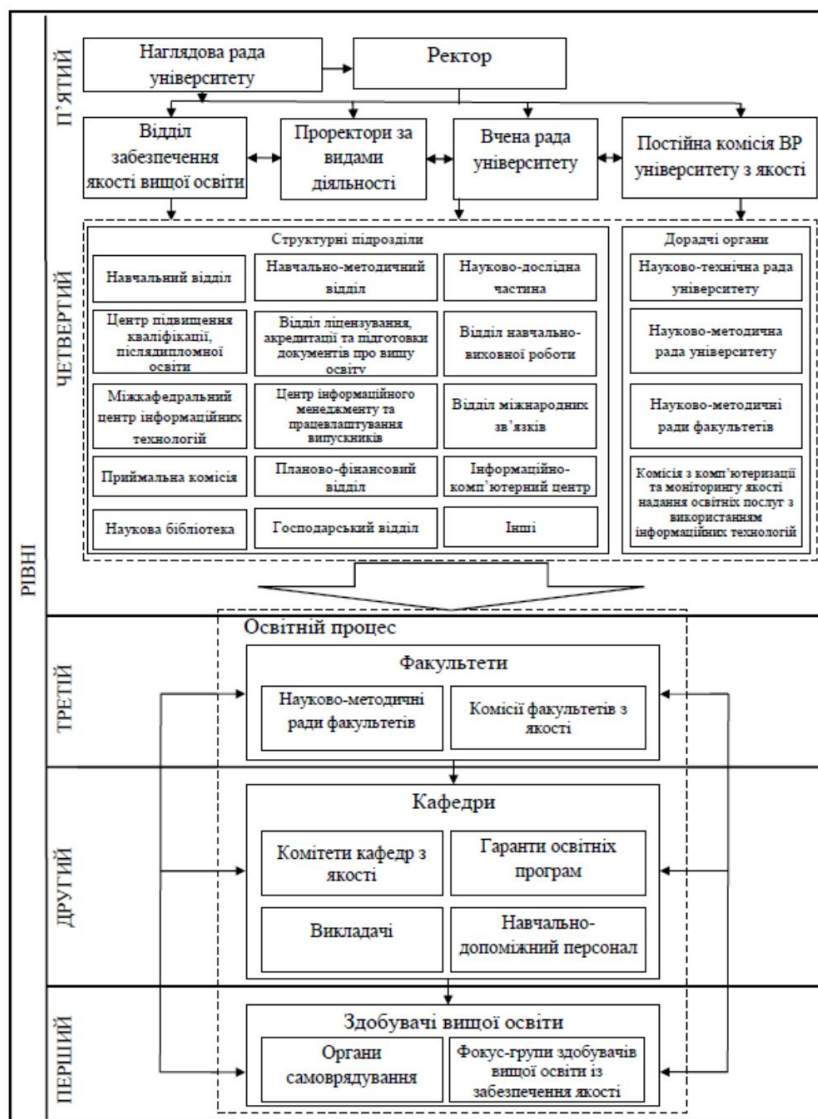


Рис. 3 Структура організаційна системи внутрішнього забезпечення якості в ЧУН

Жródło: opracowanie własne

W celu koordynacji działań w zakresie zapewniania jakości w działaniach edukacyjnych oraz jakości szkolnictwa wyższego na uniwersytecie w 2015 r. utworzono odpowiedni dział. W latach 2017–2018 przeprowadzono dalszy rozwój systemu wewnętrznego zapewnienia jakości, polegającego na wprowadzeniu



szeregu działań i procedur, a mianowicie na poziomie organizacyjnym utworzono strukturę organizacyjną wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w uczelni.

W związku z powyższym wprowadzane zmiany zasad i narzędzi metodologicznych dla zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego prowadziły do konieczności powstania odpowiednich dokumentów normatywnych zarówno na poziomie państwowym, jak i instytucjonalnym, które zbliżyłyby ukraińskie szkolnictwo wyższe do rzeczywistej praktyki współczesnych krajów europejskich.

#### **4. Monitorowanie i okresowa weryfikacja programów edukacyjnych**

Ustawą „O szkolnictwie wyższym” oświatowy (oświatowo-fachowy, oświatowo-naukowy lub oświatowo-twórczy) program pozycjonuje się jak system oświatowych komponentów na odpowiednim poziomie wyższej edukacji w granicach specjalności (fachu), co wyznacza wymogi do poziomu edukacji osób, które mogą rozpocząć nauczanie według tego programu, listę edukacyjnych dyscyplin i logiczną kolejność ich studiowania, ilość punktów ECTS, koniecznych dla wykonania tego programu, a także oczekiwane wyniki nauczania (kompetencje), którymi musi opanować absolwent odpowiedniego stopnia wyższej edukacji.

Artykuł 16 tej ustawy określa wymagania dotyczące standardów szkolnictwa wyższego dla programu edukacyjnego:

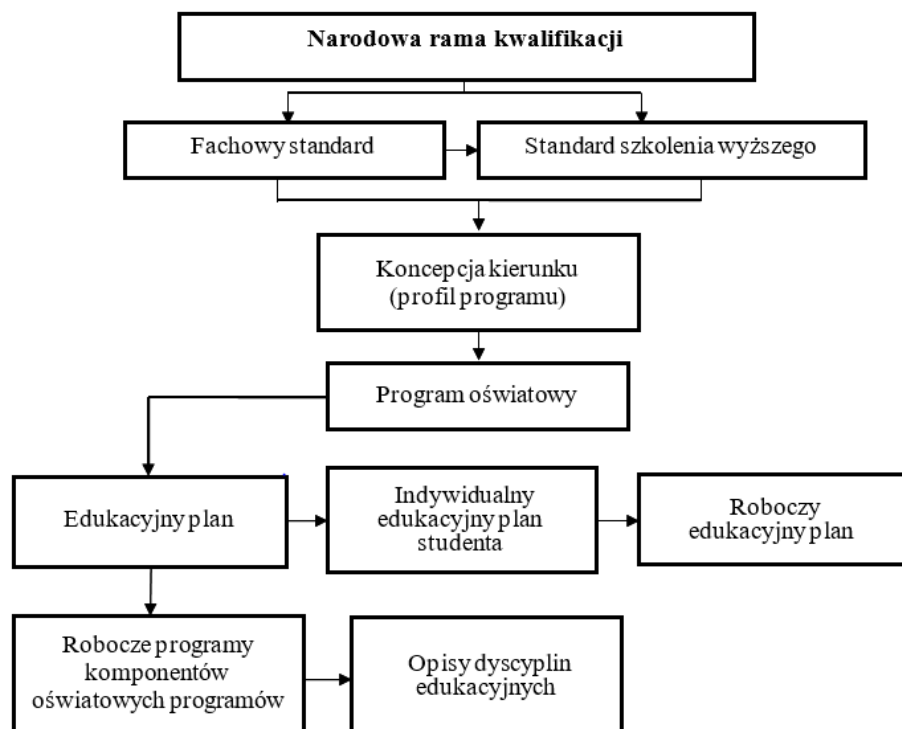
- ilość punktów Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS), niezbędnych do uzyskania odpowiedniego poziomu wykształcenia wyższego;
- lista kompetencji absolwenta;
- treść normatywna kształcenia absolwentów szkół wyższych, sformułowana w kategoriach efektów uczenia się;
- formy oceny studentów;
- wymogi dotyczące istnienia wewnętrznego systemu zapewnienia jakości dla szkolnictwa wyższego;
- wymagania dotyczące standardów zawodowych (jeśli one istnieją).

Prawo stanowi, że akredytacja programów edukacyjnych będzie prowadzona przez Narodową Agencję Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym, zadeklarowana zostanie procedura akredytacji programu edukacyjnego dla każdej specjalności odpowiedniego poziomu szkolnictwa wyższego. W tej instytucji szkolnictwa wyższego w ramach autonomii akademickiej przyznano prawo do opracowywania i realizacji programów edukacyjnych licencjonowanych specjalności; wybierać rodzaje programów na studia bakalaurskie (licencjackie) i magisterskie, które zapewnia Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji.

Od 2015 roku uczelnie zaczęły aktywnie rozwijać programy edukacyjne oparte na nowej Liście Wiedzy i Specjalności [28], biorąc pod uwagę rekomendacje MEN

i PO [10]. Na przykład w Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym w tym okresie opracowano: 73 oświatowo-fachowe programy przygotowania bakałaurów; 59 – oświatowych programów przygotowania magisterów (w tym jedną oświatowo-naukową); 15 oświatowo-naukowych programów przygotowania doktorów.

Przy tym członkowie projektowych grup dla opracowania programów kształcenia wspierali się na metodycznych rekomendacjach ChUN, które ustalały taki tryb ich projektowania. Wewnętrzną procedurę projektowania programów przedstawia Rys. 4 [1, s. 71].



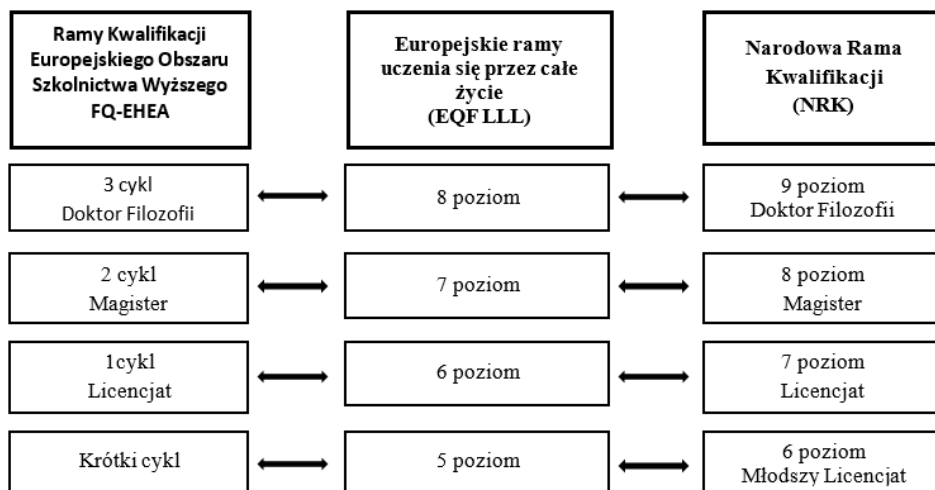
**Rys. 4. Kolejność projektowania programów edukacyjnych i treści kształcenia**

Źródło: opracowanie własne

Metodologia tworzenia programów edukacyjnych opiera się na kompetentnym podejściu w kontekście standardów szkolnictwa wyższego i Narodowych Ram Kwalifikacji zgodnie z projektem Harmonizacji Struktur Edukacyjnych w Europie (Tuning Educational Structure in Europe), a także na wdrażaniu pomysłów i podejść procesu bolońskiego. Podstawą metodologii tworzenia programów edukacyjnych są kluczowe pojęcia "kompetencji ogólnych i zawodowych", "efektów uczenia się". Opracowując programy edukacyjne w oparciu o standardy

zawodowe i standardy szkolnictwa wyższego, uczelnia wyższa tworzy treść kształcenia zawodowego dla określonej specjalności. W oparciu o nowo powstały program oświatowy w instytucji szkolnictwa wyższego opracowuje się plany edukacyjne, zawodowe oraz indywidualne plany dla kandydatów na wszystkie poziomy szkolnictwa wyższego [42, s. 36].

Wynikiem udanego wykonania oświatowego programu powinno być nadanie absolwentowi uczelni wyższej kwalifikacyjnego poziomu odpowiednio do Narodowych Ram Kwalifikacyjnych i cykлом Ram Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (The Framework of qualifications for the European Higher Education Area, FQ–EHEA). Opis efektów uczenia się studentów powinien być zgodny z wymaganiami Europejskiej Ramy Kwalifikacji uczenia się przez całe życie (The European qualification Framework lifelong learning, EQF LLL) z wykorzystaniem deskryptorów określonego poziomu kwalifikacji Rys. 5) [2] .



**Rys. 5. Współzależność Narodowej Ramy Kwalifikacji z europejskimi metaramami**

Źródło: opracowanie własne

Ostatnie zmiany w warunkach licencjonowania działań edukacyjnych w dziedzinie szkolnictwa wyższego z 2018 r. stanowią [26], że innym dokumentem przedłożonym przez uczelnie do uzyskania licencji jest koncepcja działalności edukacyjnej w odpowiedniej specjalności na zadeklarowanym poziomie szkolnictwa wyższego Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy.

Należy zauważyć, że dla praktycznej realizacji programu monitorowania programów edukacyjnych, Narodowa Agencja Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie opracowała szereg projektów rozporządzeń, wśród których znajdują się postanowienie akredytacji programów edukacyjnych [20] oraz kryteria oceny jakości programów szkolnictwa wyższego i zaleceń metodologicznych

dotyczących ich zastosowania podczas akredytacji [11]. Dokumenty te określają następujące kryteria oceny jakości programu:

- ogólna zgodność z ustalonymi wymaganiami;
- cele, spodziewane wyniki programu, profil kwalifikacyjny absolwenta;
- struktura programu, obciążenie, zapewnienie możliwości mobilności akademickiej;
- wybór programu i wymagania dotyczące uczestników;
- formy, metody, narzędzia nauczania i uczenia się;
- ocena wiedzy wnioskodawców o wykształceniu;
- jakościowe i ilościowe zapewnienie kadry nauczycielskiej;
- edukacyjne, naukowe, metodyczne, materialne i finansowe wsparcie programu;
- wewnętrzny system zapewnienia jakości instytucji szkolnictwa wyższego;
- przejrzystość i efektywność zarządzania;
- mechanizmy wspierania studentów w procesie realizacji programu edukacyjnego;
- wewnętrzne monitorowanie i okresowa aktualizacja programu edukacyjnego;
- wykorzystanie wyników badań naukowych w treści programu edukacyjnego;
- przestrzeganie standardów uczciwości akademickiej w realizacji programu edukacyjnego;
- wsparcie informacyjne i komunikacyjne dla programu edukacyjnego.

Wprowadzenie procedury monitorowania programów edukacyjnych na poziomie instytucjonalnym widoczne jest w przyciąganiu pracodawców i osób ubiegających się o wyższe wykształcenie. Chociaż wiele uczelni wyższych utworzyło osobne działy strukturalne – Wydziały Zatrudnienia dla studentów, skuteczność ich działań w zakresie przyciągania pracodawców i zaangażowania w proces zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym jest niestety jeszcze niewystarczająca. Przykładem dla ukraińskich uniwersytetów może być udana współpraca między pracodawcami a instytucjami edukacyjnymi np. w Finlandii, która stworzyła wewnętrzne służby zatrudnienia i stworzyła sieć kontaktów z działami wiodących fińskich korporacji i organizacji rządowych za pośrednictwem specjalnie stworzonej strony internetowej JobBoard. Pracodawcy podają informacje uczelni na temat liczebności studentów pracujących w firmie i ich poziomu wykształcenia. Ukraińska szkoła wyższa nie ustanowiła jeszcze wzajemnych powiązań z rynkiem pracy.

## **5. Zapewnienie informacji publicznej o programach edukacyjnych, stopniach kształcenia i kwalifikacjach**

Lista dokumentów, które muszą zostać opublikowane na stronie internetowej uczelni wyższej, zawarta jest w poszczególnych artykułach Ustawy „O edukacji” oraz „O szkolnictwie wyższym” i „O dostępie do informacji publicznej” [24],

a także w innych dokumentach regulacyjnych Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy.

W uniwersytetach głównym sposobem zapewnienia informacji publicznej jest opublikowanie danych na oficjalnej stronie internetowej uczelni. Dla przykładu w analizowanym Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym, strona internetowa znajduje się na serwerze uczelni, działa przez całą dobę, a wszystkie informacje publiczne uniwersytetu są pogrupowane w następujące pozycje: główne dokumenty; podstawa prawna działalności edukacyjnej; skład organów zarządzających uniwersytetu; środki antykorupcyjne; podstawa prawna działalności finansowej; raporty roczne; wyniki rocznej oceny działalności wykładowców; plany samorządu studenckiego; decyzje rady akademickiej.

Informacje na temat programów edukacyjnych, stopni szkolnictwa wyższego i kwalifikacji znajdują się na stronach departamentów, komisji rekrutacyjnej oraz innych jednostek strukturalnych. Ponadto, na stronie internetowej uczelni dla potencjalnych kandydatów na studia oraz informacje dla szkół partnerskich są stale umieszczone pakiety informacyjne dla wszystkich specjalności. Pierwsza edycja pakietu informacyjnego w CHUN odbyła się w latach 2005–2006; druga edycja – w 2008 r. Kolejne wydania treści programów edukacyjnych zaczęły wdrażać poszczególne wydziały i umieszczają elektroniczne wersje dokumentów na swoich stronach. W latach 2012–2013 wprowadzono praktykę tłumaczenia pakietów informacyjnych na język angielski, co znacznie ułatwia ich wykorzystanie przez zagraniczne instytucje partnerskie.

Po raz pierwszy w 2013 r. wprowadzono praktykę publikowania raportu o wynikach ChUN na rok akademicki oraz sprawozdania rektora w sprawie wyników wdrożenia warunków umowy z Ministerstwem Edukacji i Nauki Ukrainy.

W najbliższych planach uczelni jest reorganizacja poradnictwa zawodowego instytucji i nawiązanie kontaktów z potencjalnymi uczestnikami poprzez umieszczenie na stronie ankiety uniwersyteckiej, nowe sekcje, aktualizacja projektu strony, itp. Jednocześnie poszukiwanie nowych form współpracy z pracodawcami opiera się na wykorzystaniu informacji i nowych technologii komputerowych.

## **6. Dostępność systemów informatycznych dla efektywnego zarządzania procesem edukacyjnym**

Wynikiem komputeryzacji, informatyzacji wszystkich typów działalności uniwersyteckiej jest rozwinięta sieć komputerowa, duża ilość potrzebnego oprogramowania, szybki Internet oraz wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych w procesie edukacyjnym. W wyniku badania uczelni wyższych Ukrainy na temat stanu wewnętrznego systemu jakości kształcenia i jakości szkolnictwa wyższego realizowanego w ramach międzynarodowego

projektu „System zapewnienia jakości w Ukrainie” (QUAERE), strona ChUN jest opracowana w ramach modelu jednolitej przestrzeni informacyjnej i zapewnia funkcjonowanie systemów informacyjnych: edukacja na odległość, MOODLE, uniwersytet elektroniczny, dział planowania i finansów, zintegrowany system informacji bibliotecznej, program wykrywający plagiat naukowy Anti-Plagiarism.

Sieć łączy 49 laboratoriów komputerowych i zapewnia dostęp do systemów informatycznych Uniwersytetu, a także dostęp do sieci Internetu. Do tej pory uniwersytet ma 456 jednostek technologii komputerowej zaangażowanych w proces edukacyjny. Prawie wszystkie komputery są podłączone do sieci Uniwersytetu i mają dostęp do globalnych zasobów edukacyjnych.

Od maja 2012 r. Uniwersytet jest połączony z «Zjednoczoną Elektroniczną Bazą Edukacyjną». Aby zapewnić nieprzerwane działanie i wprowadzanie danych do bazy, zalecenie rektora określiło funkcje konserwacji oprogramowania systemów informatycznych przez centrum informatyczne i komputerowe a w nim wyznaczono z administratora i odpowiedzialnych operatorów. Dane osobowe osób ubiegających się o wyższe wykształcenie oraz pracowników uniwersyteckich są przechowywane we wspomnianej bazie edukacyjnej, a dostęp do kluczy osobistych zapewniają operatorzy wyznaczeni wśród pracowników wydziałów, dział personalny, dział szkoleń i Komisję Rekrutacyjną, do których dostęp zapewnia się zgodnie z ich obowiązkami służbowymi.

W celu udoskonalenia istniejącego systemu informacyjnego, dziś Uniwersytet opracowuje podprogramy: elektroniczną formę programu pracy w dyscyplinie akademickiej; kwestionariusz dla absolwentów szkół wyższych dotyczący jakości kursów studia i ich nauczania oraz automatycznego rejestrowania kwalifikacji kandydatów na studia wyższe w archiwum uczelni. Późniejszego udoskonalenia potrzebują podprogramy: „Rozkład zajęć”, system „Anti-Plagiarism”, elektroniczny przepływ dokumentów; elektroniczna forma pakietu informacyjnego kierunków.

## **7. Zapewnienie dostępności niezbędnych zasobów organizacji procesu edukacyjnego, w tym niezależnej pracy studentów**

Zgodnie z warunkami licencji ministerstwa inicjowanie i prowadzenie działań edukacyjnych w zakresie szkolnictwa wyższego jest możliwe z zastrzeżeniem następujących wymogów: kadrowych, technologicznych, organizacyjnych. Wymagania technologiczne obejmują grupę wskaźników ilościowych (dostępność obiektów szkoleniowych i ich obszarów, dostępność stanowisk komputerowych, laboratoria, sale ćwiczeniowe, wyposażenie, niezbędny sprzęt do realizacji programów edukacyjnych, zapewnienie studentom sprzętu multimedialnego (co najmniej 30%), wsparcie informacyjne (dostępność krajowych i zagranicznych periodyków specjalistycznych dla każdej specjalności w bibliotece instytucji

edukacyjnej, dostęp do baz danych czasopism naukowych w języku angielskim, dostęp do oficjalnej strony internetowej uczelni, która zawiera podstawowe informacje o jej działaniach, itp.), grupę wskaźników nauczania i wsparcia metodologicznego (dostęp do programów edukacyjnych, programów nauczania, programów pracy programowej we wszystkich dyscyplinach programowych, które obejmują: program nauczania, planowane efekty kształcenia, procedurę oceny wyników szkolenia, zalecaną literaturę (podstawową, pomocniczą), zasoby informacyjne w Internecie, programy wszystkich rodzajów szkoleń praktycznych dla każdego programu edukacyjnego, materiały metodyczne do ostatecznej certyfikacji studentów szkół wyższych, itp.).

Szybki rozwój technologii informatycznych i komputerowych pozwala uczelniom wyższym korzystać z różnych platform oprogramowania, takich jak modułowe dynamiczne środowisko uczenia się obiektowego (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, MOODLE) do nauki on-line. Na przykład, w ChUN platforma MOODLE funkcjonuje od 2006 roku, zawiera elektroniczne komponenty edukacyjno-metodyczne wszystkich dyscyplin i zapewnia efektywną niezależną pracę studentów wszystkich kierunków i specjalności. Do tej pory opracowano ponad 3000 materiałów. Stworzenie programowych komponentów edukacyjnych dla kierunków polega na wypełnieniu ich oddzielnymi elementami:

- programowo-metodycznymi materiałami edukacyjnymi;
- treścią informacyjnych materiałów edukacyjnych;
- metodycznymi wskazaniem dla wykonania różnych rodzajów edukacyjnej pracy i przeprowadzenia kontrolnych środków i tym podobne.

Struktura uczelnianego MOODLE zawiera:

- dane o edukacyjnej dyscyplinie i jej autorze (ach), ich foto, rekomendacji studentowi;
- roboczy program (opis dyscypliny) i polecana trajektoria studiowania edukacyjnej dyscypliny;
- elektroniczne pomoce naukowe, podręczniki, zbiory zadań;
- teksty wykładów (tematów);
- ćwiczenia praktyczne albo praktyczny podręcznik z dyscypliny;
- laboratoryjne ćwiczenia praktyczne albo wirtualne laboratoryjne prace;
- metodyczne wskazania do praktycznych (seminaryjnych), laboratoryjnych zajęć;
- metodyczne wskazania do wykonania kursowych projektów (prac);
- metodyczne wskazania do podjęcia kontrolnych prac studentami zaocznej (dystansowej) formy nauczania;
- metodyczne rekomendacje co do samodzielnego studiowania dyscypliny albo jej części; zadanie dla samodzielnej pracy studentów;
- treningowe ćwiczenia (testy) dla samokontroli wiedzy studenta;
- lista kontrolnych środków i kryteria oceniania wyników nauczania dla różnych rodzajów kontroli: początkowej, bieżącej, semestralnej, końcowej atestacji;

– dodatkowe informacyjne materiały: pomocnicza literatura; periodyki; naukowa literatura; chrestomatie; odwołania do baz danych; poradnicze systemy, elektroniczne słowniki i sieciowe zasoby, itp.

Planowane jest zaangażowanie instytucji szkolnictwa wyższego w procedury oceny jakości materiałów dydaktycznych umieszczonych w MOODLE. Studenci będą wyrażać własną ocenę zajęć wypełniając kwestionariusze za pośrednictwem "grup fokusowych" lub studentów-respondentów kursu, jak na wielu europejskich uniwersytetach.

Opracowane kryteria oceny zawartości merytorycznej, naukowej, strukturalnej i redakcyjnej platformy, naszym zdaniem, znacznie poprawią ich jakość i znaczenie.

## **8. Zapewnienie skutecznego systemu i mechanizmów zapewniających uczciwość akademicką**

Zgodnie z paragrafem 16 Ustawy „O szkolnictwie wyższym”, wewnętrzny system zapewnienia jakości w uczelni wyższej przewiduje stworzenie skutecznego systemu zapobiegania i wykrywania akademickiego plagiatu w pracach naukowych i dyplomowych absolwentów szkół wyższych. Uczelnia jest zobowiązana do podjęcia właściwych środków, w tym poprzez wprowadzenie odpowiednich nowych technologii. Chmielnicki Uniwersytet Narodowy w 2010 roku zaczął korzystać z systemu Anti-Plagiarism, aby sprawdzać prace studentów i absolwentów szkół wyższych.

Zastosowanie tego systemu pozwala na weryfikację: projektów dyplomowych i prac studentów, prac dyplomowych na stopnie naukowe, naukowych i metodologicznych prac wykładowców, kodu programu napisanego w różnych językach programowania (C, C ++, C #, Java, itp.) w projektach dyplomowych. Praktyczne zastosowanie systemu Anti-Plagiarism wykazało jego skuteczność na etapie projektowania dyplomowego. W 2012 roku, po uwzględnieniu uwag użytkowników, powstał globalny system ze wspólną bazą dokumentów i systemem administrowania dostępem do wyników analizy dokumentów, co znacznie przyspieszyło analizę dokumentów i jakość analizy antyplagiatowej. W przypadku wykrycia plagiatu przekraczającego ustalone standardy, dyplomantowi nie wolno bronić pracy dyplomowej do czasu usunięcia ujawnionych naruszeń i ponownej analizy w programie Anti-Plagiarism.

Analiza, wykrywanie plagiatu i jego eliminacja w działalności naukowej odbywa się na etapie dostarczenia prac naukowych do redakcji lub wydziału. Redaktorzy czasopism wydawanych przez Uniwersytet, komitety naukowe (konferencje, seminaria, sympozja, itp.) akceptują publikację artykułu, który został zweryfikowany pod względem plagiatu przez system Anti-Plagiarism.



Analiza publikacji naukowych i referatów odbywa się za pomocą jednego lub kilku narzędzi programowych z określeniem wyjątkowości pracy, przy czym stosuje się następującą skalę wskaźnikową (jako procent całkowitej objętości materiału):

- wysoka wyjątkowość, praca dopuszczona do publikacji 90–100%;
- przeciętna wyjątkowość, praca musi zostać dopracowana i ponownie sprawdzona 51–89%;
- niska wyjątkowość, praca jest odrzucana bez prawa do dalszego rozpatrywania 50% i niżej.

Sprawdzenie przez system antyplagiatowy dysertacji prac i autoreferatów, według obowiązujących przepisów, organizują przewodniczący specjalistycznych rad naukowych. Zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy z dnia 18 kwietnia 2014 r., Nr 486, procedura wydawania tzw. stempla Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy na publikacje edukacyjne została anulowana. W konsekwencji cała odpowiedzialność za jakość podręczników i poradników spoczywa na uczelni wyższej. Dla akceptacji publikacji edukacyjnej (podręcznika, naukowo-metodycznej pomocy naukowej, konspektu wykładów, itp) przez Radę Naukową Uniwersytetu oraz druku edycji naukowo-metodycznej w czasopiśmie lub wydawnictwie uniwersytetu wymagana jest analiza antyplagiatowa. W związku z tym ChUN opracował przepisy dotyczące dostarczania materiałów edukacyjnych i dydaktycznych do akceptacji przez Radę Naukową Uniwersytetu i ustanowił procedurę kontroli jego jakości. Pozytywny wynik kontroli jest uwzględniany, gdy współczynnik zapożyczeń w publikacji książkowej nie przekracza 10%, w publikacji edukacyjno-metodycznej 20%.

Biorąc pod uwagę światowe tendencje, można stwierdzić, że obecnie nie ma alternatywy dla stosowania systemów zapobiegania plagiatowi w procesie edukacyjnym i pracach naukowych uczelni wyższych. Jednocześnie system elektroniczny Anti-Plagiarism wymaga dalszych ulepszeń, np. dodania podsystemu generowania danych statystycznych.

Jednak nadal problemem pozostaje budowanie kultury jakości na poziomie instytucjonalnym, która wymaga stałej pracy z uczestnikami procesu edukacyjnego. W celu zapoznania się studentów z procedurami zabezpieczania jakości kształcenia i wyższej edukacji, np. w ChUN zorganizowano cykl wykładów, w ramach międzynarodowej konferencji młodych naukowców, problemów akademickiej ucziwości w działalności naukowej.

## 9. Kryteria, zasady i procedury oceny wyników kształcenia

W wysokim procencie w ukraińskich uczelniach wyższych przyjęto model systemu kontroli i oceny osiągnięć edukacyjnych w oparciu o następujące podstawowe elementy: parametry edukacyjne, składniki kompetencji, kryteria,

skala oceny, formy kontroli ostatecznej, transgranicznej i bieżącej, metody kontroli, itp. [36, s. 66].

Środki kontrolne, w szczególności kontrola bieżąca, okresowa i semestralna, są przeprowadzane zgodnie z harmonogramem procesu edukacyjnego w uczelni i planem pracy kierunku kształcenia zatwierdzonym przez dziekana wydziału na każdy semestr. Ocenianie wyników pracy semestrowej spełnia się według obowiązującej czterostopniowej skali ("doskonale", "dobrze", "zadowolająco", "niezadowolająco"), a zaliczeń według skali – "zaliczono", "nie zaliczono".

Zgodnie ze zobowiązaniami podjętymi przez Ukrainę w 2005 r. w ramach procesu bolońskiego [4, s. 56], Chmielnicki Uniwersytet Narodowy, wraz z krajową skalą ocen osiągnięć akademickich studentów, wprowadził skalę interwałową umożliwiającą określenie punktów ECTS, które odpowiednio odzwierciedlają wyniki kształcenia absolwentów szkół wyższych w dwóch skalach i wydać im załącznik do dyplomu (tabela 2).

**Tabela 2. Skala ocen w odniesieniu do ECTS**

Ocena za narodową skalą	Skala interwałowa	Ocena w skali ECTS	Definicja
Doskonale	4,75–5,00	A	<b>Doskonale</b> – doskonałe wykonanie tylko ze znikomą ilością błędów
Dobrze	4,25–4,74	B	<b>Bardzo dobrze</b> – powyżej średniego poziomu z kilku znikomymi błędami
Dobrze	3,75–4,24	C	<b>Dobrze</b> – w ogólnym prawidłowa praca ze znikomą ilością znaczących błędów
Zadowolająco	3,25–3,74	D	<b>Zadowolająco</b> – nieźle, lecz ze znaczną ilością usterek
Zadowolająco	3,00–3,24	E	<b>Dosyć</b> – wykonanie zadowala minimalne kryteria
Niezadowolająco	2,00–2,99	FX	<b>Niezadowolająco</b> – z prawem ponownej wydzierżawiła ponownie edukacyjnej dyscypliny
Niezadowolająco	0,00–1,99	F	<b>Niezadowolająco</b> – ponowny kurs edukacyjnej dyscypliny

Źródło: opracowanie własne

Kontrola pracy i otrzymane oceny przez studentów w ChUN wypełniane są i wystawiane w „ewidencji pracy wykładowcy” oraz „dzienniku elektronicznym” za każdy zaliczony rodzaj pracy według roboczego programu edukacyjnej

dyscypliny, według narodowej czteropunktowej skali ("doskonale", "dobrze", "zadowolająco", "niezadowolająco").

Ocena semestralna (atestacja) przeprowadzana jest w semestrze zgodnie z programem nauczania i jest obliczana na podstawie zautomatyzowanego programu w "dzienniku elektronicznym", z uwzględnieniem struktury dyscypliny i współczynników ustalonych dla każdego rodzaju pracy edukacyjnej (Rys. 6). Kontrola semestralna zgodnie z aktualnymi zarządzeniami uczelni może być prowadzona w formie egzaminu, zaliczenia, zaliczenia zróżnicowanego.

← → ↻

https://fsu-1.khnu.km.ua/fsu/6b/support/index.php

160% ⌵ ⌶ 🔍 Пошук

Меню

Журнали

Журнал: ТНМ-17-1

Журнал: ТНМ-17-1 - 1 сем. 2017-2018 н.р.  
Педагогіка вищої школи (Кафедра теорії та методики трудового і професійного навчання)

Оцінювання оцінок Групування Підказки

Оцінювати

Оновити

Зберегти

№ Студенти

Вересень

Жовтень

Листопад

Грудь

Сем

07 14 21 28 05 12 19 26 02 06 09 16 23 30 07 1

Л Пр Е Пр Л Пр Л Пр Л Ат1 Пр Л Пр Л Пр Л ТК по

ТНМ-17-1 (17)

ТНМ-17-1 (17)

1 Божок Віта Володимирівна 4 4 5 4,38 5 5 4,65

2 Войтюк Святослав Сергійович Н 4 3 Н 4 3,63 4 4 3,85

3 Дидик Наталія Андріївна Н 4 4 Н 4 4,00 5 4 4,35

4 Дорошук Аліна Олександрівна 3 4 4 3,75 4 4 3,80

5 Досюк Володимир Віталійович Н 3 4 Н 4 3,75 4 4 3,80

6 Коник Микола Іванович Н 3 4 Н 4 3,75 4 4 3,80

7 Корначук Іван Іванович Н Н Н Н - Н -

8 Кострич Володимир Сергійович Н 3 4 4 3,75 4 4 3,80

9 Котенков Ігор Олегович Н 4 4 Н 4 4,00 4 4 4,00

10 Лебідь Аліна Олександрівна Н 3 4 Н 4 2,75 4 4 3,32

11 Остапчук Оксана Богданівна Н 3 5 4 3,00 5 5 3,88

12 Паламарчук Андрій Іванович Н 4 3 Н 4 3,63 4 4 3,85

13 Савенко Альона Русланівна 4 5 5 4,75 5 5 4,80

14 Семенчук Віталій Володимирович Н 3 3 Н 3 3,00 3 3 3,00

Список занять Оцінки Види занять Студенти Викладач

Інструкція

Rys. 6. Przykładowa strona dziennika elektronicznego nauczyciela z aktualną oceną studenta

Źródło: opracowanie własne

Podczas przeprowadzania kontroli semestralnej w formie oceny punktowej (zróżnicowanego zaliczenia) wystawiany jest wynik końcowy z danego przedmiotu przez nauczycieli akademickich, którzy prowadzili zajęcia, z uwzględnieniem wszystkich rodzajów pracy edukacyjnej, pod warunkiem, że student ukończy program przedmiotu.

Podczas przeprowadzania kontroli semestralnej w formie egzaminu końcowy wynik z przedmiotu jest wyeksponowany na podstawie wyników bieżącej kontroli we wszystkich rodzajach pracy edukacyjnej i ostatecznej kontroli. W takim przypadku wyniki kompilacji ostatecznego środka kontroli są szacowane wg czteropunktowej skali, a współczynnik ważenia dla niego to: dla dziennej formy szkolenia w przedziale 0,2–0,4 oraz dla zaocznej formy – 0,4–0,5.

Średnia punktacja danego przedmiotu jest określana na podstawie średniej arytmetycznej ocen uzyskanych dla każdego rodzaju pracy zgodnie z krajowym programem pracy programu i ustalonymi dla nich współczynnikami. Przypisane studentowi punkty ECTS w zakresie przedmiotu zostają przyznane pod warunkiem

spełnienia wszystkich wymagań programu pracy i pomyślnego ukończenia kontroli semestralnej w formie określonej w programie nauczania.

Na podstawie pracy naukowej studenta określa się jego ocenę. Ogólna ocena semestralna studenta jest zapisana w jego indywidualnym programie nauczania i może być wykorzystana do określenia wskazówek dotyczących kształcenia, form, czasu pracy, itp. Wszystkie typy ocen są określane w trybie automatycznym na podstawie danych z testów i egzaminów.

Dodatkowa ocena uwzględniająca udział studenta w zajęciach naukowych, naukowych i technicznych (twórczych) lub sportowych oraz w życiu społecznym jest ustalana przez komisję stypendialną wydziału poprzez przedkładane przez zainteresowane osoby rodzaje działalności za zgodą organów samorządu studenckiego. Lista czynności, na które student może uzyskać dodatkowe punkty, przedstawione zostały w tabeli 3.

**Tabela 3. Lista rodzajów aktywności, za które student może otrzymać dodatkowe punkty rankingowe**

Nr 3/p	Nazwa rodzaju działalności (otrzymane nagrody)	Ilość ocen, do
<b>1. Patenty i certyfikaty, uczestnictwo w działalności naukowo-badawczej</b>		
1.1	Patent na wynalazek*	2,5
1.2	Patent na pożyteczny model, świadectwo na prawo autorskie (utwór) *	2
1.3	Uczestnictwo w pracach naukowo-badawczych z fundamentalnych, stosowanych badań (umowach prac gospodarczych)	1,5
1.4	Członek studenckiej naukowej spółki Uniwersytetu (członek studenckiego konstruktora (projektowy – konstruktora) biura)	0,8
<b>2. Publikacje w naukowych zbiorach i czasopismach*</b>		
2.1	Autor (współautor) artykułu naukowego w edycji, co indeksuje się w bazie Scopus (albo Web of Science) *	2,5
2.2	Autor (współautor) artykułu naukowego w naukowej fachowej edycji Ukrainy, która wchodzi do Listy edycji zatwierdzonego nakazami MENU, w których mogą ukazywać się wyniki dysertacji prac na otrzymanie naukowych stopniów doktora *	1,5
2.3	Autor (współautor) artykułu naukowego (tez odczytów konferencji), który nie odpowiada pp. 2.1, 2.2*	0,5
<b>3. Uczestnictwo w końcowym etapie (II i III - etapy) w międzynarodowych i ogólnoukraińskich fachowych olimpiadach (premiowe miejsce) i konkursach naukowych prac (otrzymane nagrody)</b>		

3.1	Pierwsze miejsce	2,5
3.2	Drugie miejsce	2
3.3	Trzecie miejsce	1
3.4	Prace badawcze wybrane przez branżowe komisje konkursowe szkół podstawowych do udziału w II i III etapie konkursu (dyplom za udział)	0,5
4. Nagrody otrzymane na międzynarodowych konkursach albo wystawach		
4.1	– Grand Prix	2,5
4.2	– pierwsze miejsce	2
4.3	– drugie miejsce	1,5
4.4	– trzecie miejsce	1
5. Praca sportowa		
	Uzyskanie tytułu:	
5.1	– Czczony Mistrz Sportu	2,5
5.2	– Mistrz sportu klasy międzynarodowej	2
5.3	– mistrz sportu	1,5
5.4	– kandydat na mistrza sportu	1
	Uzyskanie nagrody (złoty, srebrny, brązowy medal) za:	
5.5	– Igrzyska Olimpijskie	2,5
5.6	– mistrzostwa (puchar) świata, Europa, Ukraina	2
5.7	– Ogólnościatowe / Ogólnoukraińskie uniwersiady	1,5/1
	Udział w zawodach związanych z niektórymi dyscyplinami sportowymi:	
5.8	– międzynarodowych/ogólnoukraińskich	1,5/1
6. Uczestnictwo w społecznie-pożytecznej i społecznej działalności		
6.1	Członek Rady Akademickiej Uniwersytetu	1
6.2	Członek Rady Naukowej Wydziału	0,5
6.3	Członek komitetu związkowego podstawowej organizacji związkowej studentów	1
6.4	Kierownik Samorządu Studenckiego Uniwersytetu	2,5
6.5	Kierownik komisji studenckiej wydziału / akademika	1,5/2
6.6	Członek rady studenckiej Uniwersytetu	1
6.7	Członek rady studenckiej wydziału / akademika	0,5/1

6.8	Starościna grupy	0,5
6.9	Uczestnik grupy fokusowej Zapewnienia jakości w działaniach edukacyjnych i szkolnictwie wyższym	0,5
6.10	Działalność artystyczna (według typu)	0,5
6.11	Działalność wolontariacka i charytatywna	0,5

Źródło: opracowanie własne

W związku z tym, wykorzystanie nowoczesnych form i metod monitorowania wyników kształcenia, ocena osiągnięć akademickich studentów, wielopunktowe skale oceny, pozwalają stale poprawiać obszary kontroli i oceny aktywności edukacyjnej na uczelni, zapewnić jej przejrzystość i obiektywność.

## **10. Ocena działań pracowników naukowych i pedagogicznych oraz regularna publikacja kryteriów, zasad i procedur oceny**

Ocena działalności pracowników naukowych i dydaktycznych jest trudnym zadaniem dla uczelni wyższych, ponieważ treść tego działania jest głównie twórcza, co sprawia trudności w pomiarze. Jednocześnie większość ukraińskich uniwersytetów korzysta z technik oceny w celu oceny efektywności personelu naukowego i dydaktycznego.

Chmielnicki Uniwersytet Narodowy wprowadził roczną ocenę pracowników naukowo – dydaktycznych w celu zwiększenia ich aktywności zawodowej, pełnego wykorzystania potencjału intelektualnego i obiektywnego stymulowania skuteczności wszystkich rodzajów pracy, od 2003 r. odpowiednie przepisy są aktualizowane i publikowane na stronie internetowej uniwersytetu [4]. Biorąc pod uwagę, że praca nauczycieli akademickich jest złożona i wielopłaszczyznowa, wówczas i ocena powinna być kompleksowa i uwzględniać nie tylko ilość wykonanej pracy, ale także jej jakość, która jest określona przez odpowiednie kryteria i współczynniki oceny pracy nauczyciela.

Wszyscy pracownicy naukowcy i dydaktyczni sporządzają raport z wyników wszystkich prac wykonanych w bieżącym roku akademickim i dodają go do systemu informatycznego „Elektroniczna uczelnia” co roku, do dnia 25 czerwca.

Sprawozdania pracowników dotyczące pracy edukacyjnej, metodologicznej, organizacyjnej, naukowej i innych obowiązków związanych z zatrudnieniem omawiane są na spotkaniach poszczególnych działów i przekazywane do dziekanatu wydziału. Dla określenia ogólnych wyników pracy wykładowców, działów i wydziałów, nakazem rektora powoływana jest specjalna komisja, która do 15 września ocenia wszystkie sprawozdania. Ranking wyników oceniania pracy wykładowców ogłasza się na zebraniach pracowników uniwersytetu i zamieszcza w rubryce "Informacja publiczna" na stronie internetowej uniwersytetu [18].

Wprowadzony system rankingowego oceniania pracy wykładowców okazał się efektywną metodą kierowania pracą pracowników uniwersytetu i skutecznym mechanizmem stymulacji ich aktywności w różnych rodzajach działalności. Podobne oceny są oparte na wynikach działów i wydziałów uniwersytetu. Jednocześnie należy przyznać, że nie ma jak dotąd systemu służącego ocenie pracy i zarządzania przez kierowników w uniwersytecie. Dlatego planowane jest wprowadzenie anonimowego kwestionariusza „Kierownik oczami podległego” na różnych poziomach organizacyjnych (wydział, dział, administracja uczelni). Zgodnie ze Strategią Rozwoju Chmielnickiego Uniwersytetu Narodowego na okres do 2020 r. Zostały określone kryteria, zasady i procedury oceny działań zarządczych kierownictwa i opublikowane na stronie internetowej uczelni.

## 11. Podnoszenie kompetencji i kwalifikacji

Wskaźnik liczby pracowników, którzy nieustannie uczą się szybkiego dostosowywania się do zmian środowiskowych i zaspokajania potrzeb produkcyjnych, jest jednym z głównych czynników rozwoju ocen konkurencyjności UE w krajach świata i rozwoju ich systemów edukacji [41]. Również w zakresie edukacji zgodnie z ustawą „O szkolnictwie wyższym” w aspekcie świadczenia nauczania na wysokim naukowo-teoretycznym i metodologicznym poziomie oraz prowadzenia działalności naukowej, pracownicy naukowo-dydaktyczni muszą stale podnosić swój poziom zawodowy, umiejętności pedagogiczne, kwalifikacje naukowe, itp.

Podstawowymi dokumentami dotyczącymi organizacji rozwoju zawodowego pracowników uczelni wyższych są: art. 59 wymienionej ustawy mówiący o rozwoju zawodowym i podnoszeniu kwalifikacji zawodowych pracowników pedagogicznych i naukowo-dydaktycznych oraz Zarządzenie Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy „O podniesieniu kwalifikacji zawodowych i stażu pracowników pedagogicznych i naukowo-dydaktycznych uczelni wyższych” (z dnia 24 stycznia 2013 r., Nr 48).

Będący podstawą analizy Chmielnicki Uniwersytet Narodowy stworzył również odpowiednie warunki do podnoszenia kwalifikacji pracowników naukowych i dydaktycznych, w szczególności odnoszące się do opanowania najnowszych technologii nauczania. Zgodnie z odpowiednimi rozporządzeniami głównymi rodzajami kształcenia podyplomowego w ChUN są zaawansowane szkolenia i staże [18]. Realizacja niektórych rodzajów kształcenia podyplomowego realizowane jest przez następujące jednostki strukturalne uczelni:

- centrum podwyższenia kwalifikacji, podyplomowej edukacji;
- dział edukacyjno-metodyczny;
- centrum fachowego rozwoju wykładowców;
- edukacyjnym centrum zaocznie-dystansowej edukacji;
- Ukraińsko-Polskim Centrum Europejskiej Integracji.

Dla realizacji programów podwyższenia kwalifikacji pracowników i współpracowników naukowo-pedagogicznych w Uniwersytecie stworzone jest Centrum fachowego rozwoju wykładowców.

Podwyższenie kwalifikacji i kierunkowe przeszkolenie pracowników dokonuje się: z oderwaniem od pracy, z częściowym oderwaniem od pracy, bez oderwania od pracy. Główną formą zaawansowanego szkolenia kadry naukowej i pedagogicznej uniwersytetu jest staż, który odbywa się na podstawie umów z przedsiębiorstwami, organizacjami, instytucjami naukowymi, placówkami edukacyjnymi Ukrainy i za granicą. Stosunki międzynarodowe dotyczące szkolenia instruktorów są realizowane na podstawie umów i międzypaństwowych z odpowiednimi instytucjami za granicą.

Staż wykładowców akademickich odbywa się zgodnie z indywidualnymi planami, które uwzględniają specjalność wykładowcy, termin i program stażu, wskazuje się, co powinien on wprowadzić w działalności edukacyjnej uczelni, wydziału, działu według wyników stażu. Termin stażu wykładowców Uniwersytetu ustala się od 1 do 10 miesięcy zależnie od możliwości indywidualnego planu stażu i doświadczenia praktycznej pracy wykładowcy. Według Licencyjnych warunków prowadzenia działalności oświatowej uczelni wyższej, dla zabezpieczenia odpowiedniości przygotowania wykładowcy w danej dyscyplinie, w ciągu np. lat 2015–2017 107 nauczycieli akademickich ChUN odbyło staż naukowo-dydaktyczny trwający sześć miesięcy. W 2017 roku miejscami stażu dla pracowników uniwersytetu były placówki oświatowe, instytucje, organizacje i przedsiębiorstwa z Niemiec, Austrii, Słowacji, Bułgarii, Polski, USA i różnych regionów Ukrainy.

Według wymogów MEN Ukrainy do kadry uczelni wyższej, która pretenduje do statusu narodowego, wzrasta waga wskaźnika odbywania stażu przez pracowników w zagranicznych uczelniach w okresie przynajmniej trzech miesięcy [28].

Jako eksperyment pedagogiczny dla kadry dydaktycznej poszczególnych wydziałów (psychologii i pedagogiki, zdrowia ludzkiego, ekonomii, zarządzania i administracji, ekonomiki przedsiębiorczości, fizyki i elektrotechniki, telekomunikacji i inżynierii radiowej) w ChUN stosowany jest system akumulacji zaawansowanego szkolenia. Jest to dobrowolna, alternatywna forma zaawansowanych szkoleń, która jest realizowana w celu stworzenia warunków dla realizacji możliwości kontynuowania edukacji poprzez wdrożenie indywidualnego planu edukacyjnego dla doskonalenia zawodowego, umożliwiając wykładowcom zaprojektowanie własnej ścieżki edukacyjnej (do samodzielnego wyboru treści, terminów, trybu studiów) z uwzględnieniem ich potrzeb zawodowych, problemów spotykanych na poziomie kwalifikacji.

Zgodnie z planami, w ostatnich latach zaawansowane szkolenia pracowników naukowo-dydaktycznych i pedagogicznych Uniwersytetu odbywały się



w następujących formach: obrona prac doktorskich i habilitacyjnych; kursy cyklu psychologicznego i pedagogicznego dla młodych wykładowców do pięciu lat pracy na Uniwersytecie; kursy dla wykładowców nauczania na odległość; kursy języka angielskiego i polskiego, w tym dla kandydatów na tytuły naukowe i profesorów (poziom B2); staże, itp.

Od semestru jesiennego 2017–2018 uczelnia zorganizowała kursy języka angielskiego dla studentów w celu przygotowania ich do zewnętrznej niezależnej oceny u progu studiów magisterskich (Zarządzenie Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy z 15 czerwca 2017 r., Nr 864 „O dodatkowych środkach w celu zapewnienia integralności przy dołączaniu szkolenie w celu uzyskania tytułu magistra”). Ponadto, podczas semestru wiosennego ostatniego roku akademickiego, przeprowadzono cykl seminariów naukowych i metodycznych dla kierowników i dyrektorów wydziałów, uczestników grup fokusowych studentów, liderów i członków grup projektowych w celu rozwoju programów edukacyjnych w kontekście nowych standardów szkolnictwa wyższego.

Uczelnia stworzyła odpowiednie warunki do opanowania przez pracowników naukowych i pedagogicznych najnowszych technologii nauczania. W szczególności dostępny jest 72-godzinny roczny program kursów dla młodych wykładowców, który przewiduje kształcenie w zakresie technologii komputerowej i innowacyjnych technologii pedagogicznych wykorzystywanych w szkolnictwie wyższym. Dużą uwagę przywiązuje się do pracy nauczycieli z wykorzystaniem platformy MOODLE.

Jednocześnie należy zauważyć, że w celu zwiększenia aktywności pracowników naukowych i pedagogicznych w celu podniesienia ich poziomu zawodowego i naukowego, należy przewidzieć ukierunkowane wsparcie finansowe osób, tak jak to praktykuje się w krajach europejskich, w szczególności na uniwersytetach w Polsce.

## **12. Dostępność edukacji dla osób niepełnosprawnych**

Zgodnie z nowymi warunkami licencjonowania, uczelnia wyższa powinna zapewnić dostępność urządzeń szkoleniowych dla osób niepełnosprawnych i innych grup w niekorzystnej sytuacji, w tym nieograniczony dostęp do budynku, pomieszczeń szkoleniowych i innej infrastruktury zgodnie z publicznymi kodeksami budowlanymi, zasadami i standardami, które muszą być udokumentowane w zakresie kontroli technicznej budynków i budowli, posiadać certyfikat kompetencji lub odpowiednią instytucję upoważnioną do przeprowadzania wspomnianych badań.

Wobec powyższego rozpoczął się proces dostosowywania i tworzenia integracyjnego środowiska edukacyjnego w ukraińskich instytucjach szkolnictwa wyższego, dlatego też konieczne jest opracowanie odpowiednich ram i wykorzystanie pozytywnych doświadczeń zagranicznych.

Zatem, rozwój krajowego systemu edukacji we współczesnych warunkach, biorąc pod uwagę fundamentalne zmiany we wszystkich sferach życia publicznego, historyczne wyzwania XXI wieku, wymaga krytycznej refleksji nad osiągnięciami, przezwyciężenia ostrych problemów, które hamują rozwój, uniemożliwienie i zapewnienie nowej jakości edukacji adekwatnej do obecnej epoki historycznej.

## Podsumowanie

Problem jakości kształcenia jest jedną z trzech głównych kwestii w uczelniach wyższych, obok kwestii finansowania i dostępności. Zapewnianie jakości jest punktem wyjścia do jej doskonalenia. Jednak doskonalenie jakości kształcenia nie ma łatwych rozwiązań. W oparciu o międzynarodową praktykę i zalecenia międzynarodowych ekspertów, w Ukrainie budowany jest sformalizowany i udokumentowany system zapewnienia jakości kształcenia w każdej wyższej uczelni.

Mierzenie jakości pracy uczelni wyższej, jest obecnie jednym z kluczowych elementów budowy pozytywnego wizerunku, jak i podstaw akredytacji. Jakość kształcenia stanowi priorytet dla renomowanych uczelni i wymusza systemowe podejście do zarządzania procesem kształcenia. Aby takie standardy zapewnić w Ukrainie, nie wystarczy tylko zadbać o wprowadzenie wybranych elementów i metod w zakresie jakości kształcenia, ale istotne jest wprowadzanie w pełni kompleksowych systemów zapewnienia jakości kształcenia wyposażonych w skuteczne narzędzia ich monitorowania. Przed każdą uczelnią wyższą stoi niezwykle ważne i zarazem trudne zadanie, nie tylko stworzenia własnego wewnętrznego systemu zapewniania jakości, lecz również jego doskonalenia. Warto w tym względzie opracować dobre wzorce i rozwiązania.

## Bibliografia:

- [1] *Постанова КМУ № 1187 від 30.12.2015 р. "Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти"* (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ №347 від 10.05.2018р.), <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-n> (dostęp: 23.11.2021), (zmienioną rezolucją RMU z dnia 10.05.2018 r. Nr 347 „О поправках до розпорядження Ради Міністрів України з дня 30 грудня 2015 р. Nr 1187”)
- [2] Бегняк В. І та ін., *Методичні рекомендації зі складання освітніх програм у контексті стандартів вищої освіти*, Хмельницький, ХНУ 2018.
- [3] Бегняк В. І., Красильникова Г. В., *Система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності: зб. нормативних документів*, Хмельницький: ХНУ, 2015.

- [4] *Впровадження ECTS в українських університетах: Методичні матеріали*, Видавництво національного університету „Львівська політехніка”, Львів 2006.
- [5] Гуло В. Л. та ін, *Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)*, 2013.
- [6] *Звіт про результати опитування вищих навчальних закладів України щодо стану розвитку внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти*, <http://projects.lnu.edu.ua/quare/wp-content/uploads/sites/6/2018/03/>, (dostęp: 23.11.2021).
- [7] Красильникова Г. В., *Трансформація складових вітчизняної системи вищої освіти в контексті євроінтеграції*, [w:] Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: зб. матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції – Хмельницький, ХНУ, 2007.
- [8] Кремень В. Г., *Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін* [w:] *Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін*, В. Г. Кремень, <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/442/>, (dostęp: 23.11.2021).
- [9] Кремень В., , [w:] *Неперервна професійна освіта: Теорія і практика: зб. наук. праць*. Ч. 1, ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало, 2001.
- [10] Кременя В. Г. ред., *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації*, Кіjów, 2014.
- [11] *Критерії оцінки якості програм вищої освіти та методичні рекомендації щодо їх застосування під час акредитації– проект*, <http://education-ua.org/ua/articles/1179-akreditatsiya-program-vishchoji-osviti-novij-pidkhid>, (dostęp: 23.11.2021).
- [12] *Лист МОНУ від 28.04.2018 Nr 1/9–239*, <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/16071>, (dostęp: 23.11.2021).
- [13] Лугового В., Калашнікової С. ред., *Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні*, Кіjów, 2014.
- [14] Лугового В., Таланової Ж. ред., *Гуманізація вищої освіти як засіб забезпечення її якості в Україні: методичні рекомендації*, Кіjów, 2016.
- [15] Мельник С. В., *Методичні підходи з розробки освітньо-кваліфікаційних (кваліфікаційних) стандартів за результатами навчання на основі вимог професійних стандартів за компетентнісним підходом*, Луганськ, ДУ НДІ СТВ, 2012.
- [16] *Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Наказ МОНУ від 01.06.2017 Nr 600 (у редакції наказу МОНУ від 21.12.2017 Nr 1648)*.

- [17] *Нова редакція пріоритетів Міністерства освіти і науки України до проекту Середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року: проект*, [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/NT3041.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/NT3041.html), (dostęp: 23.11.2021).
- [18] *Офіційний сайт Хмельницького національного університету: публічна інформація*, <https://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?l=0&r=700&p=100>, (dostęp: 23.11.2021).
- [19] *Paris communiqué 2018: EHEA ministerial conference – Mode of access*, <http://www.ehea2018.paris/Data/ElFinder/s2/Communique/EHEAParis2018-Communique-final.pdf>, (dostęp: 23.11.2021).
- [20] *Положення про акредитацію освітніх програм Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти- проект*, <http://education-ua.org/ua/articles/1179-akreditatsiya-program-vishchoji-osviti-novij-pidkhid>, (dostęp: 23.11.2021).
- [21] *Положення про Національний репозитарій академічних текстів: Постанова Кабінету Міністрів України від 19 липня 2017 р. Nr 541.*
- [22] *Про вищу освіту, закон України від 01.07.2014 р. Nr1556–VII*, <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>, (dostęp: 23.11.2021).
- [23] *Про внесення змін до Постанови Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. Nr 1341: проект наказу МОН України, Режим доступу*, <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorenniya-proekt-zmin-do-postanovi-kmu-pro-zatverdzhennya-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij>, (dostęp: 23.11.2021).
- [24] *Про доступ до публічної інформації: закон України від 01.05.2015 Nr 2939–VI*, <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2939-17/>, (dostęp: 23.11.2021).
- [25] *Про затвердження Критеріїв конкурсного відбору виконавців державного замовлення на підготовку магістрів у закладах вищої освіти, які знаходяться у сфері управління МОН України, Наказ МОН України від 03.05.2018 р. Nr 445.*
- [26] *Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. Nr 1187 (зі змінами Постанова КМУ від 10.05.2018 Nr 347 Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. Nr 1187.*
- [27] *Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. Nr 266*, <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>, (dostęp: 23.11.2021).

- [28] *Про затвердження Порядку та критеріїв надання закладу вищої освіти статусу національного, підтвердження чи позбавлення цього статусу: Постанова Кабінету Міністрів України від 22 листопада 2017 р. Nr 912.*
- [29] *Про затвердження Регламенту роботи Національного репозитарію академічних текстів: Наказ МОН України 04.07.2018 Nr 707, <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0858-18>, (dostęp: 23.11.2021).*
- [30] *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., [w:] Указ Президента України від 25.06.2013 р. Nr 344/2013 <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>, (dostęp: 23.11.2021).*
- [31] *Про освіту: закон України від 05.09.2017 р. Nr 2145-VIII, <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, (dostęp: 23.11.2021).*
- [32] Рашкевич Ю. М., *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти*, Львів, 2014.
- [33] Рашкевич Ю.М., *Методичні рекомендації щодо опису освітньої програми в контексті нових стандартів вищої освіти*, [www.erasmusplus.org.ua](http://www.erasmusplus.org.ua), (dostęp: 23.11.2021).
- [34] *Рекомендації щодо виявлення академічного плагіату: лист МОН України від 15.08.2018 р. Nr 1/11-8681, [http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/61647/](http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/61647/), (dostęp: 23.11.2021).*
- [35] Shalapko M., *Jakość kształcenia technicznego w Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym*, Lublin, 2020.
- [36] Скиба М.Є. та ін., *Методологія контролю умов кредитно-модульної системи організації навчального процесу*, Методичні рекомендації, Хмельницький, ХНУ, 2005.
- [37] *Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)*, ТОВ ЦС, 2015.
- [38] Терепищій С. О., *Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу)*, Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010.
- [39] *Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти: комплекс нормат. док. для розробки складових системи галузевих стандартів вищої освіти: додаток до листа МОН України від 31.07.2008 р. Nr 1/9-484, <http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf>, (dostęp: 23.11.2021).*
- [40] *Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення стандартів вищої освіти: наказ МОН України від 31.07.1998 р. Nr 285: додаток I Комплекс нормативних документів для розроблення стандартів вищої освіт, Вища освіта: інформ. Вісник, 2003, Nr 10.*
- [41] *The Global Competitiveness Report 2016–2017, [http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017\\_FINAL.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf), (dostęp: 23.11.2021).*

- [42] В.І. Бегняк, Л.С. Любохинець, *Методичні рекомендації зі складання навчальних і робочих навчальних планів підготовки здобувачів вищої освіти у Хмельницькому національному університеті*, Хмельницький, ХНУ, 2018.

## **Quality assurance of higher education in Ukraine**

### **Summary**

The presented work shows the problem of quality assurance of higher education in Ukraine at the state, institutional and managerial levels. The analysis of the state of Ukrainian higher education was carried out in the following directions: systemic, substantive and procedural. The reasons slowing down the development of the system of quality assurance of Ukrainian higher education were marked and ways of reforming the elements of quality assurance for their further development as an integrated system of internal quality assurance in higher education were presented.

**Keywords:** education quality, higher education, system of internal education quality assurance