

АКАДЕМІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ІМ. МАРІЇ ГЖЕГОЖЕВСЬКОЇ У ВАРШАВІ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НАПН УКРАЇНИ

ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА

ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ
НАУКОВИЙ ЩОРІЧНИК
nr 3/2018

Варшава 2018

Korekta / Правка / Proofreading

Aleksandra Kozłowska / Олександра Козловська

Projekt okładki / Проект обкладинки / Cover design

Artur Piątek / Артур Пьонтек

Projekt typograficzny, skład i łamanie / Типографський проект, склад і комп'ютерна верстка / Typographic design, Typesetting and Type-matter

Studio projektowo-wydawnicze / Проективно-видавнича студія

ARTUSGRAF Artur Piątek / ARTUSGRAF Артур Пьонтек

www.artusgraf.pl, e-mail: studio@artusgraf.pl

© Copyright by Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie, Warszawa 2018

© Копірайт Академія спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської
у Варшаві, Варшава, 2018

Adres redakcji / Адреса редакції / Editorial Office

02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40 / 02-353 Варшава, вул. Щєслівіцька 40
e-mail: roczniknaukowy.ezu@aps.edu.pl, e-mail: izanwi@o2.pl, tel: 22 589 36 56

Wydawca / Видавець / Publisher

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie /

Видавництво Академії Спеціальної Педагогіки у Варшаві

02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40 /

02-353 Варшава, вул. Щєслівіцька 40

ISSN 2543-7925



*Profesorowi Franciszkowi Szłowski
– z okazji Jego 75-lecia urodzin
Uczniowie i Przyjaciele*

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie.....	23
-------------------	----

CZĘŚĆ I

Inspiracje z myśli naukowej dr. hab. prof. APS Franciszka Szloska

Stefan M. Kwiatkowski List okolicznościowy.....	37
Zygmunt Wiatrowski Perspektywiczne spojrzenie na dzieło Franciszka Szloska pt. <i>Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych</i> , Warszawa 2015.....	39
Nella Nyczkało Honor, godność i kultura naukowa naukowca-pedagoga	53

CZĘŚĆ II

Filozoficzne i pedagogiczno-psychologiczne konteksty oświaty i pedagogiki pracy

Franciszek Szlosek Kształcenie zawodowe jako kategoria pojęciowa pedagogiki pracy.....	67
Zdzisław Wołk Indywidualność i cechy osobowe kluczowym składnikiem potencjału pracowniczego w okresie poprzemysłowym.....	73
Dorota Jankowska O socjoekonomicznym modelu rozwoju człowieka – w kontekście stanowisk współczesnych studentów pedagogiki wobec pracy zawodowej.....	87
Wasył Kremień Ekonomiczna cywilizacja w kontekście filozofii antropocentryzmu.....	101

CZĘŚĆ III

Globalizacja, rynek pracy i oświata

Daniel Kukła

Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy – w kręgu kompetencji na rynku pracy 115

Adam Solak

Dobór pracowników w obszarze działań rekrutacyjnych..... 127

Natalia Awszeniuk

Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania integracji oświaty Ukrainy z globalnym rynkiem usług edukacyjnych 141

Lilia Suszencewa

Mobilność zawodowa jako warunek samostanowienia, samorealizacji i autoafirmacji osobowości wykwalifikowanego pracownika w środowisku zawodowym..... 153

CZĘŚĆ IV

Problemy przygotowania nauczycieli kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych

Joanna Madalińska-Michalak

Kariera w zawodzie nauczyciela 169

Jarosław Michalski

Pedeutologiczne konteksty edukacji ustawicznej..... 189

Beata Jakimiuk

Kompetencje społeczne i ich znaczenie przy realizacji kariery zawodowej 205

Teresa Janicka-Panek

Zadania zawodowe nauczycieli przedszkoli w kontekście celów wychowania oraz oceny efektywności wychowania przedszkolnego 221

Natalia Sysko

Rozwój zawodowy nauczycieli placówek oświaty zawodowej w kontekście procesów innowacyjnych na rynku pracy..... 237

Sergij Pryjma, Wiktoria Bałuta

Kształcenie kompetencji andragogicznych przyszłych magistrów
oświaty pedagogicznej w procesie kształcenia zawodowego
i pedagogicznego 263

Oleg Sopiwnyk

Kształtowanie cech liderkich studentów uczelni rolniczych
w warunkach relacji rynkowych 287

CZĘŚĆ V**Współczesne problemy kształcenia zawodowego
i ustawicznego****Waldemar Furmanek**

Permanentne zagubienie polskiej edukacji zawodowej 299

Ryszard Bera

Wizja drugiej kariery zawodowej byłych wojskowych 325

Urszula Jeruszka

Bierność zawodowa młodzieży – wyzwania i problemy 339

Wioleta Duda

Pracownik wiedzy, czyli dlaczego warto uczyć się przez całe życie 351

Aleksandra Lukasek

Mediacje rówieśnicze w edukacji zawodowej 363

Marian Piekarski

Doradztwo zawodowe w Centrach Kompetencji Zawodowych
w Gminie Miejskiej Kraków – potrzeby a możliwości 373

Walentyna Radkewycz

Współczesna koncepcja rozwoju kształcenia zawodowego na Ukrainie
w kontekście strategii europejskich 385

Kostiantyn Waszczenko

Główne kierunki modernizacji systemu szkolenia zawodowego
urzędników służby państwowej 395

CZĘŚĆ VI

Teoria i praktyka światowej edukacji zawodowej i ustawicznej

Mariola Wolan-Nowakowska

Przygotowanie młodzieży niedostosowanej społecznie do procesu usamodzielnienia na przykładzie działalności Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego Księży Orionistów..... 419

Katarzyna Małgorzata Stanek

Działania wczesnoprewencyjne wykluczenia edukacyjnego, społecznego i zawodowego realizowane wobec nieletnich w Młodzieżowych Ośrodkach Socjoterapii 433

Jolanta Izabela Wiśniewska

Edukacja zawodowa jako perspektywa życiowa człowieka..... 445

Irena Lytowczenko

Kultura korporacyjna jako czynnik promowania rozwoju szkoleń w firmach amerykańskich 457

Olena Kozijewska

Modernizacja szkolnictwa wyższego na Ukrainie: wymiar europejski... 475

Jurij Marszawin

Dialog społeczny w zapewnieniu pracy przyzwoitej: koncepcja i realia ukraińskie..... 491

Kyryl Kotun

Rola fińskich ośrodków kształcenia dorosłych w profesjonalnym rozwoju nauczycieli na współczesnym rynku pracy 509

CZĘŚĆ VII

Kronika wydarzeń z kręgu edukacji zawodowej i ustawicznej

Recenzje

Norbert Grzegorz Pikula, Recenzja książki: Katarzyna Stanek, Wypalenie zawodowe pracowników socjalnych w aspekcie pedagogiki pracy, Wyd. „Śląsk” Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2016 529

Olena Semenh, Kształcenie zawodowe i kształcenie dorosłych na Ukrainie: formacja, osiągnięcia, perspektywy. Recenzja książki «Edukacja zawodowa Ukrainy na drodze do integracji europejskiej (1992-2017)», Kijów 2018	533
Tamara Soroczan, Recenzja monografii Ł.B. Łukianowej «Regulacja prawna oświaty dorosłych: doświadczenie zagraniczne», Kijów 2017	539
Sprawozdania z konferencji	
Barbara Kowalczyk, Sprawozdanie z VI Konferencji Naukowej z cyklu <i>Edukacja i praca. Kształtowanie i ocena kompetencji społecznych w kontekście potrzeb rynku pracy</i>	543
Justyna Bluszcz, <i>W świecie nauki, pracy i edukacji – Jubileusz 90-lecia Urodzin Nestora Polskiej Pedagogiki Pracy – Prof. zw. dr hab. Zygmunta Wiatrowskiego. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie</i>	547
Olena Szumska, Forum nieformalnej edukacji dorosłych «Edukacja dorosłych i rozwój społeczeństwa obywatelskiego», Kijów, 2-3 listopada 2017 r.....	551
Switłana Solomacha, Międzynarodowa naukowo-praktyczna konferencja «Formalna i pozaformalna edukacja w zakresie pedagogiki dobra Iwana Ziaziuna», Połtawa, 5-6 marca 2018 r.	555
Snizana Leu, Perspektywiczne postrzeganie oświaty zawodowej na Ukrainie: idee i horyzonty	559
INFORMACJA O AUTORACH	563

ЗМІСТ

Вступ.....	27
------------	----

ЧАСТИНА I

Натхненні науковою думкою доктора хабілітованого, проф. Академії спеціальної педагогіки Франтішека Шльосека

Стефан М. Квятковський Вітальне слово.....	37
Зигмунд Вятровський Перспективний погляд на доробок Франтішека Шльосека під назвою « <i>Сутність педагогіки праці в контексті системних змін</i> », Варшава 2015	39
Нелля Ничкало Честь, гідність і наукова культура вченого-педагога	53

ЧАСТИНА II

Філософські та психолого-педагогічні контексти освіти і педагогіки праці

Франтішек Шльосек Професійна підготовка як поняттєва категорія педагогіки праці	67
Здіслав Волк Індивідуальність і особистісні риси – ключові складові трудового потенціалу в постпромисловий період	73
Дорота Янковська Про соціоекономічну модель розвитку людини в контексті майбутнього професійного працевлаштування сучасних студентів педагогічних спеціальностей	87
Василь Кремень Економічна цивілізація у контексті філософії людиноцентризму	101

ЧАСТИНА III

Глобалізація, ринок праці та освіта

Даніель Кукла	
Розвиток суспільства знань – у сфері компетенцій на ринку праці.....	115
Адам Соляк	
Добір працівників у сфері кадрової діяльності.....	127
Наталія Авшенюк	
Соціально-економічні детермінанти інтеграції освіти України у глобальний ринок освітніх послуг	141
Лілія Сушенцева	
Професійна мобільність як умова самостановлення, самореалізації і самоствердження особистості кваліфікованого працівника в професійному середовищі.....	153

ЧАСТИНА IV

Проблеми підготовки вчителя професійної освіти і освіти дорослих

Йоанна Мадалінська-Міхаляк	
Кар'єра в професії вчителя	169
Ярослав Міхальські	
Педагогічні контексти неперервної освіти	189
Беата Якімюк	
Суспільні компетенції та їх значення в реалізації професійної кар'єри	205
Тереза Яніцка-Панек	
Професійні завдання вчителів дошкільних закладів у контексті цілей виховання та оцінювання ефективності дошкільного виховання.....	221
Наталія Сиско	
Професійний розвиток викладачів закладів професійної освіти в контексті інноваційних процесів на ринку праці.....	237

Сергій Прийма, Вікторія Балута

Формування андрагогічних компетентностей майбутніх магістрів педагогічної освіти у процесі професійно-педагогічної підготовки 263

Олег Сопівник

Виховання лідерських якостей студентів аграрних закладів вищої освіти в умовах ринкових відносин 287

ЧАСТИНА V**Сучасні проблеми професійної і неперервної освіти****Вальдемар Фурманек**

Перманентні втрати польської професійної освіти 299

Ришард Бера

Візія другої професійної кар'єри колишніх військових 325

Уршуля Єрушка

Професійна пасивність молоді – виклики і проблеми 339

Віолета Дуда

Працівник сфери знань або чому варто навчатися впродовж усього життя 351

Александра Люкасек

Рівноправне посередництво у професійній освіті 363

Мар'ян Пескарські

Професійне дорадництво в Центрах професійних компетенцій у міській гміні Кракова – потреби та можливості 373

Валентина Радкевич

Сучасна концепція розвитку професійної освіти України у контексті європейських стратегій 385

Костянтин Ващенко

Основні напрями модернізації системи професійного навчання державних службовців 395

ЧАСТИНА VI

Теорія і практика світової професійної і неперервної освіти

Маріола Волян-Новаковська

Підготовка соціально непристосованої молоді до процесу самоврядування на прикладі діяльності Молодіжного виховного центру священиків Оріоністів 419

Катажина Малгожата Станек

Рання превентивна діяльність щодо попередження освітньої, соціальної та професійної маргіналізації неповнолітніх осіб у молодіжних осередках соціотерапії 433

Йоланта Ізабела Вісьньєвська

Професійна освіта як життєва перспектива людини 445

Ірина Литовченко

Корпоративна культура як чинник сприяння розвитку навчання в американських компаніях 457

Олена Козієвська

Модернізація вищої освіти України: європейський вимір 475

Юрій Маршавін

Соціальний діалог у забезпеченні гідної праці: концепція та українські реалії 491

Кирил Котун

Роль центрів освіти дорослих Фінляндії у професійному зростанні вчителів в умовах сучасного ринку праці 509

ЧАСТИНА VII

Хроніка подій у сфері професійної і неперервної освіти

Рецензії

Норберт Гжегож Пікула, Рецензія книги: Катажина Станек

«Професійне вигорання соціальних працівників в аспекті педагогіки праці» 529

Олена Семеног , Професійна освіта і освіта дорослих в Україні: становлення, здобутки, перспективи. Рецензія на книгу «Професійна освіта України на шляху до євроінтеграції (1992–2017)», Київ, 2018 р.....	533
Тамара Сорочан , Рецензія на монографію Л. Б. Лук'янової «Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід», Київ, 2017 р.....	539
Звіти з конференцій	
Барбара Ковальчик , Звіт з VI Наукової конференції з циклу «Освіта і праця». Формування і оцінювання соціальних компетенцій у контексті потреб ринку праці	543
Юстина Блющ , <i>У світлі науки, праці і освіти</i> – ювілей 90-річчя Нестора польської педагогіки праці – проф. звичайного, доктора хабілітованого Зигмунда Вятровського. Академія спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві	547
Олена Шумська , Форум неформальної освіти дорослих «Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства», Київ, 2-3 листопада 2017 р.....	551
Світлана Соломаха , Міжнародна науково-практична конференція «Формальна і неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна», Полтава, 5-6 березня 2018 р.....	555
Сніжана Леу , Перспективне бачення професійної освіти в Україні: ідеї і горизонти	559
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	563

CONTENTS

Introduction	31
---------------------------	----

PART I

Inspired by the scientific thought of Franciszka Szloska, Doctor Habilitated, Full Professor of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education

Stefan M. Kwiatkowski Welcome Remarks	37
Zygmunt Wiatrowski Perspectives look at the work of Franciszek Szlosek entitled “ <i>The Essence of Labor Pedagogy in the Context of Systemic Changes</i> ”, Warsaw 2015.....	39
Nellia Nychkalo Honour, dignity and scientific culture of the Teacher and Educator.....	53

PART II

Philosophical, psychological and pedagogical contexts of education and labour pedagogy

Franciszek Szlosek Professional training as a conceptual category of labour pedagogy.....	67
Zdzisław Wolk Individuality and personal characteristics are key components of the employee potential in the post-industrial period	73
Dorota Jankowska On socioeconomic model of human development in the context of future professional employment of modern students of pedagogical specialties	87
Vasyl Kremen Economic civilization in the context of human-centred philosophy	101

PART III
Globalization, labour market and education

Daniel Kukla	
Development of a knowledge-based society within the competence of the labor market.....	115
Adam Solak	
Selection of employees in the field of personnel activities.....	127
Nataliia Avsheniuk	
Socio-economic determinants of Ukrainian education integration into the global market of educational services	141
Liliia Sushentseva	
Professional mobility as prerequisite of self-determination, self-realization and self-identification of qualified specialist personality in professional environment.....	153

PART IV
Problems of teacher training for professional and adult education

Joanna Madalińska-Michalak	
Career in the teacher profession	169
Jarosław Michalski	
Pedeutological context of lifelong education	189
Beata Jakimiuk	
Social competences and their role in realization of professional career.....	205
Teresa Janicka-Panek	
The professional tasks of preschool teachers in the context of educational goals and assessment of preschool education effectiveness.....	221
Nataliia Sysko	
Professional development of teachers of professional (vocational) education institutions in the context of innovative processes in the labour market	237

Serhii Pryima, Viktoriia Baluta

Development of andragogic competence of pedagogical education
masters in the process of professional training..... 263

Oleh Sopivnyk

Leadership qualities of students of agrarian higher educational
institutions upbringing in the conditions of market relations 287

PART V**Modern Problems of Professional and Continuing Education****Waldemar Furmanek**

Permanent loss of Polish professional education..... 299

Ryszard Bera

The vision of the second professional career of former military
personnel..... 325

Urszula Jeruszka

Youth professional passivity – challenges and problems 339

Wioleta Duda

A knowledge specialist or why you should study throughout
your life..... 351

Aleksandra Lukasek

Equal mediation in professional education..... 363

Marian Piekarski

Vocational counseling in Centers of Career Competences
in Municipality of Krakow – needs and possibilities 373

Valentyna Radkevych

Ukraine modern concept of professional education development
in the context of European strategies..... 385

Kostiantyn Vashchenko

Main directions of the system of civil servants' professional training
modernization 395

PART VI
**Theory and Practice of World Professional
and Continuing Education**

Mariola Wolan-Nowakowska
Preparing socially unadjusted adolescents to the process
of emancipation on the example of Educational Youth Center
of the Orionine Fathers activity 419

Katarzyna Małgorzata Stanek
Early action related to educational, social
and vocational exclusion implemented for minors in youth
sociotherapy centers..... 433

Jolanta Izabela Wiśniewska
Professional education as a life perspective of a human 445

Iryna Lytovchenko
Corporate culture as a factor in promotion of training
in American companies..... 457

Olena Koziiivska
Modernization of Ukraine higher education: European dimension..... 475

Yurii Marshavin
Social dialogue for decent work provision: the concept
and Ukrainian realities..... 491

Kyryl Kotun
The value of finnish adult education centers in the teachers’
professional growth within the modern labour market..... 509

PART VII
**The chronicle of events of professional
and lifelong education circle**

Reviews

- Norbert Grzegorz Pikula**, A book review: Katarzyna Stanek,
Social workers' job burnout in the aspect of work pedagogy 529
- Olena Semenoh**, Professional and Adult Education in Ukraine:
development, achievements, perspectives. Book Review
«Professional Education in Ukraine on the way
to Euro-integration (1992–2017)», Kyiv 2018 533
- Tamara Sorochan**, Monograph Review: L.B. Lukianova
«Legislative Provision of Adult Education: Foreign Experience»
Kyiv 2017 539

Conference Reports

- Barbara Kowalczyk**, A report from VI Scientific Conference
*Education and work. Forming and evaluation of social
competences in the context of job market needs* 543
- Justyna Bluszcz**, *In the world on science, work and education*
– Anniversary of 90th birthdays of the Doyen of Polish Pedagogy
– PhD with Habilitation, full professor Zygmunt Wiatrowski,
the Maria Grzegorzewska University in Warsaw 547
- Olena Shumska**, Non-formal Adult Education Forum «Adult Education
and Civil Society Development», Kyiv, 2–3 November, 2017 551
- Svitlana Solomakha**, International scientific and practical conference
«Formal and informal education in dimension of Ivan Ziazium
pedagogy of goodness», Poltava, 5-6 March, 2018 555
- Snizhana Leu**, A future vision for vocational education in Ukraine:
ideas and horizons 559
- INFORMATION ABOUT THE AUTHORS** 563

WPROWADZENIE

Jeśli człowiek w ogóle jest zdolny do poznania prawdy, to tylko dzięki myśleniu.

Myślenie ciąży ku prawdzie, jak oczy ciężą ku barwom, a uszy ku dźwiękom.

Dzięki myśleniu człowiek chce wiedzieć, co naprawdę jest.

Nieprawda, w którą człowiek popada, sprowadza się w końcu do błędzenia.

(Józef Tischner)

Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy to czasopismo, w którym jest permanentne poszukiwanie prawdy oraz dzielenie się nią z tymi, którzy etos swego życia zawodowego i społecznego wiążą z polami badawczymi i praktycznymi zawartymi w tytule Rocznika. Iluzje i złudzenia dotyczące edukacji zawodowej i ustawicznej nie mogą być podstawą budowania etosu pracownika, rynku pracy, nie mogą być też bazą jakiegokolwiek działania. Kolejnym krokiem na drodze do umocnienia pozycji naszego czasopisma było umiędzynarodowienie Rady Naukowej o znaczących naukowców z Wielkiej Brytanii, Niemiec, Meksyku, Litwy, Włoch i Białorusi.

Niniejszy trzeci numer rocznika dotyczy szczególnie edukacji zawodowej, jakże istotnej w życiu każdego człowieka, świata nauki i społeczeństw, w skali mikro i makro. Fundamentem nauki jest umysł ludzki, otwarty na prawdę i jej poszukiwanie. W pedagogice pracy i pedeutologii takim otwartym umysłem, wcielającym teorie i badania naukowe w czyn, jest Profesor Franciszek Szlosek, który świętuje Jubileusz 75. urodzin. Część I rocznika zatytułowana *Inspiracje z myśli naukowej dr hab. prof. APS Franciszka Szloska* zachęca do zapoznania się ze słowami Jego Magnificencji Rektora Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie prof. dr hab. Stefana M. Kwiatkowskiego. Niezwykle interesujący jest artykuł prof. dr hab. Zygmunta Wiatrowskiego, współtwórcy pedagogiki pracy, pt. *Perspektywiczne spojrzenie na dzieło Franciszka Szloska pt. Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Pani Profesor dr hab. Nella G. Nyczkało prezentuje myśl naukową prof. Franciszka Szloska w artykule *Honor, godność i kultura naukowa naukowca-nauczyciela*.

Powyższe trzy teksty traktują o dwóch obszarach naukowych: poszukiwaniu tożsamości pedagogiki pracy i edukacji zawodowej, tj. Polski i Ukrainy. Dialog w tej dziedzinie, który inspiruje prof. Franciszek Szlosek, jest czymś istotnym dla nauki i społeczeństw obu narodów.

Część II *Filozoficzne i pedagogiczno-psychologiczne konteksty oświaty i wychowania* otwiera interesujący poznawczo dyskurs i skłania do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: kształcenie zawodowe czy edukacja zawodowa? Treści kolejnych artykułów sytuują się wokół następujących zagadnień: indywidualność i cechy osobowe w rozwoju zawodowym, okoliczności powstania oraz założenia socjoekonomicznej koncepcji człowieka w ujęciu Franciszka Szloska oraz cywilizacji ekonomicznej w kontekście antropologii filozoficznej.

Część III *Globalizacja, rynek pracy i oświata* przedstawia kwestię rozwoju społeczeństwa budowanego na wiedzy w kontekście kompetencji na rynku pracy. Następne artykuły poruszają ważne kwestie: planowania kariery zawodowej absolwentów szkół średnich, społeczno-ekonomiczne uwarunkowania integracji oświaty Ukrainy z usługami edukacyjnymi w wymiarze globalnym oraz mobilności zawodowej w konstelacji samostanowienia, samorealizacji i autoafirmacji osobowości pracownika.

Część IV *Problemy przygotowania nauczycieli kształcenia zawodowego i andragogiki* otwiera artykuł dotyczący kariery zawodowej nauczyciela. Kolejne dyskursu naukowego wokół: pedeutologicznych kontekstów edukacji ustawicznej, kompetencji społecznych w karierze zawodowej, zadań zawodowych nauczycieli w przedszkolach, rozwoju zawodowego nauczycieli w kontekście procesów innowacyjnych na rynku pracy, kształcenia kompetencji pedagogicznych mistrzów edukacji i kształcenia cech przywódczych studentów w warunkach rynku pracy.

Część V *Współczesne problemy kształcenia zawodowego i ustawicznego* podejmuje następujące problemy: permanentnego zagubienia polskiej edukacji zawodowej, wizji drugiej kariery zawodowej byłych wojskowych, bierności zawodowej młodzieży, zagadnień pracownika wiedzy, doradztwa zawodowego w Centrach Kompetencji Zawodowych, mediacji rówieśniczych w edukacji zawodowej, koncepcji kształcenia zawodowego na Ukrainie, modernizacji systemu szkolenia zawodowego urzędników służby państwowej.

Część VI *Teoria i praktyka światowej edukacji zawodowej i ustawicznej* to naukowa prezentacja następujących kwestii: przygotowania młodzieży niedostosowanej społecznie do procesu samostanowienia, działań wczesnoprewencyjnego wykluczenia edukacyjnego, społecznego i zawodowego, edukacji zawodowej w perspektywie życiowej, kultury korporacyjnej jako czyn-

nika promowania rozwoju szkoleń w firmach amerykańskich, europejskiego wymiary modernizacji szkolnictwa wyższego na Ukrainie, koncepcji dialogu społecznego na Ukrainie jako przesłanki pracy przyzwoitej, roli fińskich ośrodków kształcenia dorosłych.

Część VII *Kronika wydarzeń z kręgu edukacji zawodowej i ustawicznej* proponuje zapoznanie się z istotnymi dla edukacji zawodowej i ustawicznej publikacjami i spotkaniami naukowymi.

Adam Solak
Nella G. Nyczkało

ВСТУП

*Якщо людина взагалі здатна пізнавати істину, то тільки завдяки мисленню.
Мислення прагне до істини, як очі прагнуть до барв, а вуха до звуків.
Завдяки мисленню людина хоче знати, що насправді відбувається.
Неправда, в якій людина може опинитися, призводить до помилок*
(Йозеф Тішлер)

Польсько-український науковий щорічник «Професійна і неперервна освіта» - це видання, в якому представлено пошуки істини та її поширення серед тих, хто пов'язує сенс свого професійного та суспільного життя з дослідженнями й практичними сферами, зазначеними у його назві. Ілюзії та марення щодо професійної і неперервної освіти не можуть бути основою для творення етосу працівника, ринку праці або будь-якої дії. Інтернаціоналізація Наукової ради Щорічника шляхом залучення відомих науковців з дослідницьких центрів Великої Британії, Німеччини, Мексики, Латвії, Італії, Білорусі є ще одним кроком на шляху до посилення позиції нашого Журналу.

Зміст презентованого Щорічника стосується професійної освіти, яка є важливою складовою кожної людини, світу науки і суспільств на мікро і макро рівні. Фундаментом науки є людський розум, відкритий істині та її пошукам. У педагогіці праці і педевтології таким відкритим розумом, що втілює теорію і наукові дослідження у практику, є людський розум холістично багатой особистості Професора, доктора хабілітованого Франтішека Шльосека, 75-літній ювілей якого ми відзначаємо.

Частина I щорічника «Натхненні науковою думкою доктора хабілітованого Професора Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві Франтішека Шльосека» відкриває вітальне слово Ректора цієї Академії професора звичайного, доктора хабілітованого Стефана М. Квятковського. Цікавою є стаття одного із засновників педагогіки праці професора звичайного, доктора хабілітованого Зигмунта Вятровського «Сутність педагогіки праці у контексті системних змін».

У статті «Честь, гідність і наукова культура вченого-педагога» схарактеризовано творчий доробок проф. Франтішека Шльосека.

У трьох статтях першої частини Щорічника висвітлено дві наукові сфери пошуків сутності педагогіки праці і професійної освіти Польщі і України. Цей діалог, натхненний професором Франтішком Шльоском, є важливим для науки і суспільства обох народів.

Частина II «Філософські і педагогічно-психологічні контексти освіти і виховання» відкриває цікавий пізнавальний дискурс у пошуках відповіді на питання: професійне навчання чи професійна освіта? Зміст статей цієї частини стосується таких питань: індивідуальність і особистісні риси у динамічній взаємодії професійних біографій, обставини і основи створення соціоекономічної концепції людини через призму особистості Франтішека Шльосека та економічної цивілізації у контексті філософської антропології.

Частина III «Глобалізація, ринок праці і освіта» презентує розвиток суспільства, заснованого на знаннях, у контексті компетенцій і ринку праці. У статтях висвітлюються питання щодо планування професійної кар'єри випускників середніх шкіл в контексті праці людини, суспільно-економічні умови інтеграції освіти України з освітніми послугами в глобальних вимірах та професійної мобільності в аспекті самостановлення, самореалізації і самоствердження особистості працівника.

Частину IV «Проблеми підготовки вчителя для професійної школи і освіти дорослих» відкриває стаття, присвячена професійній кар'єрі вчителя. Наступна стаття розкриває проблеми наукового дискурсу щодо педевтологічних аспектів неперервної освіти, соціальних компетенцій, професійного розвитку вчителя у контексті інноваційних процесів на ринку праці, формування педагогічних компетенцій, формування лідерських рис у студентів в умовах ринку праці.

Частина V «Сучасні проблеми професійної і неперервної освіти» висвітлює такі проблеми: втрати польської професійної освіти; візія другої професійної кар'єри колишніх військових, професійна пасивність молоді, працівника сфери знань, професійне консультування у Центрах професійних компетенцій, рівноправне посередництво у професійній освіті, концепції професійної освіти та удосконалення системи підвищення кваліфікації держаних службовців в Україні.

Частина VI «Теорія і практика світової професійної і неперервної освіти» презентує такі питання: підготовка соціально неадаптованої молоді до процесу самостановлення; рання превентивна діяльність

щодо упередження освітньої, соціальної та професійної маргіналізації неповнолітніх; професійна освіта в контексті життєвої перспективи; корпоративна культура як чинник підтримки розвитку навчання в американських компаніях: європейський вимір модернізації вищої школи в Україні, суспільна концепція діалогу як передумова гідної праці; роль фінських осередків навчання дорослих.

Частина VII «Хроніка подій у професійній і неперервній освіті» пропонує ознайомитися з важливими для професійної і неперервної освіти публікаціями і науковими зустрічами.

*Адам Соляк
Нелля Ничкало*

INTRODUCTION

*If a human being is able to learn the truth, it is only by thinking.
Thinking guides you to the truth, the same as eyes guide you
to the colours and ears to the sounds.
Thanks to thinking, a human being wants to know what really is.
Untruth, in which a human falls, finally leads to being stray.*
(Józef Tischner)

Professional and Continuing Education. Polish and Ukrainian Scientific Journal is a periodical that permanently seeks the truth and shares it with those who their professional and social life ethos relate to researching and practical areas included in the title of the Journal. Illusions and delusions concerning professional and continuing education cannot be the base of creating an employee's ethos or labour market. They also cannot be a base to build any activity. Another step to strengthen the position of our periodical was internationalization of the Academic Council through prominent scientists from Great Britain, Germany, Mexico, Lithuania, Italy and Belarus.

The third issue of the journal regards especially professional education, so important in life of an each human being and as well as in the world of science and societies, both in micro and macro scale.

The foundation of science is human mind, open for the truth and its seeking. In the pedagogy of work and pedeutology such an open mind, embodying theory and scientific research in action is professor Franciszek Szlosek, who celebrates his 75th birthday. The first part of the journal, titled *Inspirations from scientific thought of PhD with Habilitation and a professor of the Maria Grzegorzewska*

University in Warsaw encourages to learn more about words of His Magnificence Rector, PhD with Habilitation and a professor of the Maria Grzegorzewska University in Warsaw

Stefan M. Kwiatkowski. Especially interesting is an article of PhD with Habilitation and a professor Zygmunt Wiatrowski, co-creator of pedagogy of work, titled *Perspective insight into Franciszek Szloska's work titled Identity of pedagogy of work in the context of system transformations*. PhD with

Habilitation and a professor Nella G. Nyczkało presents a scientific thought of Franciszek Szlosek in the article *Honour, dignity and scientific culture of a scientist and a teacher*.

Three above mentioned texts concern two scientific areas: seeking the identity of the pedagogy of work and professional education, which is Poland and Ukraine. A dialogue in this matter, which professor Franciszek Szostak inspires, is something valuable for science and societies of both nations.

Part II *Philosophical, pedagogical and psychological contexts of education* opens a cognitively interesting discourse and makes us seek the answer for the question: professional forming or professional education? The content of the proceeding articles place around the following terms: individuality and personal features in a professional development, circumstances of founding and creating a socio-economic concept of a human being in the view of Franciszek Szloska and economic civilization in the context of philosophical anthropology.

Part III *Globalization, job market and education* presents an issue of social development, built though the knowledge in the context of competences on a job market. Next articles tackle crucial issues: career path planning by middle school graduates, social and economic conditions of the integration of Ukrainian education with educational services in a global dimension and professional mobility in the constellation of self-determination, self-achievement and self-affirmation if employee's identity.

Part IV *Problems of professional education and andragogy teachers* in initiated by an article regarding professional career of a teacher. The next ones concern a scientific discourse of: pedeutological context of continuing education, social competences in a professional career, professional responsibilities of pre-school teachers, teachers' professional development in the context of innovative processes on the job market, forming pedagogical skills of educational masters and forming students' leadership features in terms of work.

Part V *Modern problems of professional and continuing education* is a scientific presentation of a following issues: a permanent loss of a Polish professional education, vision of the second professional career of former army servants, inactivity of youth career, terms of an employee of knowledge, career counseling in Four Professional Competences, peer mediations in professional education, the concept of professional forming in Ukraine, modernization of professional schooling system of civil servants.

Part VI *Theory and practice of worldwide professional and continuing education* is a scientific presentation of the following issues: preparing social-

ly unadjusted adolescents to the process of self-determination, activities of early stage prevention of educational, professional and social exclusion, professional education in a life perspective, a corporative culture as a factor that promotes training development in American companies, European dimension of higher education in Ukraine, a social dialogue concept in Ukraine as conditions of decent work, the role of Finnish adult education centers

Part VII *The Chronicle of events from the circle of professional and continuing education* suggests to become acquainted with publications that are crucial for professional and continuing education.

*Adam Solak
Nellia Nychkalo*

CZĘŚĆ I

**Inspiracje z myśli naukowej
dr. hab. prof. APS Franciszka Szloska**

ЧАСТИНА I

**Натхненні науковою думкою доктора
хабілітованого, проф. Академії спеціальної
педагогіки Франтішека Шльосека**

PART I

**Inspired by the scientific thought
of Franciszek Szlosek, Doctor Habilitated,
Full Professor of the Maria Grzegorzewska
Academy of Special Education**



Warszawa, 1.10.2018r.

Pan
dr hab., prof. APS Franciszek Szlosek
Dyrektor
Instytutu Pedagogiki
Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wspaniały Panie Profesorze!

W imieniu społeczności Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej składam Panu Profesorowi najserdeczniejsze życzenia z okazji 75-lecia.

Nasza Uczelnia zawdzięcza Panu Profesorowi bardzo wiele. Trudno jest wymienić wszystkie funkcje, które pełnił i nadal pełni Pan Profesor z myślą o rozwoju APS-u. Trzeba jednak wspomnieć i podziękować za zaangażowanie w pracę Instytutu Pedagogiki, którym kieruje Pan Profesor od wielu lat, a także za autorski udział w utworzeniu Zakładu Pedagogiki Pracy i Andragogiki, a następnie Zakładu Pedeutologii. Składam również podziękowania za aktywną działalność w komisjach senackich oraz w komisjach Rady Wydziału Nauk Pedagogicznych.

Szczególne wyrazy wdzięczności kieruję do Pana Profesora za istotny współdziałanie w kształtowaniu instytucjonalnych podstaw funkcjonowania pedagogiki pracy. Ta specyficzna subdyscyplina pedagogiczna, integrująca teorie pedagogiczne z realiami życia gospodarczego, dzięki aktywności Pana Profesora, zajmuje należne jej miejsce w gronie nauk o pracy. Aktywność, o której mowa przejawia się nie tylko w organizowaniu struktur akademickich, przygotowywaniu koncepcji seminariów i konferencji oraz inicjowaniu serii wydawniczych, ale też w skupianiu wokół siebie licznych młodych reprezentantów nauk społecznych zainteresowanych teorią i prowadzeniem badań z szeroko rozumianego obszaru pracy zawodowej i jej edukacyjnych oraz społecznych uwarunkowań. Życzliwość i otwartość Pana Profesora jest dla nich nieocenionym wsparciem – nadaje sens ich planom i marzeniom.

Trudno także przecenić udział Pana Profesora we wzorcowo przebiegającej współpracy naukowej między pedagogami z Polski i Ukrainy. Jest Pan Profesor od ponad dwudziestu lat liderem i animatorem wspólnych działań mających na celu nadanie tej współpracy dynamicznego charakteru. Są one prowadzone pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, której jest Pan Profesor zagranicznym członkiem.

Patrząc z innej perspektywy należy zwrócić uwagę na konkretne i wymierne osiągnięcia Pana Profesora w sferze organizacyjnej – w wielu krajowych ośrodkach akademickich. Jest Pan Profesor twórcą koncepcji, planów i programów kształcenia nowych specjalności pedagogicznych, autorem licznych artykułów oraz podręczników, w których dzieli się Pan Profesor z nami swoją wiedzą pedagogiczną i doświadczeniem badawczym.

Za te wszystkie dokonania w dniu Jubileuszu 75-lecia serdecznie dziękujemy i czekamy na kolejne inicjatywy naukowe i organizacyjne Pana Profesora.

*Z wyrazami szacunku
Stefan Kwiatkowski –*

Zygmunt Wiatrowski

**PERSPEKTYWICZNE SPOJRZENIE NA DZIEŁO
FRANCISZKA SZŁOSKA
PT. „TOŻSAMOŚĆ PEDAGOGIKI PRACY
W KONTEKŚCIE PRZEMIAN SYSTEMOWYCH”,
WARSZAWA 2015¹**

**ПЕРСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ДОРОБОК ФРАНТИШЕКА
ШЛЬОСЕКА ПІД НАЗВОЮ «СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ
В КОНТЕКСТІ СИСТЕМНИХ ЗМІН», ВАРШАВА 2015**

**PERSPECTIVES LOOK AT THE WORK OF FRANCISZEK SZŁOSEK
ENTITLED „THE ESSENCE OF LABOR PEDAGOGY
IN THE CONTEXT OF SYSTEMIC CHANGES”, WARSAW 2015**

Franciszek Szłosek od najmłodszych lat związany jest z edukacją zawodową. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych minionego wieku pracował najpierw jako nauczyciel teoretycznych przedmiotów zawodowych, a następnie jako dyrektor Zespołu Szkół Budowy Traktorów w Warszawie-Ursusie. Ukończył Technikum Przemysłowo-Pedagogiczne w Warszawie, a następnie:

– w 1972 r. – studia ekonomiczne w Szkole Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie;

– w 1974 r. – także Wydział Mechaniczny Politechniki Warszawskiej.

W dalszych latach pracował:

– jako kierownik Zakładu Przedmiotów Zawodowych w Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Warszawie – współpracując bardzo ściśle i skutecznie z Instytutem Kształcenia Zawodowego;

¹ F. Szłosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2015.

– jako redaktor naczelny ogólnopolskiego pisma „Szkola Zawodowa”;
– a także jako wielce znaczący współkierownik jednej z warszawskich Komisji ds. Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli Szkół Zawodowych.

Doktorat z zakresu problemowego – „Przygotowanie a praca nauczycieli szkół zawodowych” – przygotowany pod moją opieką naukową – uzyskał w 1984 r. w Instytucie Badań Pedagogicznych w Warszawie. Ale już w 1987 r. w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy przystąpił do kolokwium habilitacyjnego – m.in. na podstawie dzieła: „Dydaktyka oświaty zawodowej (na podstawie oświaty zawodowej w Polsce)”.

Z Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy Franciszek Szlosek – już jako doktor habilitowany, związał się wielostronnie i wielce aktywnie; toteż w niedługim czasie został powołany na członka Akademii oraz na współkierownika Forum Pedagogów Polski i Ukrainy.

Świadomie wpisałem do „wprowadzenia” w swojej opinii tak rozległy zestaw faktów, zdarzeń i sytuacji szczególnych – dotyczących owej szczególnej postaci – głównie po to, aby ukazać szczególną moc kompetencyjną Autora „Tożsamości pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych”.

Dodać do powyższego jeszcze wypada, że prof. Franciszek Szlosek:

– już od lat siedemdziesiątych minionego wieku uczestniczył wyjątkowo aktywnie w Ogólnopolskim Seminarium Pedagogiki Pracy;

– stał się oficjalnym reprezentantem Polski do prowadzenia (wspomnianego już) Forum Pedagogów Polski i Ukrainy (co dwa lata na przemian w wymienionych krajach);

– zorganizował i prowadził przez ponad 15 lat Ogólnopolskie Seminarium Badawcze – wydając cyklicznie (w zasadzie w kolejnych latach) powtarzalny tytuł: „Badanie – Dojrzewanie – Rozwój (na drodze do doktoratu)”, pod redakcją Franciszka Szloska;

– Jego dorobek naukowy jest wyjątkowo bogaty i rozległy. Można w przybliżeniu stwierdzić, że obejmuje on:

- około 15 pozycji zwartych – autorskich i współautorskich,
- około 20 pozycji redakcyjnych, w tym większość pozycji z cyklu: „Badanie – Dojrzewanie – Rozwój”,
- liczone w setkach artykuły – drukowane w czasopiśmie, w dziełach problemowych oraz konferencyjnych.

Wyraźnie dominują opracowania z zakresu: pedagogiki pracy i innych nauk o pracy, z obszaru pedeutologii, z obszaru metodologii, z zakresu orga-

nizacji i zarządzania oraz nauk ekonomicznych i technicznych, jak również z zakresu prakseologii.

W 2013 r. z okazji jubileuszu 70-lecia urodzin prof. Franciszka Szloska napisałem: „Długotrwałe kontakty i lata wspianej współpracy pozwalają mi określić Franciszka jako postać wyjątkową, legitymującą się właściwościami osobowymi, które wyznaczają obraz ikonosferyczny, najwspanialszy. Oto niektóre tylko wyznaczniki tego obrazu:

- nade wszystko wielostronne przygotowanie w dziedzinach wiedzy naukowej, w których porusza się z racji spełnianych ról profesjonalnych i naukowo-badawczych;
- bogate doświadczenie edukacyjne, wysoko sytuujące wiązanie teorii nie tylko pedagogicznych z autentyczną praktyką działalności gospodarczej;
- nie tylko dobre, współczesne przygotowanie metodologiczne, ale co ważniejsze – dobre wyczucie i traktowanie roli metodologii w toku badań humanistycznych i społecznych;
- wyjątkowo wysokiej klasy zmysł organizacyjny, nasycony współczesnym podejściem prakseologicznym i menedżerskim;
- legitymowanie się wyczulonym na dobro i zło krytycyzmem, prowadzonym niekiedy także do sytuacji kontrowersyjnych, szczególnie gdy układem odniesienia stają się systemy pojęć i twierdzeń wyznaczające zakres działaniowy;
- jest przy tym otwarty na każdą współpracę, jednak daleką od pozorowania;
- i wreszcie jest człowiekiem wielce spolegliwym, dla którego dobre intencje ludzkiego działania znaczą najwięcej”².

I oto spotykamy się z zapowiedzianą „postacią szczególną”, której dzieło przeze mnie opiniowane dotyczy w znacznym stopniu m.in. podręcznika mojego autorstwa pt. „Podstawy pedagogiki pracy”. W tej nadzwyczajnej sytuacji moje zapisy i stwierdzenia muszą z konieczności spełniać do maksimum zasadę obiektywizacji stanu rzeczy. Jeśli takie właśnie podejście uda mi się stosować, to powstanie nade wszystko dyskurs prowadzący do doskonalszego i bardziej uwspółcześnionego podręcznika pedagogiki pracy – jako że taka

² Z. Wiatrowski, *Wielokierunkowe i nadzwyczaj skuteczne działania profesora Franciszka Szloska w obszarze edukacji i nauk o pracy – jako wymiar jego wizerunku osobowego*, [w:] *Інноваційність у науці і освіті*, В. Кремень (голова редкол.), Національна Академія Педагогічних Наук України, Комітет Педагогічних Наук Польської Академії Наук, Хмельницький Національний Університет, Київ-Варшава-Хмельницький 2013, s. 25-33.

potrzeba rzeczywiście istnieje. Piszę o dyskursie, bowiem droga prowadząca do podręcznika – tym bardziej doskonalszego i nowoczesnego, jest jeszcze daleka i wymaga stosowania procedury tzw. podręcznikowej.

* * *

W spisie treści opiniowanej pracy twórczej znalazły się cztery następujące układy problemowe:

I. W poszukiwaniu statusu tożsamości naukowej pedagogiki pracy.

II. System pojęciowy pedagogiki pracy.

III. Założenia metodologiczne, procedury oraz metody badań charakterystyczne dla pedagogiki pracy.

IV. Wybrane aspekty teoretyczne i systemowe kształcenia i doskonalenia zawodowego (spojrzenie z perspektywy pedagogiki pracy).

Wszystkie powyższe części problemowe są rozczłonkowane na stosunkowo dużą ilość zagadnień i problemów bardziej skonkretyzowanych.

Można więc przyjąć, że rozbudowana struktura problemowa dzieła oddaje w znacznym stopniu bogactwo problemowe i treściowe pedagogiki pracy – traktowanej w randze subdyscypliny naukowej.

Swoiste skrótowe dopełnienia prezentowanej struktury treściowej dzieła, to zapisy:

- uzasadnienie koncepcji pracy;
- zamiast wprowadzenia;
- refleksja końcowa i
- bibliografia.

Z czteropunktowego zestawu problemów głównych wynika, że:

1) dzieło F. Szloska dotyczy w zasadzie tylko wycinka rozległej struktury problemowej dotychczasowego podręcznika pedagogiki pracy;

2) wprowadzenie systemu pojęć i twierdzeń stanowi trzon najbardziej podstawowy, poniekąd wybiórczy, lecz dysponowanie w dziele nimi odbiega wyraźnie od tzw. narracji podręcznikowej;

3) problematyka metodologiczna jest ważna, lecz jej ważność zazwyczaj akcentowana jest w oddzielnych zestawach podręcznikowych;

4) w tym sensie dla odbiorcy (czytelnika) stanowi ona utrudnienie zamiast ułatwienia prezentowania istoty rzeczy;

5) wybrane aspekty teoretyczne i systemowe kształcenia i doskonalenia zawodowego dotyczą głównie najbardziej istotnego problemu istoty pedago-

giki pracy, lecz potrzebne są i tzw. obrzeża, bez których pedagogika pracy – w odróżnieniu od teorii kształcenia zawodowego przestaje być sobą (przynajmniej w dotychczasowym rozumieniu).

Aby uznać powyższe zapisy jako pretendujące do dalszej dyskusji – potrzebna jest jednak bardziej szczegółowa analiza całej wykładni stanowisk – i ogólnych, i szczegółowych, wyznaczających istotę tożsamości pedagogiki pracy w wersji Franciszka Szloska.

Uczynię to – analizując kolejne punkty i podpunkty struktury „Tożsamości...”, odnotowując rzeczy mnie szczególnie interesujące i nadając im interpretację wartościującą oraz ewentualnie akceptującą.

* * *

Z dwóch skromnych części wprowadzających uzyskać można wniosek najbardziej podstawowy dla całej dotychczasowej i przyszłej pedagogiki pracy. Autor wprost pisze:

1) „Zaistniała potrzeba dookreślenia na nowo przedmiotu badań pedagogiki pracy” (s. 9).

2) „Praca jest próbą prezentacji pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej, jej dorobku i problemów, przed jakimi znalazła się ta dziedzina wiedzy w okresie dominacji gospodarki rynkowej i dehumanizacji życia społecznego. Ale przede wszystkim jest próbą zainicjowania krytycznej debaty nad znaczeniem dla wychowania relacji **człowiek-praca** w warunkach częstego mylenia rzeczywistości z rzeczywistością wirtualną” (s. 10).

3) Zaistniała nowa rzeczywistość społeczno-gospodarcza w Polsce stąd „pedagogika pracy musi podejmować systematycznie namysł nad swoją tożsamością, by zweryfikować swoje dotychczasowe przeświadczenia metodologiczne, umożliwiając tym samym swoją izoformiczną, wobec współczesnych uwarunkowań, legitymizację” (s. 14).

Powiedzmy otwarcie i dobitnie – sprawy powyższe były już kilka razy dyskutowane m.in. podczas spotkań Zespołu Pedagogiki Pracy lub konferencyjnych. Zawsze jednak stanowiska były zbyt mocno zróżnicowane. Uzasadniano m.in., iż pozbawienie pedagogiki pracy odwołań do wychowania czynić może daną dziedzinę dziwnym tworem, tym bardziej przy przyjęciu jako podstawowego układu odniesienia relacji – człowiek-praca, bardziej uzasadnionego w kontekście nauk o pracy.

Podkreślano też, że rzeczywistym twórcą teorii wychowania przez pracę był prof. Tadeusz Nowacki.

Osobiście popieram bardzo wniosek trzeci. Z kolei w przypadku pierwszego i drugiego raczej powstrzymam się, przy tym nie zakładam włączania się do dalszej dyskusji (mając ku temu wiele powodów tzw. wiekowych).

Stanowiska Autora „Tożsamości...” odnośnie części pierwszej i moje refleksje weryfikacyjne

1) „Status tożsamości naukowej jakiejś dyscypliny określony jest przez zbiór cech ukazujący jej autonomiczność naukową oraz związki z innymi dziedzinami wiedzy wyznaczającymi miejsce i rolę tej dyscypliny w szerokim kontekście kulturowym” (s. 17).

2) „Dorobek pedagogiki pracy w zakresie pożądanej teoretyczności jest nawet znaczący, chociaż niewystarczająco dopracowany.

Dopóki pedagogika pracy nie wyznaczy mapy obszarów badań ściśle przystających do współczesnych uwarunkowań i nie wskaże zasadniczych punktów na tej mapie, daleko jej będzie do ideału teoretyczności” (s. 36).

3) „Nazwa pedagogika pracy utrwaliła się zarówno w środowisku pedagogicznym, jak i wśród reprezentantów innych nauk, zwłaszcza nauk o pracy i została bez istotnych zastrzeżeń zaakceptowana”.

– „Znalezienie się w grupie nauk o pracy stwarza warunki do względnej stabilizacji statusu tożsamościowego tej subdyscypliny naukowej i jednocześnie stanowi przysłowiową «dźwignię» rozwojową (...)” (s. 43-44).

– Kwestia, aby tej nazwie towarzyszyły silniej akcenty problemowe i zadaniowe nowej rzeczywistości polskiej, europejskiej i światowej (przyp. Z.W.).

4) „Przedmiotem badań i zainteresowań pedagogiki pracy są procesy kształtowania kwalifikacji (i kompetencji – przyp. Z.W.) zawodowych na etapie wstępnego oraz zasadniczego (podstawowego – przyp. Z.W.) kształcenia i wychowania do pracy, a także na etapie wykonywania pracy zawodowej.

Powyższe ujęcie uogólnionej formuły przedmiotu badań tej subdyscypliny jest:

a) propozycją rezygnacji z artykułowania jakichkolwiek relacji, co nie wyklucza posługiwania się nimi w języku opisowym w formie pewnych skrótów myślowych,

b) adekwatne do obecnego stanu dokonań pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej,

c) zgodne, jak się wydaje, z perspektywami rozwojowymi tej dziedziny wiedzy (s. 55).

5) Obszarów i działów badawczych związanych z pedagogiką pracy Autor dzieła odnotował nawet wiele, chociaż na plan pierwszy wyniósł wersje ustalone przez Tadeusza Nowackiego i Zygmunta Wiatrowskiego, które spotkały się w zasadzie z powszechnym uznaniem i stosowane – szczególnie w dydaktyce.

Analiza tegoż problemu – dokonana przez Franciszka Szloska jest wprost imponująca. Wniosek najważniejszy z niej płynący:

Zmiany rzeczywistości polskiej, szczególnie społeczno-gospodarczej i edukacyjnej wprost nakazują także istotne zmiany w kwestii obszarów i działów badawczych związanych z interesującą nas pedagogiką pracy jako subdyscypliną naszych czasów.

6) W świetle dotychczasowych zapisów – można przyjąć, że „przez pedagogikę pracy należy rozumieć tę dyscyplinę pedagogiczną, której przedmiotem badań i zainteresowań naukowych są problemy orientacji i doradztwa zawodowego; zawodoznawstwa; wychowania ogólnotechnicznego, w tym informatycznego; kształcenia i wychowania zawodowego, a w szczególności celów, treści, środków i warunków tego procesu oraz zagadnienia nauczyciela kształcenia zawodowego; rynku pracy określanego i analizowanego z perspektywy wymagań kwalifikacyjnych (i kompetencyjnych – dop. Z.W.); dokształcania i doskonalenia uwarunkowanego potrzebami rynku pracy (i osobowościowo-rozwojowymi – dop. Z.W.) oraz zagadnienia edukacyjnej działalności zakładu pracy” (s. 84).

*

Sześć stanowisk autorskich i twierdzeń w zasadzie podstawowych dla pedagogiki pracy, w tym także kilka znaczących definicji w nowej wersji sytuacyjnej – to pracowity wynik Autora, nasycony jego dążnością do nadania pedagogice pracy możliwie optymalnej tożsamości naukowej, a tym samym wyjątkową troską o to, aby pedagogika pracy jako znacząca dyscyplina pedagogiczna oraz jako już wielce znaczący człon strukturalny współczesnych nauk o pracy, znalazła dalej idącą szansę na dalszy jej rozwój. W zasadzie wszystkie dotychczasowe twierdzenia podstawowe w formule autorskiej Franciszka Szloska wspieram nawet z zadowoleniem (choć przy niektórych wprowadzam skromne sugestie modyfikacyjne – pod rozważę Autora).

Stanowiska Autora „Tożsamości...” odnośnie części drugiej i moje refleksje weryfikacyjne

1) „W przypadku pedagogiki pracy system pojęciowy młodej, bądź co bądź, dyscypliny pedagogicznej, został przez jej twórców dość szybko wyodrębniony i zadowalająco dookreślony. Przesądziło to, jak się wydaje, o sukcesie narodzin tej dziedziny wiedzy jako subdyscypliny naukowej. Spowodowało, że zagadnienia związane z eksponowaną wówczas relacją człowiek-praca stały się przedmiotem rozważań pedagogiki teoretycznej i stosowanej” (s. 87).

Widocznym przejawem dbałości o system pedagogiki pracy są kolejne słowniki, które ukazały się w latach 1986-2004. Do nich można zaliczyć w pierwszej kolejności „Słownik pedagogiki pracy”³.

„W naukach ściśle powiązanych zarówno z edukacją, jak i z życiem gospodarczym, (...) pojawiła się konieczność dokonania istotnych korekt znaczeniowych w istniejącym systemie pojęciowym, zwłaszcza w odniesieniu do kluczowych terminów – korekt adekwatnych do zaistniałych zmian” (s. 94).

2) Aktualny stan wiedzy o pracy człowieka, szczególnie wiedzy filozoficznej i społecznej, w tym także pedagogicznej, jest wyjątkowo skomplikowany. Niektórzy nawet mówią o doprowadzeniu do sytuacji swoistego labiryntu.

Ze względu na ogrom stanowisk, źródeł, rozmaitych perspektyw i kryteriów, próbę znalezienia definicji pracy ludzkiej oraz określenia roli pracy w życiu człowieka, które zawierałyby to, co jest istotne dla tych pojęć, także w wymiarze historycznym, można nazwać zadaniem beznadziejnym, gdyż literatura poświęcona pracy człowieka tworzy rzeczywiście labirynt (s. 111).

W tej wyjątkowo trudnej i wielce złożonej sytuacji przyjąć można, że „istotę pedagogicznej perspektywy spojrzenia na relację człowiek-praca dobrze oddaje następująca formuła pracy człowieka:

Praca ludzka jest celową, mającą podmiotowy charakter działalnością człowieka, polegającą na wykonywaniu zespołu czynności fizycznych i umysłowych, wymagających wysiłku i umiejętności, w wyniku których powstają dobra materialne i niematerialne oraz zmienia się sam podmiot wykonujący tę pracę, jak i środowisko jego oddziaływania” (s. 114)⁴.

³ *Słownik pedagogiki pracy*, L. Koczniewska-Zagórska, T. Nowacki, Z. Wiatrowski (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1986.

⁴ Przypuszczalnie jest to ponad setna definicja z kolei; wypada jednak żywić nadzieję, że stanie się ona z czasem wystarczająco realna i zasługująca na stosowanie względnie uniwersalne.

3) „Można zatem przyjąć, z całą pewnością, że wychowanie przez pracę i wychowanie do pracy stanowią główne kategorie terminologiczne pedagogiki pracy” (s. 115).

W tym kontekście wyrażana tendencja Autora do zmiany formuły nazewnictwa na „edukację przez pracę” i „edukację do pracy” staje się przynajmniej nadal dyskusyjna (s. 122).

Autor wprowadzie, stosując odpowiednie zabiegi logiczne, uzasadnia swoje stanowisko, lecz w danym konkretnie zakresie liczą się także określone przyzwyczajenia i mocno utrwalone tradycje nazewnictwa, tym bardziej, że termin ogólny „wychowanie” jest nadal często dyskutowany.

Wypada w tym miejscu także dodać, iż termin „edukacja” (wbrew współczesnym określeniom) potocznie i dość powszechnie nadal kojarzony jest nade wszystko z celowym kształceniem (a zatem z procesem dydaktycznym).

I przy okazji – termin „edukacja” może być z powodzeniem stosowany w zamian dotychczas różnie interpretowanego terminu „kształcenie zawodowe”. Istotne jednak będzie upowszechnianie wyróżnionych trzech poziomów edukacji zawodowej.

4) Sprowadzenie kategorii pojęciowej „zawód” do dwóch odmiennych sposobów traktowania istoty rzeczy – „do zespołu czynności” i do „zbioru zadań” – raczej nie rozwiązuje „sporu o istotę zawodu”. Zapewne pedagogika pracy będzie musiała się odwołać do profesjologii oraz do innych nauk o pracy.

5) W obszarze kwalifikacji i kompetencji – zdaniem Autora „Tożsamości...” – pojawia się drugi z kolei „labirynt” z następującym uzasadnieniem:

„Z dokonanej analizy i przeglądu różnych stanowisk i ujęć dotyczących istoty «kwalifikacji zawodowych i kompetencji zawodowych» oraz wzajemnej relacji pomiędzy kategoriami pojęciowymi wynika, że mamy do czynienia z kolejnym labiryntem terminologicznym w obszarze nie tylko praktyki edukacyjnej (głównie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego), ale także działalności badawczej” (s. 145-146).

„Z perspektywy pedagogiki pracy niezwykle znaczącym terminem wydaje się być pojęcie «krajowy system kwalifikacji» (i kompetencji – dop. Z.W.), bowiem odnosi się on do największego, najbardziej znaczącego dla tej subdyscypliny działu, jakim jest «kształcenie zawodowe»,» (s. 148).

6) „Istnieje zatem różnica pomiędzy interpretacjami i uzasadnieniami istoty umiejętności wypracowanymi w naszym kraju, w obrębie pedagogiki pracy, a oficjalnymi interpretacjami tego terminu, przyjętymi przez różnego rodzaju instytucje centralne, będące najczęściej dysponentami środków na badania zamawiane, które obecnie dominują na rynku badawczym” (s. 156).

„Pedagogika pracy, w tej sytuacji winna umiejętnie, w sposób krytyczny, ale rozważny, asymilować zachodzące w wyniku procesów integracyjnych (...) zmiany w systemie pojęciowym, wpisując je do podstaw teoretycznych tej subdyscypliny” (s. 156).

*

I w tym przypadku sześć rozwiniętych stanowisk autorskich i twierdzeń – nadal podstawowych dla pedagogiki pracy, daje dobrze uzasadniony powód do tego, aby w dążeniu do uwspółcześnienia pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej przyjąć postawę rozważną i refleksyjną z myślą o dokonaniu wielce pożądanym zmian modernizacyjnych. Żywię przy tym nadzieję, że moje skromne sugestie, towarzyszące owym zmianom, będą także poważnie potraktowane, szczególnie w sugerowanej formule podręcznikowej.

Stanowiska Autora „Tożsamości...” odnośnie części trzeciej – metodologicznej dzieła, a także moje refleksje weryfikacyjne

1) „W naukach społecznych i humanistycznych mamy zbyt dużą dowolność w interpretacjach i systematyce typów i rodzajów badań, co w dużym stopniu utrudnia ostateczną ocenę uzyskanych rezultatów dociekań naukowych” (s. 157).

2) „Głównym założeniem epistemologicznym pedagogiki pracy jest przekonanie, że pedagogika pracy nie jest tylko nauką społeczną” (ale utrzymuje także liczne kontakty z innymi dziedzinami wiedzy naukowej). „Jest subdyscypliną, która, budując wiedzę teoretyczną, wykorzystuje założenia czerpane z filozofii oraz nauk pokrewnych i wspomagających” (s. 167).

3) Powyższa okoliczność i właściwość zarazem skłaniają do zastanowienia się nad możliwością dalszego drążenia i konstruowania „samodzielnej” metodologii pedagogiki pracy z myślą o szerzej traktowanej metodologii – np. ostatnio gorąco postulowanej uwspółcześnionej metodologii nauk społecznych, wzbogaconej o nowe akcenty przypisywane pedagogice pracy. To nowe nastawienie oddawałoby też rodzące się właściwości metodologiczne modernizowanych nauk o pracy.

Ta niejako osobista sugestia w rzeczywistości ma już przykłady dobrej i skutecznej realizacji metodologicznej.

4) „Warto sobie w tym miejscu uświadomić, że pozytywistyczne przekonanie o istnieniu jednej obligatoryjnej metodologii jest w stanie zaawansowanej erozji. Współczesny rozwój filozofii nauki stwarza warunki dla

innowacyjności metodologicznej, dla zastępowania bezosobowych reguł i zasad indywidualnymi kompetencjami i personalnymi właściwościami podmiotu poznającego” (s. 194).

Stanowisko Autora „Tożsamości...” odnośnie części czwartej dzieła oraz moje refleksje weryfikacyjne

1) „...tradycja oświatowa w Polsce jest ściśle związana z kształceniem ogólnym, bowiem ten rodzaj wykształcenia był przez wieki (i jest najczęściej do dziś) uznawany za standard edukacyjny, za podstawową inwestycję człowieka (i w człowieku) umożliwiającą jego rozwój” (s. 208).

„I chociaż coraz częściej pojawiają się głosy (...) twierdzące, że kształcenie ogólne i kształcenie zawodowe to dwa dopełniające się i niezbędne dla rozwoju człowieka procesy, których przeciwstawianie, nie jest w żaden sposób uprawnione – to większość podejmowanych w naszym kraju działań reformatorskich w obszarze edukacji – temu wyraźnie przeczy” (s. 208).

2) Na szczęście „można stwierdzić, iż zapoczątkowane w naszym kraju w końcu XX wieku przemiany społeczno-ekonomiczne i szerzej – cywilizacyjno-kulturowe burzą nam ukształtowany przez wieki system priorytetów edukacyjnych, co przejawia się między innymi coraz częściej występującymi postawami zgodnymi z wartościami socjoekonomicznego rozwoju i zachowań człowieka” (s. 212).

3) „Warto więc podkreślić, że procesy przygotowania człowieka do życia w Polsce, w tym do aktywności zawodowej, winny być ukierunkowane na kształtowanie postaw, zachowań i wartości zgodnych z potrzebami współczesnego człowieka, a nie ze stereotypem edukacyjnym, mającym obecnie wartość raczej historyczną” (s. 212).

4) „Analizując całokształt zabiegów reformatorskich i rekonstrukcyjnych obejmujących system kształcenia zawodowego (głównie w formach szkolnych), można je podzielić na co najmniej dziewięć zasadniczych okresów” szczegółowo omówionych właśnie w niniejszej części (czwartej) dzieła. Mają one już wymiar historyczny, stąd pominię „roztkliwienie się” nad nimi (s. 213). Stwierdzą jedynie, że ów rozwój historyczny szkolnictwa zawodowego przedstawiono w sposób rzetelny i możliwie zobiektywizowany, zawsze przy tym w kontekście wcześniej sformułowanych stanowisk i twierdzeń.

5) Słowa niejako finalne w danej części ustala prof. Franciszek Szłosek, w „Refleksji końcowej” pisząc:

„Wydaje się, że pod pozorem troski o humanizację procesów przygotowywania człowieka do pracy zawodowej, pozornej troski o podmiotowość jednostki ludzkiej już w samym procesie pracy, nie można, jak to ma miejsce w naszym kraju, marginalizować, a nawet lekceważyć procesu kształcenia zawodowego organicznie związanego z wychowaniem współczesnego człowieka a także z życiem gospodarczym kraju i znacząco wpływającym na jego stabilność ekonomiczną i społeczną” (s. 302).

*

W „Refleksji końcowej” Autor także pisze:

„Treść monografii nie sprowadza się tylko do intencjonalnej systematyki i udokumentowania kolejnych etapów rozwoju pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej, ale także wskazuje na potrzebę innego spojrzenia na jej wiele podstawowych, wręcz konstytutywnych, założeń teoretycznych i metodologicznych. Stąd w książce znalazły się również sugestie i propozycje redefinicji niektórych z dotychczasowych założeń, a także redefinicji istoty i znaczenia kluczowych dla pedagogiki pracy terminów” (s. 302).

Dodajmy do powyższego stwierdzenia autorskiego, iż globalna tonacja wypowiedzi, stanowisk i twierdzeń jest wielce interesująca i przekonująca. W moim zatem odbiorze merytorycznym, problemowym i sytuacyjnym – może stanowić ona podstawowy układ odniesienia i oparcia w rozpoczętym już dążeniu do możliwie szybkiego opracowania nowej wersji założeń teoretycznych oraz praktycznych pedagogiki pracy, mocno osadzonej w złożonej strukturze podmiotowo-problemowej nauk o pracy. W kolejnym etapie działań modernizacyjnych, także przyspieszonym, zaistnieje potrzeba opracowania podręcznika akademickiego naszych czasów.

A ponieważ istotę zachodzących przemian – w mojej ocenie – najlepiej skonkretyzował i ogarnął z pełnym przekonaniem prof. Franciszek Szlosek, zatem byłoby dobrze, żeby ta „szczególna postać”, ewentualnie we współpracy z prof. Ryszardem Gerlachem i prof. Stefanem M. Kwiatkowskim, wyraziła taką właśnie gotowość.

Żywię daleko idącą nadzieję, że tak właśnie będzie oraz, że w okresie dwóch najbliższych lat upowszechnione zostaną najnowsze opracowania naukowe i edukacyjne w tym właśnie zakresie”.

Ciechocinek, sierpień 2018 r.

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie naukowo interesującego i innowacyjnego podejścia do pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej dokonanego przez profesora Franciszka Szłoska. Artykuł jest dyskursem wokół tożsamości pedagogiki pracy. Na tle dokonań naukowo-organizacyjnych Autora dzieła ukazuje złożoność i bogactwo- problemowe oraz treściowe pedagogiki pracy w nowej perspektywie z uwzględnieniem dotychczasowych dokonań w konstelacji weryfikacyjnej.

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, edukacja zawodowa, tożsamość naukowa pedagogiki pracy, system pojęciowy pedagogiki pracy, założenia metodologiczne pedagogiki pracy, kształcenie i doskonalenie zawodowe pedagogiki pracy

Abstract: The aim of the article is to present scientifically interesting and innovative approach to the work education as a scientific sub discipline created by the professor Franciszek Szlosek. The article is a discourse on the identity of a work education. Scientific and organizational accomplishments of the author of the work are presented as a background to depict complexity and a plethora of issues and content of a work education in the new perspective, taking into account existing accomplishments in the verification constellation.

Keywords: work education, professional education, scientific identity of work education, definition system of work education, methodological assumptions of work education, education and further training in work education

Нелля Ничкало

ЧЕСТЬ, ГІДНІСТЬ І НАУКОВА КУЛЬТУРА ВЧЕНОГО-ПЕДАГОГА

HONOR, GODNOŚĆ I KULTURA NAUKOWA
NAUKOWCA-NAUCZYCIELA

HONOUR, DIGNITY AND SCIENTIFIC CULTURE
OF THE TEACHER AND EDUCATOR

W ślad za nauczaniem idzie wychowywanie, czyli kształtowanie ludzkich sumień w duchu sprawiedliwości, a także poszczególne inicjatywy, zwłaszcza w dziedzinie apostołstwa świeckich, które w tym duchu się rozwijają.

Jan Paweł II¹

Наукова біографія вченого-педагога розпочинається ще з вчительської юності, з перших років педагогічної праці. Підтвердженням цієї досить простої аксіоми є біографії – «наукові життєориси» багатьох відомих вчених, а серед них і професора Франтішека Шльосека.

Юнак з гуральської родини, чим він пишається впродовж усього свого життя, після закінчення навчання в загальноосвітній школі стає студентом Промислово-педагогічного технікуму у Варшаві й успішно закінчує його. А далі – праця і навчання (Варшавський університет – відділ політичної економії, Головна школа планування і статистики у Варшаві, Варшавська політехніка – факультет машинобудування)... Знову і знову – навчання, наукове стажування, підвищення кваліфікації в зарубіжних

¹ Jan Paweł II. *Nie lękajcie się... Myśli o życiu we współczesnym świecie*. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2005.

країнах, докторські студії в Інституті освітніх досліджень у Варшаві, захисти кандидатської і докторської хабілітаційної дисертацій².

Неперервне самонавчання і самовдосконалення, загострена чутливість до суспільних змін і викликів, до інновацій в науці, техніці та економіці, а також глибинне усвідомлення необхідності їх врахування в професійній підготовці кваліфікованих робітників та інших фахівців. Ці та інші риси притаманні особистості нашого Ювіляра – доктора наук (хабілітованого), професора, директора Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві, іноземного члена НАПН України, Голови Наукового товариства «Польща – Україна».

1. Генетичний педагог

На багатьох унікальних й досить цікавих біографічних фактах можна переконатися, що Професор сповідував ідеї Концепції навчання впродовж життя ще задовго до того, як вона здобула визнання на світовому рівні. Так формувалася, поглиблювалася й креативно реалізовувалася «Я-концепція» Ф. Шльосека. На різних життєвих етапах вона розширювала свій діапазон, збагачувалась новими ідеями й набувала нових морально-етичних і науково-професійних цінностей. Безумовно, її надзвичайно цінним і невичерпним джерелом стала народна педагогіка, мудрість польського народу, його одвічне устрімлення до незалежності, національного самоствердження на основі забезпечення високого рівня розвитку освіти, науки і культури.

На нашу думку, професор Францішек Шльосек – «генетичний педагог». Його багатолітній шлях до високої науки розпочинався з педагогічної практики, й що дуже важливо – майже два десятиліття у професійних школах столиці Польщі, зокрема, в Об'єднанні професійних шкіл імені С.М. Стажинського у Варшаві та Об'єднанні машинобудівних шкіл у Варшаві – «Ursus». У цих закладах навчалися діти здебільшого з бідних робітничих і селянських родин. Та ці діти були талановитими, вони мали Божий дар – практичний інтелект, який помітно посилювався й розквітав на фундаменті філософії Любові в широкому розумінні цього слова) – до своєї родини й передусім – батьків, до своєї малої Вітчизни, до рідної Польщі. Завдяки цій «великій силі Любові» (за Яном Павлом II

² Nyczkało N., Kunikowski J. Profesor Franciszek Szlosek – doświadczony badacz, wspólniały nauczyciel i wychowawca. *Інноваційність у науці і освіті*. Київ–Варшава–Хмельницький: ФО-П Богданова А.М., 2013. С. 8–13.

та Андреем Шептицьким) відкривалися природні таланти, формувалися професійні інтереси, викристалізувалися почуття честі і людської гідності, внутрішньої потреби у високому професіоналізмі й доброчесності, повсякденній активній діяльності, наполегливому подоланні перепон, яких було немало на різних життєвих етапах...

Добре знаючи Професора у різних вимірах (загальнолюдських, духовних, професійних, родинних та інших), співпрацюючи з ним понад два десятиліття на благодатній українсько-польській науково-педагогічній ниві, ми дійшли висновку щодо цілком закономірного й невинного піднесення його Особистості. У цих роздумах мимоволі звертаємося до філософсько-педагогічної категорії «піднесення». Як відомо з праць видатного українського психолога, методолога, історика психології Володимира Роменця, феномен «піднесення особистості» набуває динамічного розвитку в актах творчості, натхнення, естетичних переживань». Вважаємо, що в цьому контексті заслуговує на увагу визначення основної мети і змісту цієї важливої міждисциплінарної категорії, обґрунтованих Валентином Рибалкою: «Індивідуально-психологічне самопіднесення цінності власної особистості людиною (чесність перед собою, потяг до істини, гуманний сенс життя, віра у майбутнє, духовність, совість, самопізнання, оптимізм, любов, творчість, успіх, самоактуалізація, натхнення, альтруїстичний егоїзм, гарний настрій, дотепність, гумор, адекватна самооцінка, щастя, радість життя, здоров'я, симпатія, ентузіазм, гармонія особистості, добротворення, краса душі, розвиток, креативність, творча праця, задоволення від її результатів, віра в себе тощо)»³.

У цьому досить багатоаспектному визначенні «індивідуально-психологічного самопіднесення» гармонійно поєдналися риси вченого-педагога, притаманні Професору. Кожну з них можна було б проілюструвати на багатьох конкретних й водночас унікальних прикладах з його науково-педагогічної діяльності. З глибокою внутрішньою сатисфакцією й педагогічно-батьківською радістю він не раз розповідав Івану Андрійовичу Зязюну – першому Міністру народної освіти незалежної України, засновнику і директору Інституту педагогіки і психології професійної освіти (з 2008 р. – Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України) про подорожі по Польщі на навчальних тракторах з причепами під час канікул разом з учнями Об'єднання машинобудівних шкіл «Ursus». Ці креативно-туристичні подорожі стали незабутніми для більшості їх учасників – і учнів, і викладачів та майстрів, і для нетрадиційного й небюрократичного

³ Рибалка В. *Чесність і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога*. К.: Шкільний світ, 2010. – С. 22.

директора, який вмів бачити очі й душі своїх вихованців. Адже пробуджувалась громадянська активність учнів, поглиблювались їх національно-патріотичні почуття, розкривались організаторські та інші таланти. На нашу думку, тут простежуються ідеї Макаренківської педагогіки, які творчо реалізовувалися Ювіляром в управлінській діяльності як директора Об'єднання машинобудівних шкіл у Варшаві, де майже дві тисячі учнів оволодівали робітничими професіями.

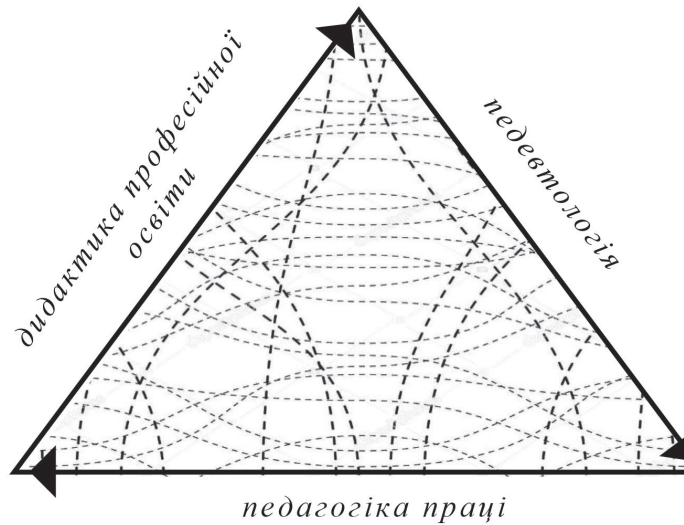
Знаний польський Вчений формувався в процесі багатолітньої активної науково-педагогічної діяльності, що поєднувалася з постійними науковими пошуками, підвищенням кваліфікації вчителів спеціальних дисциплін (з 1985 року він очолював Відділення професійних дисциплін в Інституті підготовки вчителів у Варшаві). Водночас здійснювалися перші педагогічні експерименти з підготовки кваліфікованих робітників у різних регіонах Польщі, впроваджувалися інноваційні програми і методики дидактичного процесу, в тому числі й викладання спеціальних дисциплін у професійних школах.

Наше прагнення здійснити ретроспективний аналіз творчого доробку Професора дає змогу об'єктивно побачити й оцінити, як методологічно зростав вчений європейського рівня – ініціатор багатьох інноваційних починань у професійній і вищій школі Польщі. Особливо наголосимо, що йдеться про Вченого, який ще на початку своєї педагогічної діяльності усвідомлював потребу реалізації міждисциплінарного підходу і в організації навчально-виробничого процесу, і в здійсненні наукових пошуків, і в послідовному впровадженні їх результатів у педагогічну практику професійних і вищих навчальних закладів.

2. «Науковий трикутник»

Здійснений аналіз наукових і науково-методичних праць Ювіляра, опублікованих в різні роки в Республіці Польща і за кордоном, зокрема, в Україні, дає змогу виокремити три основні дослідницькі напрями, яким він присвятив декілька десятків років свого життя: дидактика професійної освіти, педевтологія, педагогіка праці.

Як бачимо, такий «науковий трикутник», на перший погляд, є ніби простим в повсякденній науково-педагогічній діяльності. Насправді ж це не зовсім так. Адже кожний із цих трьох напрямів являє собою важливу субдисципліну педагогічної науки.



Складність цього «наукового трикутника» полягає в інтегруванні (за вертикаллю і горизонталлю) ідей, концепцій, методологічних і методичних підходів з різних галузей наукового знання (філософії, соціології, психології, політичних наук, антропології, медицини, біології, а також історії педагогіки, порівняльної педагогіки, андрагогіки, освіти дорослих, виробничої педагогіки тощо). Це уможливило системну взаємодію усіх учасників освітніх процесів у закладах різних типів і в цілому в суспільному житті. Як зазначає президент НАПН України Василь Кремень, «і в міждисциплінарних, і дисциплінарних взаємодіях можна виявити трансляцію засобів і методів з однієї сфери знання в іншу. В кожній з цих ситуацій перенесення методів передбачає виявлення тотожностей предметних галузей, що досліджуються. Відмінність міждисциплінарних і дисциплінарних досліджень полягає в масштабах узагальнення і основах, які спрямовують передавання методів. У міждисциплінарних дослідженнях пов'язуються між собою раніше, здавалося, б віддалені й суто специфічні предметні галузі»⁴.

Синергетичний підхід, притаманний і дослідницькій діяльності Франтішека Шльосека, не міг не позначитися на його діяльності як Голови Наукового товариства «Польща – Україна», на визначенні тематики, цілеспрямованій підготовці і проведенні семи польсько-укра-

⁴ Кремень В.Г., Ільїн В.В. *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія*. К.: Педагогічна думка, 2012. 27 с.

їнських / українсько-польських наукових форумів. «Інтердисциплінарність педагогіки і її субдисципліни» (*Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*) – саме цій глибинній проблемі присвячувався п'ятий Форум, що відбувся у вересні 2013 р. у Кракові. Фундаментальне видання, в якому систематизовано дослідницькі матеріали польських та українських вчених – *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*⁵ – це конкретний приклад високої наукової культури і соціальної відповідальності Вченого.

У цьому «науковому трикутнику» Професора методологічно поєдналися закони і закономірності передусім трьох субдисциплін педагогічної науки: дидактика професійної освіти, педевтологія, педагогіка праці. На філософсько-психологічному рівні їх поєднує система «людина-людина». Адже кожна з них спрямована на виявлення специфічних механізмів і підходів, що уможливають становлення і розвиток особистості, пробудження її внутрішніх сил, самоактуалізацію і самореалізацію в різних сферах науково-педагогічної діяльності на різних життєвих етапах.

В епіцентрі цього одухотвореного трикутника – людина, її ідеали і вчинки, її духовне самопізнання, становлення, вміння «відкривати саму себе». У цьому контексті мимоволі виникає потреба звернутися до теорії вчинку Володимира Роменця. «Джерелом життя є вчинок, історію життя створюють попереджені ним події, свідчення – злети і падіння, знахідки і втрати, сподівання й розчарування. У ситуації вчинку формується ідеал, ситуація переходить в мотивацію, реальне суперечливо переплітається з ідеальним, мета дії стає метою життя: воно є «цілепокладанням і досягненням цілі через учинковий механізм». Кінець одного вчинку стає початком наступного, і цей процес триває перманентно. Теперішнє тут не має чітких часових меж, це не тривалість, а наповнюваність подіями: вони визначають переживання людини, є свідченням її «перебування у світі...»».⁶

Творчий доробок Ювіляра потребує наукознавчого аналізу за кожним напрямом. Наприклад, в монографії «*Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*» (1995 р.) обґрунтовано положення, які не втратили актуальності і в наші дні. Не випадково Стефан М. Квятковські так оцінював цю працю: «*Jest to praca zawierająca wiele własnych przemyśleń Autora,*

⁵ *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB. 815 s.

⁶ Шатирко Л.О. (ред.) *Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст.; упоряд. П.А. М'ясоїд*. К.: Либідь, 2016. С. 27-28.

podsumująca wzorcowe rozwiązania metodyczne, ale jednocześnie skłaniająca do innowacyjnego myślenia i twórczości pedagogicznej».

Чітка концептуальна позиція Вченого простежується в циклі опублікованих праць з проблем вчителя, його підготовки і підвищення кваліфікації. «Дороги і бездоріжжя в підготовці вчителя» («Drogi bezdroża kształcenia nauczycieli») – цей цикл, видання якого започатковано у 1998 р., став теоретичним, методологічним і методичним орієнтиром і для сучасних вищих педагогічних шкіл та університетів, а також для осередків підвищення кваліфікації вчителів.

Що ж стосується результатів досліджень Ювіляра з проблем педагогіки праці – то це може стати темою окремого бібліографічного аналізу.

Якщо простежити життєвий шлях Ювіляра, його наукову біографію, то можна переконатися у філософсько-психологічній обґрунтованості цілеспрямованих дій – вчинків Вченого, відданого громадянина своєї Вітчизни – Республіки Польща і науковця-«європейчика». Саме такою ключовою думкою й оцінкою пронизуються статті відомих польських вчених, професорів звичайних Зигмунта Вятровського («Skuteczne działania profesora Franciszka Szloska w obszarze edukacji i nauk o pracy»), Станіслава Качора («Człowiek czynu»), Тадеуша Левовицького («Misja naukowa – droga życia»), Яна Лащика і Мацея Танася («Talent, praca i pasja rozpoznawcza pedagoga»), опубліковані в книжці, виданій з нагоди присвоєння Франтішеку Шльосеку звання Почесного доктора (HONORIS CAUSA) Хмельницького національного університету⁷.

Отже, вивчаючи праці нашого Ювіляра можна дійти висновку, що його науково-педагогічна діяльність побудована на методології людиноцентризму, в центрі якої – Людина, її багатий внутрішній світ, професійні й загальнолюдські інтереси, створення необхідних і психолого-педагогічних умов для їх реалізації.

Завершуючи, звернемося до афоризму, що увійшов у науковий обіг наприкінці минулого століття: «Справжній учений завжди бачить у предметній свого дослідження глибоку поезію». Ці слова належать Володимиру Ромензю, про теорію вчинку якого ми згадували вище. Безсумнівно, «глибоку поезію» й одвічну філософію життя Професор бачить у педагогіці праці, що стала ключовим напрямом його багаторічних наукових пошуків. На цьому етапі методологічно обґрунтованим й

⁷ Ничкало Н.Г., Куніковські Є. (ред.) *Франтішек Шльосек. Почесний доктор Хмельницького національного університету*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 39 с.

цінним «науковим продуктом» стала монографія «Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych»⁸. Цю наукову працю ми кваліфікуємо як фундаментальне методологічне узагальнення результатів наукових пошуків цієї субдисципліни педагогічної науки.

3. Реальність дій

Вважаємо за доцільне наголосити, що Професор не лише генерує концептуальні ідеї, що мають прогностичне значення, а й визначає реальні шляхи, та здійснює конкретну організаційну діяльність, спрямовану на їх впровадження в педагогічну практику. Багатолітня діяльність Загальнопольського дослідницького семінару (2000–2015 рр.), 25 наукових зустрічей-сесій в Зуберцях (Словаччина) та в Устроно, 15 томів наукових праць («Badanie – dojrzwowanie – rozwój (na drodze do doktoratu)»), підготовлених і виданих за редакцією Ф. Шльосека, десятки наукових і науково-практичних конференцій, монографічні і методичні праці з проблем дидактики професійної освіти, педагогічної освіти та освіти дорослих, активна проектна діяльність та її практичні результати – це далеко не повна палітра науково-педагогічних справ, пов'язаних з ім'ям Ювіляра. Заснування у 2016 р. польсько-українського щорічника «Edukacja zawodowa i ustawiczna» (головний редактор професор Адам Соляк) – ще один творчий задум, що став реальністю завдяки підтримки ректорів Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві.

Усе це та багато іншого стало можливим завдяки науковій культурі і високій соціальній відповідальності Вченого. До цього слід додати такий чинник як визнання, довір'я і постійну підтримку засновників педагогічної праці Тадеуша Новацького, Станіслава Качора, Зигмунта Вятровського та багатьох інших польських вчених, колег та учнів.

Ім'я і справи Ф. Шльосека добре відомі в усіх регіонах України, вони вписані в історію професійної і педагогічної освіти нашої держави. Відомі українські вчені Семен Гончаренко (1928–2013 рр.), Іван Зязюн (1938–2014 рр.) оцінювали Ювіляра як інноваційного й сміливого вченого, життєдіяльність якого спрямована на піднесення рівня освіти й педагогічної науки в сучасному глобалізованому світі, в умовах європейської інтеграції.

Обрання Франтішека Шльосека іноземним членом НАПН України (грудень 1999 р.) по Відділенню педагогіки і психології професійно-тех-

⁸ Szlosek F. *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacyj – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, 2015.

нічної освіти (з 1998 р. – Відділення професійної освіти і освіти дорослих) є переконливим свідченням визнання й високої оцінки його дослідницької, просвітницької і міжнародної діяльності.

Анотація: Розкрито особливості наукової біографії професора Ф. Шльосека, його методологічного зростання, творчої самореалізації Концепції навчання впродовж життя. На основі ретроспективного аналізу творчого доробку вченого обґрунтовано висновок щодо об'єктивної потреби міждисциплінарного дослідницького підходу в системі «людина–людина», що уможливорює системну взаємодію усіх учасників освітнього процесу в закладах різних типів. У «науковому трикутнику» (дидактика професійної освіти, педагогіка праці, педевтологія) гармонійно поєднано ідеї, концепції, методологічні і методичні аспекти. Їх реалізація стала можливою завдяки глибокому розумінню принципу людиноцентризму.

Ключові слова: особистість, дидактика професійної освіти, педагогіка праці, педевтологія, людиноцентризм.

Abstract: Scientific aspects of professor Schlosek's bibliography, his methodological development and creative self-realization of Lifelong learning concept have been presented. The retrospective analysis of the scientist's work enables to make a conclusion about objective necessity of interdisciplinary approach in the "personality-personality" system that makes possible systematic interconnection between all participants of education in the establishments of all types. The ideas, concepts, methodological and methodical aspects are harmoniously combined in the "scientific triangle" (didactics of vocational education, labour pedagogy, pedeutologia). Their realization became possible due to profound understanding of humanity-oriented approach.

Keywords: personality, didactics of vocational education, labour pedagogy, pedeutologia, humanity-oriented approach.

Бібліографія

- Кремень В.Г., Львів В.В. *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія*. К.: Педагогічна думка, 2012.
- Ничкало Н.Г. (ред.) *Професійна освіта України на шляху до євроінтеграції (1992–2017)*; упорядники: Л.В. Горбань, В.П. Тищенко. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2018.
- Ничкало Н.Г., Куніковські Є. (ред.) *Франтішек Шльосек. Почесний доктор Хмельницького національного університету*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014.
- Рибалка В. *Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога*. К.: Шкільний світ, 2010.
- Шатирко Л.О.(ред.) *Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст.*; упоряд. П.А. М'ясоїд.. К.: Либідь, 2016.
- Jan Paweł II. *Nie lekajcie się... Myśli o życiu we współczesnym świecie*. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2005.
- Nyczkało N., Kunikowski J. Profesor Franciszek Szlosek – doświadczony badacz, wspaniały nauczyciel i wychowawca (Професор Франтішек Шльосек – досвідчений дослідник, прекрасний учитель і педагог). *Інноваційність у науці і освіті*. Київ–Варшава–Хмельницький: ФО-П Богданова А.М., 2013.
- Szlosek F. (red.) *Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu). Wybrane problemy badań jakościowych i ilościowych*. Radom: ITeE – PIB, 2004.
- Szlosek F. (red.) *Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu). Wybrane aspekty doboru próby badawczej*. Radom: ITeE – PIB, 2005.
- Szlosek F. (red.) *Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu). 95-lecie profesora Tadeusza Nowackiego*. Radom: ITeE – PIB; Warszawa: ASP, 2008.
- Szlosek F. (red.) *Badanie – dojrzewanie – rozwój. (na drodze do doktoratu). Dyskurs i krytyka w rozwoju naukowym*. Radom: ITeE – PIB, 2009.
- Szlosek F. (red.) *Badanie – dojrzewanie – rozwój. (na drodze do doktoratu). Tradycja i nowe rozumienie badań jakościowych. Profesorowi Stanisławowi Kaczorowi w 90-lecie urodzin*. Radom: ITeE – PIB, 2014.
- Szlosek F. (red.) *Badanie – dojrzewanie – rozwój. (na drodze do doktoratu). Odębność metodologiczna a dyscyplinarność danej dziedziny wiedzy*. Radom: ITeE – PIB, 2016.
- Szlosek F. (red.) *Edukacja nauczycielska*. Radom: ITeE – PIB, PR, 1998.
- Szlosek F. (red.) *Ewolucja kształcenia nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*. Radom: ITeE – PIB; Warszawa: APS, 2007.
- Szlosek F. *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli*. Radom: ITeE – PIB, WSI Radom, 1995.

- Szlosek F. Kształcenie zawodowe w Polsce w kontekście reform edukacyjnych. N. Nyczykało, F. Szlosek (red.) *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*. Warszawa – Radom, 2008.
- Szlosek F. *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, 2015.
- Szlosek F. *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Radom: ITeE – PIB, WSI Radom, 1995.
- Szlosek F., Bednarczyk H (red.) *Edukacja – Praca – Kariera*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, 2013.

CZEŚĆ II

**Filozoficzne i pedagogiczno-psychologiczne
konteksty oświaty i pedagogiki pracy**

ЧАСТИНА II

**Філософські та психолого-педагогічні
контексти освіти і педагогіки праці**

PART II

**Philosophical, psychological
and pedagogical contexts of education
and labour pedagogy**

Franciszek Szlosek

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE JAKO KATEGORIA POJĘCIOWA PEDAGOGIKI PRACY

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЯК ПОНЯТТЄВА КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ

PROFESSIONAL TRAINING AS A CONCEPTUAL CATEGORY OF LABOUR PEDAGOGY

Pedagogika pracy jako subdyscyplina naukowa zajmuje się, w pierwszej kolejności, przygotowaniem człowieka do pracy zawodowej zarówno w fazie nabywania kwalifikacji zawodowych, jak i w fazie podwyższania już posiadanych kwalifikacji. Przesądza o tym jej dotychczasowy dorobek badawczy i publikacyjny. Oznacza to, że przedmiotem zainteresowania pedagogiki pracy jest proces kształcenia zawodowego, którego znaczenie i istota jest różnie interpretowana.

W ujęciu historycznym kształceniu zawodowemu przypisywano głównie charakter pragmatyczny, ukierunkowany na praktyczne czynności o charakterze użytecznym, na instrumentalizację działań.

Zatem kształcenie zawodowe było traktowane jako proces nauczania – uczenia się, który podlega ogólnoedukacyjnym regułom, bez własnej specyfiki, autonomizującej go wśród działań dydaktycznych.

O takim ujęciu kształcenia zawodowego przez „wczesną pedagogikę pracy” świadczy stwierdzenie Tadeusza Nowackiego, że „w najprostszym ujęciu jest to proces przygotowania do podjęcia pracy w określonej gałęzi gospodarki narodowej na określonym stanowisku”¹. Sugerując w latach siedemdziesiątych XX wieku takie rozumienie kształcenia zawodowego, główny twórca pedagogiki pracy ponadto wyraźnie wskazuje na podobieństwo kształcenia

¹ T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Wyd. 4, Warszawa 1979, s. 65.

zawodowego i kształcenia ogólnego, mówiąc jednak, że proces przygotowania do zawodu jest bogatszy „bowiem obok pełnego zestawu metod i form nauczania teoretycznego stosuje się w nim bogaty zestaw form i metod nauczania praktycznego, nauczania przez uczestnictwo [...] w procesach pracy”².

Jeszcze wcześniej Tadeusz Tomaszewski, blisko współpracujący z pedagogami pracy, charakteryzując istotę kształcenia zawodowego, uznał, iż chodzi o zintegrowanie w tym procesie kilku zakresów przygotowania teoretycznego z praktycznym, przy czym w tej integracji widoczną rolę odgrywają umiejętności praktyczne³.

Można więc przyjąć, że już we wczesnym okresie rozwoju pedagogiki pracy kształcenie zawodowe traktowane było jako swoisty proces dydaktyczny o cechach dużej złożoności wyrażającej się w uwzględnianiu kształcenia umysłowego (teoretycznego) i fizycznego, ale także wychowania moralnego i estetycznego.

Kształcenie umysłowe jest tu rozumiane jako proces równoległego nauczania – uczenia się przez jednostkę treści zawodowych umożliwiających podjęcie pracy zawodowej, ale również treści ogólnych przygotowujących jednostkę do życia.

Z kolei **wychowanie moralne** w przygotowaniu zawodowym oznacza proces, którego celem jest uświadomienie uczącym się roli pracy w życiu człowieka i wyrabianie szacunku dla osób wykonujących rzetelnie pracę, a w szczególności pracę zawodową.

Proces wychowania moralnego ściśle odnosi się do kształtowania umiejętności współpracy i współdziałania pracownika w zespole.

To historyczne ujęcie kształcenia zawodowego niewiele odbiega od dzisiejszego jego rozumienia.

Współcześnie realizowane kształcenie zawodowe jest jednak rozumiane jako działanie bardziej wielostronne, umożliwiające podmiotowi uczącemu się opanowanie nie tylko umiejętności i wiedzy zawodowej, ale również dające wykształcenie ogólne, kreujące rozwój umysłowy, psychiczny i fizyczny, co było w jakimś stopniu akcentowane także w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku – i to nie tylko w pedagogice pracy.

Takie podejście do kształcenia zawodowego sprowadza jego istotę do celowo organizowanych czynności, wykonywanych według określonych reguł dydaktyczno-wychowawczych, prowadzących do zdobycia kwalifikacji i kompetencji zawodowych oraz rozwoju ogólnego jednostki.

² Tamże, s. 66.

³ T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1969, s. 118.

Mamy więc do czynienia z traktowaniem kształcenia zawodowego jako procesu przygotowania człowieka do pracy zawodowej na określonym stanowisku, ale także procesu przygotowania jednostki do życia w ogóle, do skutecznego funkcjonowania w złożonej, szybko zmieniającej się rzeczywistości.

Przykładem rozumienia kształcenia zawodowego jako procesu może być stwierdzenie jednego z najznakomitszych polskich dydaktyków Czesława Kupisiewicza, który uważa, że kształcenie zawodowe jest to „proces, którego celem jest przekazanie uczniom określonego zasobu wiedzy i umiejętności z zakresu przemysłu, rolnictwa i hodowli, bądź szeroko rozumianych usług”. Proces ten – twierdzi dalej autor – obejmuje określony zasób wiedzy ogólnej oraz specjalistycznych umiejętności teoretycznych i praktycznych, których opanowanie przez uczniów uprawnia ich do wykonywania wybranego zawodu⁴.

Podobne poglądy prezentują: Wincenty Okoń, Tadeusz Lewowicki, Krzysztof Kruszewski, Bolesław Niemierko i inni. Mamy tutaj stanowiska wielu wybitnych pedagogów spoza pedagogiki pracy, którzy zgodnie uznają kształcenie zawodowe za proces przygotowania do pracy. Ale także sam główny twórca pedagogiki pracy – Tadeusz Nowacki, we wspomnianych opracowaniach, traktował kształcenie zawodowe przede wszystkim jako typowy proces nauczania – uczenia się. Jednak w swojej bodaj najważniejszej pozycji książkowej pt. „Podstawy dydaktyki zawodowej”, gdzie zaprezentował teorię kształcenia zawodowego – samo pojęcie kształcenia zawodowego rozumiał nie jedynie jako proces, ale również jako jego wynik⁵.

Także w „Słowniku pedagogiki pracy” wydanym w 1986 roku czytamy, że kształcenie zawodowe to „ogół celowo organizowanych czynności i **procesów** (podkreślenie F.S.) umożliwiających przygotowanie do zawodu...”⁶.

Jednak Zygmunt Wiatrowski już w „Pedagogice pracy w zarysie” (1980), a później w czterech wydaniach „Podstaw pedagogiki pracy” wyraźnie podkreślał dwa znaczenia kształcenia zawodowego, traktując je:

- jako proces i
- jako określony stan wiedzy.

W pierwszym znaczeniu autor istotę kształcenia zawodowego wyraźnie sprowadza do czynności nauczania – uczenia się o charakterze teoretyczno-

⁴ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 90.

⁵ T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1979, s. 65.

⁶ *Słownik pedagogiki pracy*, L. Koczniewska-Zagórska, T. Nowacki, Z. Wiatrowski (red.), Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź-Wrocław 1986, s. 138.

-praktycznym, podczas wykonywania których to czynności w sposób naturalny jest realizowana zasada wiązania teorii z praktyką⁷.

Z kolei w drugim znaczeniu, Zygmunt Wiatrowski twierdzi, że kształcenie zawodowe to układ pojęć, twierdzeń i prawidłowości dotyczących organizacji procesu i wyników kształcenia zawodowego, realizowanego w różnych warunkach społeczno-historycznych oraz przy różnych rozwiązaniach organizacyjno-programowych⁸.

W takim właśnie ujęciu autor traktuje kształcenie zawodowe jako jeden z działów pedagogiki pracy, co oznacza, że Zygmunt Wiatrowski rozumie w tym przypadku termin kształcenie zawodowe jako konstrukt abstrakcyjny określający stan wiedzy w omawianym zakresie, mający wyraźnie charakter poznawczy.

Barbara Baraniak, przyjmując za Zygmuntem Wiatrowskim, iż „kształcenie zawodowe jest określonym zakresem wiedzy i procesem...”, pierwszy z tych zakresów proponuje uszczegółowić przez podanie faktów, pojęć, praw, technik, strategii, zasad etycznych przekazów estetycznych⁹.

Tego uszczegółowienia autorka dokonała, uwzględniając eksponowaną przez Bolesława Niemierkę strukturę materiału nauczania. Jest to niewątpliwie interesująca propozycja w dyskusji nad istotą kształcenia zawodowego.

Ostatecznie można przyjąć, że głównie Zygmunt Wiatrowski w swych opracowaniach podkreślał, że wiedza o kształceniu zawodowym może mieć charakter nie tylko praktyczno-informacyjny i instruktażowy, **ale także naukowo-poznawczy, stanowiący rezultat wielu działań badawczych.**

Z analizy różnych podejść interpretacyjnych do terminu *kształcenia zawodowego*, ale także uwzględniając złożoność i tempo zmian kulturowych i technologicznych, wydaje się, że pojęcie to możemy rozumieć w czterech następujących znaczeniach:

1) **jako proces dydaktyczno-wychowawczy**, prowadzący do zdobycia lub podwyższenia kwalifikacji zawodowych i mający charakter teoretyczno-praktyczny;

⁷ Kształcenie zawodowe traktowane jako proces zostało szeroko opisane, poza Tadeuszem Nowackim i Zygmuntem Wiatrowskim, przez Ludwika Kołkowskiego, Stefana Kwiatkowskiego, Franciszka Szloska, Czesława Plewkę, Władysławę Francuz, Józefa Ruszkowskiego, Tadeusza Ornatowskiego i innych.

⁸ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 226.

⁹ B. Baraniak, *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji pracy i badań*, Warszawa 2010, s. 322-324.

2) **jako wynik tego procesu**, czyli ślad w postaci opanowanych przez uczącego się określonej wiedzy zawodowej i ogólnej oraz zawodowych i ogólnych umiejętności, potwierdzonych najczęściej świadectwem i dyplomem;

3) **jako stan wiedzy naukowej** o prawidłowościach tego procesu i uwarunkowaniach osiągnięcia ostatecznych rezultatów (efektów) tego rodzaju kształcenia. Wiedza ta prezentowana jest w postaci układu pojęć, twierdzeń o charakterze merytorycznym oraz zawiera prawidłowości i strategie metodologiczne;

4) jako system działań powiązanych ze sobą instytucji państwa, odpowiedzialnych za organizację i realizację przygotowania kadr dla gospodarki narodowej. W tym sensie możemy mówić o kształceniu zawodowym jako podsystemie systemu edukacyjnego.

W teoretycznych podstawach pedagogiki pracy kształcenie zawodowe traktowane jest także jako dział obejmujący proces dydaktyczny przygotowujący jednostkę do zdobywania kwalifikacji zawodowych. Dział ten traktowany jest jako najważniejszy i najobszerniejszy obszar badań i zainteresowań tej subdyscypliny naukowej. Jednak ze względu na fakt, iż obejmuje on nie tylko proces kształcenia, ale również procesy wychowania przez pracę i wychowania do pracy jego nazwa wymaga istotnej korekty – z **kształcenia zawodowego na edukację zawodową**.

Wynika to z faktu, iż w tym obszarze badań pedagogiki pracy mieści się cała struktura procesów kształcenia i wychowania zawodowego, a więc cele, treści, metody, formy, środki i warunki, w jakich te procesy są realizowane oraz kontrola i ocena ich efektów mierzonych różnymi sposobami, w tym losami absolwentów. A zatem ten obszar badań skupia także problem przydatności zawodowej szkół zawodowych lub innych podmiotów prowadzących kształcenie i doskonalenie kadr dla gospodarki narodowej, jak również związaną z tym problemem adaptacją społeczno-zawodową.

Konkludując to dość skrótowe spojrzenie na miejsce i ujęcia interpretacyjne kształcenia zawodowego w pedagogice pracy, należy podkreślić jego większą złożoność znaczeniową, niż w początkowej fazie temu pojęciu przypisywano. Jest ona wynikiem, z jednej strony, dojrzewania pedagogiki pracy jako dziedziny wiedzy naukowej, z drugiej zaś zmieniającej się w nadzwyczajnym tempie rzeczywistości techniczno-technologicznej i cywilizacyjno-kulturowej, z którymi kształcenie zawodowe jest organicznie związane.

Streszczenie: W tekście starano się wykazać ewolucję spojrzenia przez reprezentantów pedagogiki pracy na treść i istotę pojęcia *kształcenie zawodowe*. Dokonano także, w sposób syntetyczny, uzasadnienia współczesnej interpretacji tego terminu oraz zaproponowano zmianę nazwy trzeciego działu pedagogiki pracy *kształcenie zawodowe* na *edukacja zawodowa*.

Słowa kluczowe: praca, pedagogika pracy, kształcenie zawodowe, wychowanie do pracy, wychowanie przez pracę, edukacja zawodowa

Abstract: The article seeks to present the evolution of work education representatives' approach to the content and the essence of vocational training. The author also justifies, in a synthetic manner, a modern interpretation of the term and proposes a change of the name of the third chapter of work education from vocational training into vocational education.

Keywords: work, work education, vocational training, education to work, education through work, vocational education

Bibliografia

- Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Warszawa 2010.
- Bednarczyk H., *Zadania zawodowe i kształcenie mechaników*, Radom 1996.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Toruń 2008.
- Gerlach R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych*, Bydgoszcz 2012.
- Jeruszka U., *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywiste*, Warszawa 2005.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B., *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007.
- Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Wyd. 4, Warszawa 1979.
- Słownik pedagogiki pracy*, L. Koczniwska-Zagórska, T. Nowacki, Z. Wiatrowski (red.), Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź-Wrocław 1986.
- Solak A., *Wychowanie i praca. Studium współzależności*, Tarnów 2003.
- Szlosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Warszawa 2015.
- Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1969.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. 4, Bydgoszcz 2005.
- Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009.

Zdzisław Wołk

**INDYWIDUALNOŚĆ I CECHY OSOBOWE
KLUCZOWYM SKŁADNIKIEM POTENCJAŁU
PRACOWNICZEGO W OKRESIE
POPZEMYSŁOWYM**

**ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ І ОСОБИСТІСНІ РИСИ
– КЛЮЧОВІ СКЛАДОВІ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ
В ПОСТПРОМИСЛОВИЙ ПЕРІОД**

**INDIVIDUALITY AND PERSONAL CHARACTERISTICS
ARE KEY COMPONENTS OF THE EMPLOYEE POTENTIAL
IN THE POST-INDUSTRIAL PERIOD**

1. Wprowadzenie

Współczesna rzeczywistość zawodowa jest bardzo różnorodna i zróżnicowana. Cechuje ją przy tym znaczna zmienność i niestabilność, co odnosi się w szczególności do sytuacji poszczególnych podmiotów w świecie pracy¹. Można powiedzieć, że współczesny człowiek znajduje się w gmatwaninie pracy zawodowej. Jego sytuację zawodową wyznacza mnogość skłębionych, powiązanych ze sobą i wzajemnie się warunkujących, ale też niekiedy niezależnie interweniujących, czynników. Sytuacja ta jest niestała i potencjalnie zmienia się w nieprzewidywalny sposób. Współczesny pracownik także, jak nigdy wcześniej, jest niepowtarzalny, różniący się od innych ludzi swoim profilem zawodowym, na co wpływają jego cechy osobowe, jak też, w coraz większym stopniu, uwarunkowania kulturowe.

¹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 217.

W naukowej organizacji pracy wiele uwagi poświęca się kulturze organizacyjnej firmy, która wyraża specyfikę działania i niepowtarzalność danego zakładu pracy. Również w pedagogice pracy podkreśla się podmiotowość człowieka w pracy zawodowej i antropologiczne jej postrzeganie². O pracownikach mówi się jako o kapitale ludzkim. Stanowią go wszyscy zatrudnieni w firmie pracownicy. Coraz częściej jednak można też dostrzec zainteresowanie pracownikiem jako człowiekiem. Jest to jednakże zainteresowanie płynące z dążenia do uzyskania jak najlepszych rezultatów pracy zawodowej i związanych z tym efektów ekonomicznych. Człowiek niestety jest więc wciąż zagrożony traktowaniem instrumentalnym, jako warunek osiągnięcia możliwie największego zysku. Nie jest jednak maszyną, ma swój własny potencjał osobowy i zawodowy, który może zostać w pełni wykorzystany w przypadku, gdy zostanie to dostrzeżone przez niego samego, jak też przez organizatora pracy. W licznych teoriach rozwoju zawodowego formułowanych na gruncie psychologii i socjologii ten homocentryzm można dostrzec, jednakże właściwie zawsze miały one prowadzić do możliwie pełnego dopasowania człowieka i środowiska pracy w celu możliwie najlepszego, często bezwzględnego wykorzystania w pracowniku jego potencjału³. Do okresu przemysłowego, a szczególnie w początkowym okresie kapitalizmu, dążono do ujednorodnienia przygotowania zawodowego związanego z zawodami. W związku z tym nie liczonego się z dyspozycjami osobowymi, lecz ograniczano do wyposażenia pracowników w kompetencje niezbędne do wykonywania prac. Prowadziło to do ujednorodnienia sylwetek pracowniczych, liczył się bowiem sprawny wykonawca, a nie człowiek. Cechy osobowe automatycznie wyznaczały drogi karier, np. inne ścieżki kariery dotyczyły kobiet, inne mężczyzn. W okresie poprzemysłowym z wielu powodów wspomniane podejście ulega zmianie⁴. Zaczyna coraz bardziej liczyć się człowiek i jego godne życie. W pracy odnosi się to także do zespołów pracowniczych, które nie stanowią jedynie grupy współpracujących ze sobą ludzi, lecz przede wszystkim są zróżnicowanym zbiorem osób o różnych cechach, które kompilacja prowadzi do formułowania się kolejnych, ważnych, nieosiągalnych przez samą jednostkę, dyspozycji.

² F. Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015, s. 114.

³ A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEŻiU, Warszawa 2003.

⁴ R. Domke, *Pędzące stulecie. Wykłady z historii XX wieku*, Towarzystwo Historyczne Ziemi Międzyrzeckiej, Zielona Góra 2016.

2. Zmieniająca się sytuacja pracowników na rynku pracy w Polsce okresu przemysłowego

Na warunki życia ludzi znacząco wpływa sytuacja gospodarcza. Jest ona w coraz większym stopniu zdeterminowana uwarunkowaniami o charakterze globalnym. Światowa gospodarka szybko reaguje na problemy i trudności o charakterze politycznym, gospodarczym, na katastrofy ekologiczne występujące w dowolnym punkcie globu ziemskiego⁵. Rzutuje to na sytuację ludzi na całym świecie, który z każdym kolejnym rokiem staje się coraz bardziej powiązany systemem, a wprowadzony na początku lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia przez McLuhana termin *globalna wioska* w odniesieniu do świata staje się coraz bardziej trafny i adekwatny. Dotyczy to wszystkich aspektów życia, poczynając od przenikania kultur, poprzez sposoby i możliwości komunikowania, do sposobów realizowania pracy zawodowej. Wszystkich mieszkańców naszego globu dotyczy płynność, chwilowość doświadczanej rzeczywistości we wszystkich jej sferach i obliczach⁶. To kolejny wyznacznik silnie interweniujący w sposoby realizowania ludzkich biografii. Praca zawodowa podlega wszystkim wspomnianym uwarunkowaniom. Na świecie wciąż poszukuje się sposobów na taką jej organizację, aby w możliwie najbardziej efektywny sposób uzyskiwać zamierzone rezultaty. Głoszony przez niektórych futurologów jej kres jest nierealny⁷. Praca ludzka będzie bowiem zawsze wykonywana, choćby z uwagi na jej człowiekotwórczy charakter, na co wskazywał w encyklice o pracy Jan Paweł II⁸. Być może w przyszłości, udziałem nielicznych będzie pracowanie w tradycyjnym rozumieniu, związane z tworzeniem dóbr materialnych i niematerialnych służących zaspokajaniu ludzkich potrzeb, jednakże jako działalność wydaje się być wciąż niezbędna. Rodzić się może przy tym pytanie, jak się nią dzielić sprawiedliwie, aby wszyscy ludzie mieli możliwość skorzystania z jej rozwojowych walorów⁹. Praca zawodowa przy wszystkich niekwestionowanych zaletach niesie też szereg zagrożeń. Jest to obszar kolejnych wyzwania związanych z poszukiwaniem sposobów ochrony ludzi zagrożonych różnymi formami patologii pracy.

⁵ J. Rifkin, *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspiruje całe pokolenie i zmienia oblicze świata*, Wydawnictwo Sonia Draga, Sp. z o.o., Katowice 2012, s. 227.

⁶ Z. Bauman, *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 5.

⁷ J. Rifkin, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postronkowej*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001, s. 227.

⁸ Jan Paweł II, *Laborem excersens*, KUL, Lublin 1986.

⁹ A. Schaff, *Zajęcie zamiast pracy*, [w:] *Mikroelektronika a społeczeństwo. Na dobre czy na złe? Raport dla Klubu Rzymskiego*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1987, s. 489.

Właściwe realizowanie drogi zawodowej wiąże się przede wszystkim z aktywnością samej jednostki i reprezentowanej przez nią kultury pracy. Pożądane jest więc zwrócenie na nią i na jej kształtowanie większej uwagi i zwiększenie wysiłków na rzecz podnoszenia jej poziomu¹⁰. Jest to zasadnicze zadanie adresowane szczególnie do edukacji związanej z pracą zawodową. Jego realizacja powinna przebiegać w trakcie całego życia. Przygotowanie do pracy zawodowej w okresie dzieciństwa wiąże się z budowaniem jej wizerunku poprzez przekazywane w sposób zamierzony i planowy, jak i mimowolnie, obrazu pracy zawodowej. Ten wizerunek z czasem będzie odgrywał dużą rolę w preorientacji zawodowej. Obraz pozytywny przyczynia się do zainteresowania zawodami wykonywanymi przez rodziców, natomiast negatywny prowadzi niekiedy do ugruntowania stereotypu pracy zawodowej jako działania przykrego, związanego z wyrzeczeniami i cierpieniem. Wraz z tym wpływa na kształtowanie się motywacji do pracy i nastawienia do niej. Na tym gruncie mają miejsce projektowanie kariery zawodowej, dokonywanie wyborów zawodowych oraz rezygnacje i odrzucenia. W pamięci z dzieciństwa praca rodziców pojawia się zazwyczaj jako działanie ważne i odpowiedzialne, niezależnie od okresu historycznego i zawodu wykonywanego przez rodziców. Również współcześnie w tych rodzinach, gdzie rodzice pracują zawodowo, występują czynniki sprzyjające budowaniu wizerunku pracy jako działalności ważnej, potrzebnej. Działalność edukacji formalnej w okresie systematycznej nauki szkolnej, w tym szkolnictwa zawodowego oraz edukacji akademickiej, stanowi kontynuację procesu rozpoczętego w okresie wcześniejszym w środowisku domowym. Również później, już w trakcie poruszania się na rynku pracy, człowiek kontynuuje ten całożyciowy proces, rozpoczęty już w okresie wczesnego dzieciństwa. Sposoby doświadczania pracy na kolejnych etapach życia prowadzą do budowania jej wizerunku, nadawania jej wartości oraz poszukiwania własnego miejsca w świecie pracy.

Wraz z postępem technicznym, gospodarczym i organizacyjnym zachodzącym w późniejszym okresie przemysłowym fordyzm musiał ustąpić miejsca bardziej elastycznym technikom organizacji pracy. Prowadziło to do pożądanej przez pracodawców, wzrastającej efektywności pracy oraz do cenionej przez pracowników poczucia większej samodzielności. Wśród preferencji pracodawców dominować zaczęło dążenie do budowania zespołów pracowniczych w oparciu o osoby o szerokich horyzontach, ciekawe świata, sprawne, odważne, gotowe do podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności za dokonywane wybory, aktywne, realizujące się na różnych płaszczyznach, nie tylko zorientowanych na pracę zawodową.

¹⁰ Z. Wołk, *Kultura pracy profesjonalisty*, Difin, Warszawa 2017, s. 34.

Wraz z przemianami w tradycyjnie rozumianej pracy zawodowej „konieczne staje się odstandardyzowanie pracy zarobkowej, jej czasu i miejsca. Proces ten już się rozpoczął. Dokonuje się stopniowe przechodzenie od dotychczasowego zatrudnienia (niemal „dożywotniego”), w pełnym wymiarze czasu, w jednym zakładzie pracy, do ryzykownego systemu zmiennego, pluralistycznego, zdecentralizowanego, niepełnego zatrudnienia, co wymaga od pracowników gotowości do życia w warunkach niepewności i ryzyka¹¹. Osoby, które są skłonne do zachowań mobilnych, mają znacznie większe szanse od tych, które prezentują postawy zachowawcze. Obserwowane jest w wielu przypadkach przesunięcie akcentu z kompetencji zawodowych na cechy podmiotowe osób pracujących.

Nabyte kwalifikacje zawodowe niegdyś stabilizowały zawodowo na całe życie, dziś takich gwarancji już nie dają. Nie ma już bowiem zawodów czy stanowisk, których osiągnięcie pozwala na pełną stabilizację. Jak pisze Giddens – „ostatnio mówi się o «kresie kariery zawodowej» i nastaniu «systemu portfolio» – ludzie z teczką pełną kwalifikacji, z łatwością zmieniających jedną pracę na inną¹². Obecnie jednak i to nie wystarcza. Cechy osobowe znowu zaczynają przesądzać o pomyślnej realizacji drogi zawodowej, w wielu przypadkach bardziej niż kompetencje i kwalifikacje formalne.

Trudno więc dziś mówić o wyborze zawodu rozumianym jako jednorazowy akt poprzedzający wejście w fazę aktywności zawodowej, zapewniający wybranie konkretnej aktywności zawodowej. Wręcz przeciwnie, nie zaskakuje konieczność niekiedy wielokrotnej zmiany miejsca pracy, zakresu jej obowiązków czy nawet jej charakteru. Nie można więc zakładać, że człowiek przez całe życie będzie wykonywał zawód, od którego zaczął realizację swojej zawodowej biografii. Bardziej właściwe jest orientowanie się na określoną grupę zawodów, chociaż i to staje się coraz mniej pewne. Konieczne staje się dokonywanie znaczących zmian w obszarze posiadanych kwalifikacji zawodowych, zachodzi potrzeba zmieniania swojego działania, sposobów postępowania, stosowanych środków, zachodzi konieczność przełamywania stereotypów i zmieniania ugruntowanych mechanizmów. Im wyższy jest poziom kwalifikacji i im bardziej odpowiedzialne jest zajmowane przez jednostkę stanowisko, tym większa jest potrzeba wykazywania elastyczności w zawodowym działaniu.

Stan ten oczywiście ogranicza poczucie stabilności, ale jednocześnie daje szansę na ciągle poszukiwanie nowych kompetencji i ograniczenie zagrożeń

¹¹ U. Beck, *Spółczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002.

¹² A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2006, s. 240.

nia rutyną. Każdy człowiek, a nawet osoby o bardzo wysokich kwalifikacjach muszą być przygotowane do zmiany miejsca pracy, zakresu zadań, pracodawcy, firmy, często również do konieczności zmiany miejsca zamieszkania, by osiąść możliwość pełnego wykorzystania swojego potencjału pracowniczego. Znaczącą cechą rzutującą na osiągnięcie pomyślności zawodowej jest wszechstronność. Miejsce wąskich specjalizacji zawodowych zajmują „kwalifikacje osobiste” – umiejętność pracy w zespole, podejmowanie inicjatywy i twórcza postawa w obliczu wyzwań.

„Kiedyś było tak, że my mężczyźni, po ukończeniu szkoły dostawaliśmy pracę w biurze albo w fabryce i pracowaliśmy w ustalonych godzinach na cały etat aż do emerytury, na którą przechodziliśmy w wieku 65 lat. To były posady dla mężczyzn, a nieliczne pracujące kobiety wykonywały prace kobiece”¹³. Dzisiaj sytuacja pracy jest zupełnie inna. Kobiety i mężczyźni wykazują zbliżoną aktywność zawodową, a stałe etaty szybko ulatują w zapomnienie. Zmienność stała się symbolem współczesności. Człowiek stając w jej obliczu, poszukuje dla siebie miejsca w tym wciąż ruchliwym, pulsującym świecie. Praca zawodowa, stanowiąca wciąż dominującą formę aktywności dorosłego człowieka, staje się kategorią coraz bardziej dynamiczną. Znacząca jest rola edukacji w wychowaniu do zmiany. Na rodziców i starsze pokolenia nie można liczyć, bowiem ich cechy i sposoby zachowań kształtowały się w odmiennych warunkach, a stabilność lokuje się u nich na najbardziej znaczących miejscach wśród pożądanych wartości. Nie akceptują oni zmiany, która kojarzy się z nieznanym, z ryzykiem, z zagrożeniem. „Każda nowa sytuacja społeczna, zawodowa, polityczna, w jakiej może się znaleźć człowiek, zwłaszcza gdy ma za sobą młodość, wywołuje lęk spowodowany perspektywą zmiany dotychczasowego znanego, oswojonego stanu. Na ogół każdy w mniejszym lub większym stopniu odczuwa niepokój przed nieznanym, boi się, że to, co nieznanne, przyniesie negatywną zmianę w jego dotychczasowym życiu. Ta obawa rodzi opór wobec wszelkich zmian”¹⁴. Niektórzy, również ludzie młodzi, w obliczu nieznanego rezygnują z wyzwań i wycofują się. Te osoby w obliczu zmiany nie odpadną w rynkowej rywalizacji, lecz po prostu jej nie podejmą.

Wśród niestandardowych rozwiązań ma miejsce tworzenie zespołów zadaniowych, które powstają w celu uzyskania jednego konkretnego produktu, np. wypromowania jakiegoś towaru czy wytworzenie programu komputerowego. Zmieniają się też sposoby kształcenia zawodowego, które rozciąga się

¹³ J. Naisbitt, *Megatrendy*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.

¹⁴ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2001.

w czasie, jest zmienne i sytuacyjne. Kompetencje zawodowe powinny umożliwiać elastyczność w zakresie budowania zespołów pracowniczych, czego przykładem jest elastyczna specjalizacja, która polega na wykorzystywaniu przez małe grupy wysoko kwalifikowanych pracowników innowacyjnych technologii i stosowaniu nowych metod wytwarzania mniejszych liczb bardziej zindywidualizowanych produktów, niż produkty przeznaczone do masowej produkcji. Pozwala to firmom skutecznie reagować w obrębie różnych sektorów, jak np. samochody dla ludzi młodych, kobiet czy miejskie. Dążenie do nadania produktom cech indywidualnych zestawionych pod kątem preferencji klienta dotyczy każdego sektora gospodarki, w tym usług niematerialnych. Personalizowanie produktów wymaga od pracowników wrażliwości na potrzeby klientów. Jako, że wszyscy pracownicy są jednostkami mającymi swoje niepowtarzalne, indywidualne cechy osobowe, podobnie też niepowtarzalne są ich drogi życiowe. Z tego względu w relacjach międzyludzkich niemożliwe jest posługiwanie się schematami postępowania. Dotyczy to również sytuacji pracy. Każdy pracownik jest niepowtarzalną indywidualnością, mającą swoje możliwości, nawyki i własne problemy. Stoi w obliczu realizacji szeregu zadań rozwojowych występujących w każdej fazie życia¹⁵. Zadania te wyznaczają kolejne wielkie życiowe kryzysy. Są one ważne i często trudne, zawsze mają znaczenie dla bieżącego okresu życia, jak i dla przyszłości. Pomimo więc, że pracując na takich samych stanowiskach i wykonując takie same zadania, zatrudnieni pracownicy realizują je bardzo różnie z uwagi na swoje indywidualne cechy, doświadczenia, aspiracje i systemy wartości.

3. Niepowtarzalność i dyspozycje indywidualne atutami współczesnego pracownika

Ludzie są niepowtarzalnymi indywidualnościami i realizują swoje losy indywidualnymi, niepowtarzalnymi drogami. Również w środowisku pracy ujawniają się indywidualne dyspozycje pracowników, które sprawiają, że ludziom wykonywanie jednych zadań przychodzi łatwiej, a innych trudniej, do jednych ludzie podchodzą z większym zaangażowaniem, inne z kolei wykonują z niechęcią, „z obowiązku”. W związku z tym pracownicy w różny sposób realizują swoje role zawodowe. Różnice indywidualne dotyczą zarówno budowy anatomicznej człowieka, funkcji biologicznych organizmu jako takiego, jak i poszczególnych jego układów, a szczególnie możliwości ukła-

¹⁵ Z. Pietrański, *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, T. Wujek (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990, s. 59.

du nerwowego¹⁶. Również indywidualne są wynikające z cech osobowości sposoby reagowania i zachowania jednostek w różnych sytuacjach. Rozwój osobowości jest procesem zachodzącym przez całe życie i w dużym stopniu jest zdeterminowany przez nabywane przez człowieka doświadczenia potęgowane przez oddziaływania wychowawcze, czyli celowe, świadomie prowadzone działania mające na celu sprzyjanie doskonaleniu człowieka. Wśród tych najważniejszych oddziaływań znajdują się wpływy rodziny i szkoły oraz środowiska rówieśniczego i środowiska zamieszkania. One również w indywidualny sposób wpływają na poszczególne jednostki.

Podając decyzje o wyborze zawodu, powinno się uwzględnić indywidualne dyspozycje jednostki. Dotyczy to zarówno jej specyficznych zdolności, zainteresowań, jak i innych cech sprzyjających dobremu samopoczuciu w pracy. Często też występują pewne przeciwwskazania do pracy, które również warto wziąć pod uwagę.

Osoby występujące na rynku pracy charakteryzują się określonymi cechami społeczno-kulturowymi. Ich kombinacja wyznacza ich jedyność i niepowtarzalność każdej z nich. Poszczególne cechy wyznaczają specyfikę każdej osoby również w odniesieniu do pracy zawodowej. Cechami demograficznymi szczególnie mocno interweniującymi są płeć i wiek.

Niegdyś uważano, że praca zawodowa jest przypisana głównie mężczyznom, którzy obciążeni byli odpowiedzialnością za sferę bytową swoich rodzin. W wielu środowiskach wciąż panuje przekonanie o podstawowym obowiązku mężczyzny, jakim jest zdobywanie środków niezbędnych do utrzymania rodziny. Obecnie, w dobie postmodernizmu i coraz większym wyemancypowaniu ludzi, płeć już tak radykalnie nie różnicuje pozycji ludzi na rynku pracy, pomimo że wciąż ma miejsce¹⁷. Coraz więcej zawodów i prac wykonywanych niegdyś przez mężczyzn jest podejmowanych także przez kobiety. Podział pracy na prace wyłącznie kobiece lub wyłącznie męskie w gruncie rzeczy już nie istnieje. Równość dostępu do pracy jest w wielu krajach zagwarantowana prawnie. Pomimo wciąż występujących stereotypów akceptację uzyskuje zamiana ról typowych dla kobiet i typowych dla mężczyzn. Mężczyźni biorą urlopy wychowawcze, kobiety podejmują pracę w wojsku i innych służbach mundurowych, coraz częściej też powierzane są im funkcje kierownicze.

¹⁶ K. Czarniecki, *Psychologia zmian rozwojowych człowieka*, Wyższa Szkoła Humanista, Sosnowiec 2015, s. 45.

¹⁷ A. Hulewska, *Stereotypy związane z płcią a realizacja zadań rozwojowych w okresie dorosłości*, [w:] *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 133.

Na rynku pracy kobiety wciąż natrafiają na bariery spowodowane stereotypowym podejściem do zatrudnienia, preferowaniem mężczyzn, z nieufnością i z często napotykanymi obawami związanymi z rodzeniem dzieci i urlopami opiekuńczymi i wychowawczymi.

Pomimo więc dążenia do równości szans na rynku pracy kobiety wciąż mają mniejsze szanse na odnoszenie sukcesów i dynamiczne kariery zawodowe¹⁸.

Współczesne kobiety żyją znacznie dłużej od mężczyzn, długo też wykazują znaczny poziom sprawności. W grupach zawodowych i w zespołach pracowniczych sprzyjają zachowaniom cechującym się wysokim poziomem kultury osobistej. Są jednak bardziej niż mężczyźni zagrożone mobbingiem i molestowaniem seksualnym.

Okres aktywności zawodowej przypada na znaczną część dorosłości i rozciąga się w zależności od długości okresu kształcenia od dwudziestu lat do zazwyczaj ponad sześćdziesięciu. Przez ponad trzydzieści lat pracy zawodowej pracownicy nabywają doświadczeń, które różnicują ich motywację, zapał do pracy, oczekiwania i poziom satysfakcji zawodowej. W wielu zawodach wraz z upływem kolejnych lat pracy pojawia się wypalenie zawodowe. To powoduje, że zmienia się potencjał zawodowy pracowników, a początkowy entuzjazm zastępuje refleksyjność związana z nabywanym doświadczeniem. Na rynku pracy można spotkać różne opinie na temat wieku jako kryterium przydatności zawodowej. Najczęściej wskazuje się na preferowanie pracowników młodszych, jednakże mających już doświadczenie zawodowe, z uwagi na większą ich mobilność, bardziej aktualną znajomość nowych technik, w tym posługiwanie się mediami elektronicznymi, lepsze opanowanie języków obcych, większą mobilność i dyspozycyjność.

Z wiekiem wiąże się orientacja temporalna, czyli spojrzenie na jednostkę w perspektywie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Osoby znajdujące się na starcie zawodowym cechuje młody wiek oraz niewielkie doświadczenie zawodowe. Czynniki różnicujące jest jednak znacznie więcej. Nawet doświadczenie nie stanowi jednoznacznie pozytywnej cechy pracowniczej. Brak doświadczenia paradoksalnie może bowiem niekiedy stanowić atut, bowiem osoba, która go nie posiada nie jest nim ograniczona. Jest to szczególnie ważne w przypadku zagrożeń legitymowania się doświadczeniem złym, nieaktualnym, nieprzydatnym w nowych okolicznościach. Brak doświadczenia prowadzi niekiedy do uproszczonego postrzegania rzeczywistości i naiwnego szacowania własnych możliwości i szans. Może więc przyczyniać się do po-

¹⁸ K. Białożyty, *Aktywność zawodowa kobiet po 50. roku życia w Polsce*, „Laborem et Educatio” 2013, nr 1, s. 81.

dejmowania odważnych, a nawet ryzykownych decyzji, które niekiedy umożliwiają osiąganie sukcesów, ale też w niektórych przypadkach są źródłem bolesnych porażek. Do pozytywnych stron osób debiutujących na rynku pracy należy zaliczyć ich „czyste konto” i brak obciążeń z przeszłości w postaci ukształtowanych nawyków i przyzwyczajzeń niekiedy trudnych do zmiany. Zazwyczaj znajdują się oni dopiero przed podjęciem decyzji o założeniu rodziny i posiadaniu dzieci. W Polsce zazwyczaj wciąż nie mają swoich mieszkań ani dorobku materialnego, co czyni ich zdecydowanie bardziej dyspozycyjnymi i mobilnymi. Również ich pozycja społeczna jest jeszcze niezgruntowana, więc nie wymaga wysiłków na rzecz jej utrzymania. Ryzyko poniesienia porażki zawodowej, aczkolwiek zawsze bolesne, jest w ich przypadku związane z mniejszą odpowiedzialnością ograniczającą się do własnej osoby. Osoby najmłodsze na rynku pracy mają przed sobą całą dorosłość, więc nie muszą się zbytnio spieszyć z realizowaniem kariery zawodowej, a ewentualne błędy i porażki mogą w rozległej przyszłości kompensować.

Inaczej przedstawia się sytuacja osób znajdujących się w wieku średnim. Pracownicy w tym wieku mają już kilku-, a nawet kilkunastoletnie doświadczenie zawodowe. Znają praktyczną stronę pracy zawodowej, sprawdzili swoje kompetencje społeczne i umiejętność współpracy. Ich spojrzenie na wymagania wobec pracy i pracodawców jest już zweryfikowane i urealnione. Mają wiedzę o swoim potencjale zawodowym, co pozwala na optymalne nim gospodarowanie. Osoby w średnim wieku mają za sobą zrealizowanie zadań rozwojowych wczesniej dorosłości. Nie muszą się więc już nimi zajmować, z drugiej jednak strony – rodzina, dzieci, utrzymanie mieszkania i związane z tym problemy czynią te osoby mniej dyspozycyjnymi, przejawiającymi postawy zachowawcze, konformistyczne.

Kilkanaście lat pracy zawodowej sprawia, że pracownik jest biegły przy wykonywaniu swoich zadań zawodowych i procesy adaptacji, identyfikacji i stabilizacji zawodowej ma już zazwyczaj za sobą. Jest obyty ze swoją firmą, zna panujące w niej warunki i zwyczaje. Jest też przez pracodawcę rozpoznawalny, czyli znane są jego możliwości i ograniczenia.

W połowie życia ma miejsce pierwsza refleksja związana z przemijaniem, która prowadzi do refleksji nad dotychczasową drogą życia, do bilansowania dotychczasowych osiągnięć i porażek. Ma też miejsce weryfikowanie planów życiowych i weryfikacja wcześniej przyjętych celów. Pojawia się ostrożność w podejmowaniu wyzwań, niekiedy wycofywanie się poza obszar aktywności zawodowej, dążenie do stabilizacji i spokoju. W połowie życia obserwowana jest zmiana priorytetów pomiędzy kobietami i mężczyznami. Kobiety dotychczas koncentrowały się na zadaniach związanych z rodziną i domem,

natomiast mężczyźni na realizacji karier zawodowych. W środku życia mężczyźni skłonni są do wyhamowania tempa pracy zawodowej i do większego udziału w życiu rodzinnym i domowym, natomiast kobiety cechuje w tym czasie orientacja na pracę zawodową i większa dynamika zawodowa¹⁹.

Przy końcu drogi zawodowej, co ma miejsce najczęściej wraz z osiągnięciem wieku emerytalnego zmienia się perspektywa, przez którą postrzegana jest aktywność zawodowa. Jest to czas kończenia kariery zawodowej, więc najważniejszym zadaniem jest dotrwanie do końca, bezpieczne uchronienie zdobywanego przez całe życie materialnego i niematerialnego dobytku. Człowiek wchodzący w wiek emerytalny zaczyna doświadczać starzenia się organizmu i związane z tym dolegliwości. Jest więc mniej mobilny, skłaniający się bardziej do skupiania uwagi na sobie i na swoich egzystencjalnych problemach. Częściej też ogląda się za siebie, niż spogląda w przyszłość. Przyszłość wiąże się bowiem w pierwszej kolejności z nadchodzącym kresem aktywnej pracy zawodowej, potem z końcem życia. Seniorzy w dokonywanych bilansach życiowych najczęściej eksponują swoją sytuację rodzinną i zdrowie, natomiast praca zawodowa, nawet jeżeli się wiąże z pomyślnością i sukcesami, pojawia się w nich rzadziej i nie jest nadawana jej tak wysoka ranga, jak ma to miejsce w przypadku pozostałych wartości.

Zarysowane prawidłowości związane z temporalnością ukazują wyznaczniki różnej dynamiki karier zawodowych osób znajdujących się w różnym wieku. Nie można wykluczyć, że w indywidualnych przypadkach mogą występować odstępstwa, bowiem człowiek jest indywidualnością niepowtarzalną i indywidualnie realizującą zawodową i życiową biografię. W środowisku pracy pożądane jest zróżnicowanie wiekowe pracowników. Otwartość na wyzwania pracowników najmłodszych, doświadczenie pracowników ze średnim stażem i refleksyjność pracowników starszych, dopełniając się i uzupełniając, stanowią duży kapitał, który odpowiednio wykorzystany może w sposób szczególnie sprzyjać prawidłowym przebiegom życia zawodowego i pomyślności zakładu pracy.

Stygmatyzacja pracowników dokonywana przez pryzmat wieku nie tylko ogranicza ich podmiotowość, lecz także może być źródłem deficytów szkodliwych dla funkcjonowania zakładów pracy. Znacznie korzystniejsze jest uwzględnianie związanych z wiekiem możliwości i ograniczeń w taki sposób, aby czynniki pozytywne wzmacniać i na nich formować aktywność zawodową, natomiast deficyty i ograniczenia kompensować i tak organizować pracę,

¹⁹ P.K. Oleś, *Psychologia przełomu połowy życia*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000; Zob. też A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEŻiU, Warszawa 2003, s. 131.

aby ich destrukcyjny wpływ był maksymalnie zredukowany. Wraz ze starzeniem się społeczeństwa zachodzi coraz większa potrzeba wykonywania pracy przez wszystkie sprawne do tego osoby, podnosi się progi wieku przechodzenia na emeryturę. Wdrażane są liczne programy aktywizacji zawodowej i wspierania w poszukiwaniu pracy osób starszych, ale też najmłodszych. Niekiedy odnosi się wrażenie, że są to próby przekonywania do preferowania określonych grup wiekowych. Sprzyjają one uwrażliwianiu społeczeństwa na problemy pracy i pozwalają na ukazanie walorów pracowników znajdujących się w różnych grupach wiekowych. Programy pomocowe wspierają grupy wiekowe, na rzecz których są prowadzone. Odgrywają tym samym pozytywną rolę i pozwalają na zwrócenie uwagi na wiek jako czynnik różnicujący pracowników. W żadnym okresie życia wiek pracownika lub kandydata do zatrudnienia nie może stanowić z pewnością kryterium selekcji negatywnej przy zatrudnianiu.

4. Zakończenie

Poziom i charakter wykształcenia nie gwarantuje powodzenia w realizacji kariery zawodowej, jednakże znacznie rzutuje na jej przebieg. Współcześnie, w przeciwieństwie do przeszłości, ma miejsce orientacja na szerokie profile wykształcenia, co sprzyja lepszemu poruszaniu się na rynku pracy i zwiększa szanse na uzyskanie zatrudnienia. Specjalizacja zawodowa i ściśle ukierunkowanie ma zazwyczaj miejsce już w trakcie wykonywania pracy zawodowej. Istnieje przy tym możliwość przemieszczenia się do innej specjalności w rezultacie świadomej własnej decyzji. Niegdyś było to prawie niemożliwe i uzyskany zawód o wąskiej specjalności determinował całe dalsze życie zawodowe.

Cechy kulturowo-demograficzne odgrywają ważną rolę w realizacji biografii zawodowych współczesnych pracowników. Interwenują w drogi przebiegu życia zawodowego inaczej niż niegdyś. Na coraz większej liczbie stanowisk ma miejsce wykorzystywanie indywidualnych cech osobowych przy budowaniu zespołów pracowniczych skupionych wokół realizacji określonych projektów. Stały się więc te cechy atutami bogatych osobowościowo jednostek przydatnymi zarówno samym pracownikom, jak i firmom.

Streszczenie: Pracownicy stanowią niejednorodną grupę społeczną. Każda osoba wykonująca pracę zawodową ma swoje niepowtarzalne, charakterystyczne tylko dla siebie cechy, które rzutują na jej kulturę pracy i wraz z tym na sposoby realizowania zadań zawodowych. W okresach minionych, cechy kulturowo-demograficzne znacząco wyznaczały możliwości zajmowania pozycji zawodowych oraz drogi awansu. W czasie przemysłowym sytuacja jest inna, te same cechy nie tylko nie ograniczają możliwości doświadczania sytuacji zawodowej pracowników, lecz w wielu przypadkach mogą sprzyjać dynamicznej realizacji zawodowych biografii. W coraz liczniejszych organizacjach na rynku pracy pomyślność wykonywania zadań zawodowych wiąże się ze zróżnicowaniem zespołów pracowniczych.

Słowa kluczowe: indywidualność, cecha osobowa, pracownik, płeć, wiek, wykształcenie, staż pracy

Abstract: Employees are a heterogeneous social group. Each person who performs professional work has its unique features, characteristic only for oneself, which project its work culture and, together with that, on the ways of performing professional tasks. In the previous periods, the cultural and demographic features significantly determined the possibilities of occupying professional positions and the path of promotion. In the post-industrial period, the situation is different, the same features not only do not limit the possibility of experiencing the professional situation of employees, but in many cases can favor the dynamic implementation of professional biographies. In the growing number of organizations on the labor market, the success of performing professional tasks is related to the diversity of employee teams.

Keywords: individuality, personality, employee, gender, age, education, work experience

Bibliografia

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002.
- Białożyt K., *Aktywność zawodowa kobiet po 50. roku życia w Polsce*, „Laborem et Educatio” 2013, nr 1.
- Czarnecki K., *Psychologia zmian rozwojowych człowieka*, Wyższa Szkoła Humanista, Sosnowiec 2015.
- Czubak-Koch M., *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2014.
- Domke R., *Pędzące stulecie. Wykłady z historii XX wieku*, Towarzystwo Historyczne Ziemi Międzyrzeckiej, Zielona Góra 2016.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2006.

- Hulewska A., *Stereotypy związane z płcią a realizacja zadań rozwojowych w okresie dorosłości*, [w:] *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*, K. Appelt i J. Wojciechowska (red.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002.
- Jan Paweł II, *Laborem excersens*, KUL, Lublin 1986.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2001.
- Naisbitt J., *Megatrendy*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Oleś P.K., *Psychologia przelomu połowy życia*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.
- Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEziU, Warszawa 2003.
- Pietrasieński Z., *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, T. Wujek (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Rifkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postronkowej*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001.
- Rifkin J., *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspiruje całe pokolenie i zmienia oblicze świata*, Wydawnictwo Sonia Draga, Sp. z o.o., Katowice 2012.
- Schaff A., *Zajęcie zamiast pracy*, [w:] *Mikroelektronika a społeczeństwo. Na dobre czy na złe? Raport dla Klubu Rzymskiego*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1987.
- Szlosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015.
- Wołk Z., *Kultura pracy profesjonalisty*, Difin, Warszawa 2017.

Dorota Jankowska

**O SOCJOEKONOMICZNYM MODELU ROZWOJU
CZŁOWIEKA – W KONTEKŚCIE STANOWISK
WSPÓŁCZESNYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI
WOBEC PRACY ZAWODOWEJ**

**ПРО СОЦІОЕКОНОМІЧНУ МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ
ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ МАЙБУТЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО
ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

**ON SOCIOECONOMIC MODEL OF HUMAN DEVELOPMENT
IN THE CONTEXT OF FUTURE PROFESSIONAL EMPLOYMENT
OF MODERN STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES**

1. Inspiracje i cel

Na socjoekonomiczny model rozwoju człowieka jako alternatywy dla modelu humanistycznego, a zarazem koncepcji przekraczającej ograniczenia podejść jednostronnych (takich jak model ekonomiczny czy socjologiczny) zwraca uwagę wielu badaczy, przede wszystkim socjologów i ekonomistów, ale także psychologów i pedagogów. Na gruncie pedagogiki pracy odwoływał się do niego, wskazując jego aktualność czy raczej odpowiedniość wobec współczesnych realiów społeczno-kulturowych i edukacyjnych, Franciszek Szlosek i to właśnie jego interpretacje stanowią bezpośrednią inspirację dla napisania tego tekstu.

Celem artykułu jest bowiem dokonanie – w kontekście założeń eksponowanej przez F. Szloska socjoekonomicznej koncepcji rozwoju człowieka – namysłu nad powodami i konsekwencjami przyjmowania jej w dyskursie pedagogicznym wobec podmiotów edukacji, a także – w tym kontekście – odwołanie się do wybranych wątków badań własnych, dociekających sposo-

bów rozumienia przez studentów pedagogiki sensu kształcenia na poziomie wyższym oraz jego związku z przyszłą pracą zawodową. Wydaje się istotnym dla czynionych analiz, czy w sposobie myślenia przyszłych pedagogów dostrzega się przesłanki potwierdzające przyjęcie socjoekonomicznego modelu rozwoju człowieka, czy też jego ciągle odrzucanie.

Innymi słowy intencją artykułu jest zabranie głosu w dyskusji na temat obecności myślenia kategoriami socjoekonomicznego modelu rozwoju człowieka w edukacji oraz wynikających z tego konsekwencji.

2. Kształtowanie się socjoekonomicznego modelu rozwoju człowieka – nadzieje na indywidualny i społeczny postęp

Franciszek Szlosek rozpatruje socjoekonomiczny model rozwoju człowieka w kategoriach podstawowej przesłanki dla zrozumienia znaczenia kształcenia zawodowego, które w aktualnych warunkach „zdominowane zostało przez ekonomiczną perspektywę myślową”¹. Zauważa, że żyjemy w kulturze u rynkowanej i utowarowionej, w której praca i wszystkie dzieła człowieka traktowane są w kategoriach towaru. Chociaż Szlosek zdaje się traktować ten porządek jako fakt, z którym badacz dystansujący się od wszelkich ideologii nie dyskutuje, niemniej prezentowany artykuł wyraża stanowisko niezgody i oporu wobec zdiagnozowanemu stanowi rzeczy. Ten opór wynika z przekonań o dehumanizującym wpływie ekspansji podejścia socjoekonomicznego w postrzeganiu człowieka i społeczeństwa do innych obszarów społecznego życia niż ekonomia (w tym – do edukacji).

Zwolennicy koncepcji wskazują, że perspektywa ujmowania człowieka jako *homo socio-oeconomicus* to w pełni uzasadniona konstrukcja, która wyłoniła się na drodze krytycznej oceny i próby syntezy wcześniejszych, określanych mianem *homo oeconomicus* i *homo sociologicus*², stąd dla jej zrozumienia należy choć skrótowo przypomnieć główne założenia poprzedniczek.

W pewien sposób „wyjściowa” koncepcja – *homo oeconomicus*, rozwinięta z nadejściem wieku XX³ wskazuje, że człowiek jest z natury egoistyczny, nie-

¹ F. Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wydawnictwo APS, WN ITE-PIB, Warszawa-Radom 2015, s. 206.

² Patrz: W. Morawski, *Socjologia ekonomiczna. Problemy. Teoria. Empiria*, Warszawa 2001, s. 34.

³ Odniesienia do konstrukcji człowieka ekonomicznego znajdziemy oczywiście w pracach znacznie wcześniejszych XVIII- i XIX-wiecznych filozofów, określanych klasykami ekonomii, A. Smitha czy J.S. Milla. Samo łacińskie *homo oeconomicus* wprowadził V. Pareto *Manuale d'economia politica* w roku 1906. Niemniej dopiero wiek XX, a w przypadku krajów zza wschodniej strony żelaznej kurtyny – jego końcówka – (dokonujących się transformacji ustrojowych), przyniosła popularyzację koncepcji.

skłonny do aktów nieopłacalnego altruizmu i rezygnacji z zaspokajania swoich potrzeb dla innych. Cechuje go specyficznie (na wzór zasad obowiązujących w ekonomii) pojmowana racjonalność, przejawiająca się w chłodnym analizowaniu otaczającej rzeczywistości społecznej i podejmowaniu decyzji w oparciu o kryteria logiczno-empiryczne, dokonując bilansu zysków i strat. *Homo oeconomicus* chce i potrafi precyzyjnie planować swój awans zawodowy i wie, jak go realizować. Zwykle z karierą zawodową łączy bezpośrednio własny rozwój i w niej widzi bazę dla zaspokajania życiowych potrzeb. W kontekście zawodowym postrzega rolę edukacji, którą traktuje wyłącznie w kategoriach osobistej inwestycji. Zekonomizowane spojrzenie na człowieka ujmuje go więc jako indywiduum kalkulatywne, kierujące się interesem własnym, ale zarazem zaradne, inicjatywne i silnie motywowane do maksymalizacji zysków⁴.

Koncepcję *homo oeconomicus* poddano krytyce już w drugiej połowie wieku XX za jej przede wszystkim nierealne założenia, dotyczące możliwości podejmowania przez człowieka w pełni racjonalnych, niczym nie zaburzonych decyzji (kiedy zarówno badania naukowe, jak i codzienne obserwacje dowodzą kognitywnych ograniczeń dokonywania racjonalnych i niezaburzonych emocjami wyborów), także bezwzględnego nakierowania wszystkich dążeń na maksymalne osiągnięcia w pełni autonomicznie założonych, indywidualnych celów (nie są one wszak egzogenicznie wobec obowiązujących reguł i norm społecznych, ale w pewnym zakresie nabyte w procesie socjalizacji)⁵. Zwracający uwagę na te

⁴ W Polsce koncepcja *homo oeconomicus* zdobywała popularność w kontekście zmian systemowych. Jak wskazuje Adam Mrozowicki: „Człowiek ekonomiczny przeciwstawiony został «człowiekowi sowieckiemu», określanemu mianem «zdemoralizowanego» [...] klienta komunizmu, konsumującego dobra oferowane przez system [Tischner]. Nowy człowiek kapitalizmu miał być natomiast przedsiębiorczym i refleksyjno-krytycznym obywatelem, odpowiadającym na kreowane przez samoregulujący się rynek bodźce”. („Odczarowanie rynku”? Socjologiczne refleksje o konsekwencjach globalnego kryzysu ekonomicznego w Polsce, „Przegląd Socjologiczny” 2014, t. 63, nr 4, s. 67-91.)

⁵ Na ograniczenia koncepcji *homo oeconomicus* wskazywał – H.A. Simon, zastępując ją koncepcją *homo satisfaciendus* – człowieka dokonującego wyborów na zasadzie ograniczonej racjonalności, zdolnego do zaspokajania swoich potrzeb na poziomie satysfakcjonującym, a nie maksymalnym, który, nie mogąc maksymalizować swojej funkcji użyteczności, zaspokaja swe potrzeby jedynie w sposób zadowalający. Wyraziście dystansował się też Harvey Leibenstein, twórca teorii racjonalności selektywnej, wskazującej, że ludzie postępują z różnym stopniem racjonalności i nie musi to być racjonalność całkowicie nakierowana na maksymalizację zysków [H. Leibenstein, *Poza schematem homo oeconomicus*, Warszawa 1988, s. 121]. Craig Lambert z kolei podkreślał psychologiczną nierealność modelu *homo oeconomicus*. Wskazywał, że ludzie nie działają zgodnie z ekonomiczną logiką kalkulatywnego „cyborga”, ale prezentują też rozmaite zachowania irracjonalne, w tym autodestrukcyjne czy altruistyczne, nie zastanawiając się nad dalszymi konsekwencjami swoich zachowań. [C.A. Lambert, *The Marketplace of Perceptions*, „Harvard Magazine”, nr marzec-kwiecień 2006]. Na ten temat: L. Wojcieszka, *Współczesna koncepcja homo socio-oeconomicus*, „Studia Ekonomiczne” 2014, nr 180, cz. 1, s. 240-248.

ograniczenia przedstawiciele socjologii i psychologii ekonomicznej, a także ekonomii instytucjonalnej, podkreślający psychospołeczne aspekty sfery działalności ekonomicznej, zapoczątkowali koncepcję *homo sociologicus*, który kieruje się nawykami, emocjami, wartościami, zakorzenionymi w określonym otoczeniu. Jak pisze W. Morawski⁶: *homo sociologicus* nie jest jednostką całkowicie autonomiczną, kierująca się indywidualnymi, właściwymi tylko sobie motywami, lecz raczej jest nosicielem narzucających się i uwewnętrznionych, podstawowych reguł społecznych. W swoim działaniu w gruncie rzeczy realizuje „polecenia” społeczeństwa, a więc cechuje go swoisty konformizm, z drugiej wszak strony obcą jest mu też postawa egoizmu. *Homo sociologicus* jest wszak gotów przyczynić się do osiągnięcia celów wspólnoty i przedkładać je nad doraźne korzyści osobiste. To bowiem uwewnętrznione wartości (np. tradycja, wiara, solidarność, wolność, równość), a nie kalkulacja zysków i strat, stanowi podstawę jego działania⁷.

Przywołane koncepcje człowieka i jego rozwoju narodziły się i ewaluowały wraz ze zmianami społeczno-gospodarczymi, postępem naukowym i tworzeniem społeczeństwa informacyjnego, a przede wszystkim rozwojem gospodarki rynkowej oraz związaną z nią ekspansją nowych modeli życia, wpisujących się w urynkowioną kulturę konsumpcji. Porównywanie koncepcji na gruncie ekonomii i krytyczne zestawianie z odkryciami innych nauk społecznych (przede wszystkim psychologii i socjologii) oraz konfrontowanie z rzeczywistością społeczno-ekonomiczną skutkowało formułowaniem konstruktu uwspółcześnionego: tzw. człowieka społeczno-ekonomicznego⁸. Autorstwo wprowadzenia terminu: *homo socio-oeconomicus* przypisuje się O’Boylemu, który odnosi się do człowieka jako bytu indywidualnego, a zarazem i społecznego, pozostającego działającym i dynamizującym rynek producentem, a zarazem konsumentem obecnych na rynku dóbr⁹. W tej koncepcji człowiek stara się podejmować decyzje racjonalne i na ogół właśnie takie podejmuje, uwzględniając funkcjonujące wartości, normy i reguły społecznego życia. Dokonując wyborów, kieruje się zarówno racjonalnością ważącą zyski i straty osobiste, jak i normami społecznymi. *Homo socio-oeconomicus* rozumie wartości współdziałania, a zarazem konkurowania społecznego, dąży do osiągania osobistych satysfakcji, ale też wie, że te możliwe są do skonsumowania w sytuacjach doświadczeń pozostawiania w zgodzie z obowiązującymi w życiu społecznym regułami. Jawi się jako elastyczny i przedsiębiorczy oraz

⁶ W. Morawski, *Socjologia ekonomiczna...*, dz. cyt., s. 30.

⁷ Tamże, s. 29.

⁸ Por. L. Wojcieszka, *Współczesna koncepcja...*, dz. cyt., s. 240-248.

⁹ E.J. O’Boyle, *Homo Socio-Economicus. Foundational to Social Economics and the Social Economy*, „Review of Social Economy” 1994, vol. 52, s. 286-313.

refleksyjno-krytyczny obywatel, który energicznie i możliwie skutecznie odpowiada na kreowane przez samoregulujący się rynek bodźce. Jest to więc spojrzenie syntetyzujące – dostrzegając fakt społecznego i wspólnotowego aspektu funkcjonowania jednostki ludzkiej, tonuje przeświadczenia o naturalności egoistycznych postaw, eksponowane przez stanowiska stricte ekonomiczne – niemniej wciąż ocenia wartość człowieka kategoriami przydatności, użyteczności i produktywności.

Franciszek Szlosek odnosząc się do socjoekonomicznego modelu rozwoju człowieka, wskazuje na koncepcję O.D. Duncana w kontekście merytokracyjnej roli edukacji. Edukacja rozpatrywana jest w niej bowiem jako główny czynnik decydujący o jakości życia – jakości rozumianej w kategoriach socjoekonomicznych: osiągniętego poziomu materialnego i pozycji społecznej. Edukacja posiada stricte uzawodowiony sens i w całości nakierowana jest na formowanie świadomości przyszłego pracownika, inwestującego w swoją „socjoekonomiczną przyszłość”, a zarazem przyczyniającego się do wzrostu gospodarczego społeczeństwa. Pogląd, że edukacja liczy się wyłącznie jako droga prowadząca do zdobycia zawodu, który zajmuje określone miejsce w hierarchii stratyfikacyjnej i wyznacza pozycję materialną oraz społeczny status jego realizatora¹⁰ – zdaje się dziś powszechnym i spójnym z pragmatyczną, krytycy powiedzą: „urynkowioną”, mentalnością.

Z czym łączy się implementowanie socjoekonomicznego modelu rozwoju człowieka do teorii wychowania i edukacji? Czy czynienie go teoretyczną podstawą myślenia pedagogicznego o możliwościach wspierania człowieka w jego rozwoju jest krokiem pożądanym dla człowieka i społeczeństwa, czy też służącym wyzwaniu określonych postaw i oczekiwań, korzystnych dla kierunku, w jakim aktualnie podąża rynek i gospodarka? I czy kierunek cywilizacyjnych zmian wydaje się przyczyniać do rozwoju dobra wspólnego?

¹⁰ F. Szlosek wyraźnie podkreśla, że wskazywane w modelu socjoekonomicznym zależności pomiędzy dochodem a statusem społecznym nie należy rozumieć według wąsko rozumianej zasady „jesteś tym, co posiadasz”, a raczej w kategoriach zadania: „buduj swój status społeczny poprzez pracę, a włożony w nią wysiłek w postaci ekwiwalentu materialnego zbuduje twoją pozycję społeczną”. W jego interpretacji w socjoekonomicznym modelu relacja pomiędzy dochodem i statusem społecznym „raczej podkreśla wartość pracy i kształcenia zawodowego jako priorytetu edukacyjnego, a nie eksponuje znaczenia pieniądza w relacjach społecznych” (F. Szlosek, *Tożsamość...*, dz. cyt., s. 211).

3. Insytucjonalno-instrumentalna perspektywa *homo socio-oeconomicus* a humanistyczne obawy

Jak wskazuje Franciszek Szlosek: „w socjoekonomicznym modelu rozwoju jednostki ludzkiej edukacja traktowana jest jako główna droga umożliwiająca przygotowanie człowieka do skutecznego wykonywania pracy zawodowej, do ciągłego doskonalenia się, ale również do nieustannej rywalizacji we wszystkich obszarach aktywności życiowej”¹¹. Stanowisko to dokumentuje traktowanie kształcenia zawodowego jako etapu finalnego edukacji i pozostaje spójne ze stwierdzeniem, że „wykształcenie zawodowe będące wynikiem kształcenia ogólnego oraz zawodowego jest ostatecznym celem edukacyjnym człowieka”¹². Jak interpretować te konstatacje?

Koncepcja socjoekonomiczna patrzy na człowieka w perspektywie instytucjonalno-instrumentalnej, gdyż postrzega go wyłącznie w kontekście jego otoczenia instytucjonalnego, które wskazuje zasady, którymi powinien się kierować oraz określa granice działań dozwolonych¹³. Nawet przy założeniu aktywnej roli jednostek w kształtowaniu instytucji tak, by te przyczyniały się do maksymalizacji skuteczności czy optymalizacji działań i podkreślaniu istnienia

¹¹ F. Szlosek, *Tożsamość...*, dz. cyt., s. 206.

¹² Tamże, s. 56.

¹³ W opozycji do perspektywy insytucjonalno-instrumentalnej sytuuje się podejście esencjalne (ujmowane też jako personalistyczne, niekiedy szerzej – humanistyczne). Perspektywa esencjalna zakłada: – wiarę w naturalną równość ludzi wobec siebie jako przedstawicieli istot o nadrzędnej pozycji, obdarzonych wewnętrzną godnością i wolnością, – uznanie, że człowiek jest istotą wspólnotową, a przez to odpowiedzialną za współkształtowanie społeczeństwa, – dostrzeżenie w edukacji drogi rozwoju swej osobowej tożsamości i osiągnięcia pogłębionego wglądu w siebie, płynące z rozumienia swojego kulturowego i społecznego usytuowania oraz odkrywaniu zainteresowań i uzdolnień, rozwijanych w pracy zawodowej, a także innych formach działalności społecznej, – pojmowanie działalności zawodowej, będącej ważną częścią życia człowieka, w kategoriach źródła spełnienia się nie tylko zawodowego, ale i moralnej satysfakcji (praca by „więcej być” niż „więcej mieć”) [por. Rybak 2004, s. 158; Leszczyńska 2008, s. 44], – uznanie, że miarą wartości człowieka jest to ile dobrego zrobił dla innych. W perspektywie esencjalnej objawia się istotowa jedność (powszechna właściwość) wszystkich ludzi, pomimo oczywistego faktu zachodzenia między nimi społecznych i ekonomicznych różnic. Perspektywa esencjalna podkreśla więc osobowy wymiar ludzkiego istnienia, odkrywany coraz pełniej w trakcie indywidualnego rozwoju, dokonujący się poprzez nawiązywanie wspólnotowych (osobowych) więzi z innymi ludźmi, działanie, które dla innych także stanowi wartość i współdziałanie. Postrzega człowieka w pierwszym rzędzie jako byt osobowy, stanowiący jedność psychofizyczną, społeczną i duchową i dopiero stąd – dalszych: członka społeczeństwa i przedstawiciela grupy społecznej czy zawodowej. Wyrastająca z niej wizja edukacji odwzorowuje ten porządek rzeczy.

autonomii (w instytucjonalnie zakreślonym polu) podejmowanych przez podmiot decyzji, uwzględniających jego indywidualne aspiracje, ta mechaniczność (i redukcjonizm) podejścia do jednostki ludzkiej może budzić pewne obawy.

F. Szlosek odnosząc się do modelu socjoekonomicznego Duncana, dostrzega następujące jego założenia:

- wskazanie na zróżnicowanie szans życiowych ludzi,
- dostrzeżenie w edukacji i wykształceniu potencjału inwestycyjnego i rozpatrywanie ich w łączności z rynkiem pracy,
- eksponowanie znaczenia kształcenia zawodowego, postrzeganego w kategoriach finalnego celu edukacji w ogóle,
- wyeksponowanie zysków materialnych (dochodów) z pracy zawodowej przy świadomości jej znaczenia także dla kondycji psychofizycznej,
- uznanie, że sytuacja ekonomiczna odzwierciedla włożony wysiłek w zdobycie i realizowanie pracy zawodowej,
- przekonanie, że poziom zdobytego statusu społeczno-ekonomicznego jest podstawą społecznych ocen i źródłem osobistej satysfakcji¹⁴.

Warto zwrócić uwagę, że prezentowane podejście odnosi się do człowieka jako uczestnika procesów zbiorowej produkcji i konsumpcji. Skupia się na określanych mianem naturalnych dla człowieka pragnieniach „posiadania i używania”, zdobycia dóbr, które podnoszą jego status i ostatecznie przekładają się na sukces pomnażanego kapitału i wzrost możliwości konsumpcji. Tym samym wpisuje się w neoliberalny dyskurs, służący postępującemu urynkowieniu i komercjalizacji społecznego życia i kultury.

Koncepcja socjoekonomicznego rozwoju człowieka koncentruje się na zachowaniach człowieka w sferze gospodarowania, lecz czy każde działanie ludzkie tejże sfery musi dotyczyć? Urynkowienie kultury i ekonomizacja życia powoduje, że powszechne (nie tylko badaczy i ekspertów obszaru nauk ekonomicznych) mniemanie skłania ku odpowiedzi twierdzącej, bo sfera gospodarcza traktowana jest jako podstawowa sfera ludzkiej działalności, od której zależy każda inna i – ostatnimi laty co więcej – do której ostatecznie wszelka działalność zaczyna być sprowadzana¹⁵. Dziś każde działanie człowieka, także działalność naukowa, twórczość artystyczna czy posługa religij-

¹⁴ F. Szlosek, *Tożsamość...*, dz. cyt., s. 211-212.

¹⁵ Por. E. Polak, W. Polak, *Ekonomizacja nierynkowych dziedzin życia i jej konsekwencje*, „Współczesna Gospodarka” 2013, nr 1, s. 11-20; M. Jaworska-Witkowska, M.J. Szymański, *Rynek i edukacja: między przedsiębiorczością i wykluczeniem*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2010; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

na zaczyna traktowana być stricte w kategoriach pracy zawodowej, ocenianej (wycenianej) przez rynek. Wszystkie wytwory, nawet te stanowiące wyraz poszukiwań, przemyśleń i duchowych odczuć twórców kultury, przestają postrzegane być jako swoisty dar ich talentu dla kultury i jej uczestników, ale stają się towarem wystawionym na rynku (dzieł i usług naukowych, artystycznych, religijnych etc.), a zainteresowanie rynku i cena uzyskana z ich „sprzedaży” funkcjonuje jako miernik wartości włożonej pracy. Takie ujęcie uruchamia ekonomiczne mechanizmy myślenia i rozwija postawy stricte adaptacyjne – dostosowywanie się do potrzeb rynku¹⁶. Urynkowienie i komercjalizacja kultury może niepokoić, bo posługując się słowami Polanyi’ego: „przyzwolenie na to, aby losem ludzkim i otoczeniem człowieka kierował wyłącznie mechanizm rynkowy, spowodowałby rozpad społeczeństwa”¹⁷, a humaniści dodają: upadek kultury duchowej.

4. Socjoekonomiczna racjonalność w edukacji – w kontekście wybranych wątków badań rozumienia studiów i przyszłej pracy studentów pedagogiki

Jak wskazano, model socjoekonomiczny interesuje teoretyków i badaczy edukacji i wyzwała bardzo różne reakcje. Obok stanowisk, podkreślających jego rzeczowość i przewidywaną sprawczość w realizacji idei budowy nowoczesnych społeczeństw dobrobytu, a także stwierdzaną zgodność/spójność z obserwowanymi tendencjami zmian, istnieją głosy zalecające krytyczność, wyrażające obawy o konsekwencje umacniania się idei *homo socio-oeconomicus* w edukacji. Wpisując się w prowadzony dyskurs, jednocześnie chcąc choć sygmalnie przywołać spostrzeżenia płynące z eksploracji empirycznych prowadzonych wśród przyszłych edukatorów studentów pedagogiki, w końcowej części artykułu właśnie do nich nastąpi kilka odniesień¹⁸. Czynione będą w kontekście pytań o zmiany rozumienia istoty i sensu kształcenia pedagogicz-

¹⁶ Nie jest to zjawisko nowe. Wszak już Ignacy Krasicki w bajce *Malarze* wskazywał, że podążanie za gustami odbiorców a nie dążenie do artystycznej doskonałości daje szansę na materialny zysk (przypomnijmy, że lepiej powodziło się Janowi, który malował piękniejsze twarze niż utalentowanemu Piotrowi, który wbrew rynkowemu zapotrzebowaniu malował twarze podobne), niemniej dokonujące się dziś urynkowienie kultury i komercjalizacja wszelkich form działalności człowieka ma zdecydowanie szerszy i silniejszy zakres.

¹⁷ K. Polanyi, *Wielka transformacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 89.

¹⁸ Badania podjęto w ramach projektu BW 05/06-II „Rozumienie istoty i sensu procesu kształcenia akademickiego oraz roli, jaką odgrywa w nim dialog z nauczycielem akademickim przez studentów pedagogiki uczelni państwowych” w latach 2006-2009, powtórzonych (częściowo – powtórzono jedną z technik: IDI oraz ze studentami) w roku 2016.

nego oraz jego roli w osiągnięciu zawodowych kompetencji i rozwoju kariery zawodowej, jakie zachodziły w ciągu dekady 2006-2016. Interesującym jest bowiem, czy dostrzegalne jest gruntowanie się myślenia i działania zgodnego z racjonalnością modelu socjoekonomicznego wśród studentów pedagogiki¹⁹.

Kwestie owych zmian w procesie **rozumienia**, a więc nadawania przez studentów znaczeń i wartości doświadczanym zjawiskom płynącym z obszaru edukacji (studiów) i ich szerszej działalności społecznej, referowane były szerzej we wcześniejszych publikacjach²⁰. W niniejszym opracowaniu badania i ich wyniki są jedynie wybiórczo i skrótowo sygnalizowane, traktowane w kategoriach impulsu i empirycznego odniesienia dla dalszych refleksji. Trzeba też podkreślić, że zebrany materiał uzyskano od wyróżniających się (aktywnych, działających) i dobrze radzących sobie ze studiami rozmówców. To ważne, bo ich głos reprezentuje myślenie tych potencjalnie najbardziej zaangażowanych studentów/ przyszłych pedagogów.

Analizy zebranego materiału generalnie zidentyfikowały rosnącą obecność myślenia i postępowania według wartości wzoru modelu socjoekonomicznego w działaniach współczesnych studentów pedagogiki. Studia i kształcenie pedagogiczne wyraźnie silniej w roku 2016 niż 2006 postrzegane były zgodnie z ideą merytokracji jako inwestycja, mająca przyczynić się do osiągnięcia określonego zawodowego, a przez to społecznego sukcesu.

W trakcie analiz narracji studentów w roku 2006 wyodrębniono 10 profili ujmowania celu studiów, wyrastające z 4 perspektyw postrzegania istoty i sensu studiowania.

¹⁹ Postępowanie badawcze przyjęło formę rekonstrukcji semantycznej wypowiedzi na temat studiów i kształcenia pedagogicznego, wyrażanych przez studentów w trakcie wywiadów In-depth Interview (IDI): 15 wywiadów prowadzonych w roku 2006 ze studentami ostatniego semestru studiów magisterskich oraz 12 wywiadów w roku 2016 ze studentami kończącymi studia II stopnia. Wszystkie wywiady trwały od 2,5 do 5 godzin (zazwyczaj około 4 godzin, w trakcie dwóch spotkań). Autorka prowadziła je osobiście według jednego scenariusza, zachowując jednakową zasadę doboru uczestników IDI (mailing zapraszający do udziału w wywiadzie, całkowita dowolność uczestnictwa). Materiał zgromadzony w roku 2016 traktowany był porównawczo wobec uzyskanego 10 lat wcześniej.

²⁰ Patrz: D. Jankowska, *Educating educators and teachers in Poland under conditions of neo-liberal culture of consumption*, „Comparative Professional Pedagogy” 2017, nr 7(2), s. 27-35; Taż: *Studia pedagogiczne w percepcji współczesnych studentów w kontekście pytań o edukacyjne konsekwencje wpływu neoliberalnej*, [w:] *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, D. Walczak, S.T. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa, 2017, s. 34-46.

Tabela 1. Profile znaczeń nadawanych przez studentów studiowaniu na kierunku pedagogika

Perspektywa oglądu istoty i sensu studiowania na kierunku pedagogika	Identyfikacja celów studiowania na kierunku pedagogika
<p>1. Dążenie do wiedzy/prawdy Proces oparty na szczególnej motywacji poznawczej, pragnienia osiągnięcia wiedzy (na temat świata, człowieka i siebie) jako wartości autotelicznej.</p>	<p>A. Zdobyć wiedzę o człowieku/humanistycznej.</p> <p>B. Zdobyć wiedzę akademickiej, szerokiej, czyniących nas specjalistami studiowanej dziedziny.</p> <p>C. Zdobyć wiedzę o sobie, odkrywanie swoich możliwości i zainteresowań.</p>
<p>2. Dążenie do rozwoju osobowości i nabywania doświadczeń społecznych i kulturalnych Proces oparty na szczególnej motywacji do osobistego wzrostu, służący samorealizacji, osiągnięcia profesjonalizmu działania.</p>	<p>D. Kształtowanie ścieżki własnego rozwoju – dokonujący się przede wszystkim (choć niewyłącznie) w związku z procesem kształcenia.</p> <p>E. Rozwijanie siebie poprzez zdobywanie doświadczeń społecznych, wzmacnianie odwagi w podejmowaniu ważnych zadań i samodzielności działania (ważny czas studiów i aktywność studentów inspirowana studiami, choć poza procesem kształcenia).</p> <p>F. Rozwój własny dzięki zdobyciu doświadczeń z obszaru działalności łączącej się z pracą o charakterze pedagogicznym, dokonujące się poza procesem kształcenia sensu stricto (zajęciami formalnymi).</p>
<p>3. Dążenie do rozwoju zawodowego: kształtowania kompetencji zawodowych i doskonalenia warsztatu zawodowego Proces oparty na potrzebie bycia użytecznym społecznie, zdolnym do pracy zawodowej i samodzielnego utrzymania się, a przez to godnym szacunku i uznania.</p>	<p>G. Zdobyć kompetencji potrzebnych w zawodzie pedagoga i uzyskanie kwalifikacji umożliwiających podjęcie aktywności zawodowej.</p> <p>H. Zdobyć kwalifikacji zawodowych i dyplomu studiów wyższych jako środka do dalszej kariery zawodowej.</p>
<p>4. Dążenie do sukcesu edukacyjnego na poziomie wyższym Proces oparty na potrzebie zaspokojenia ambicji, osiągnięcia sukcesu i prestiżu, zazwyczaj (nie zawsze) także nadziei na możliwość uzyskania w przyszłości (zawodowej) z tego tytułu gratyfikacji.</p>	<p>I. Ukończenie studiów, tym samym zrealizowanie programu, który podnosi własną wartość, dyplomem potwierdza posiadane możliwości i podnosi atrakcyjność (rynkową).</p> <p>J. Zdobyć dyplomu studiów wyższych jako celu samego w sobie.</p>

Źródło: opracowanie własne.

Tabela publikowana w: D. Jankowska, *Studia pedagogiczne w percepcji współczesnych studentów w kontekście pytań o edukacyjne konsekwencje wpływu neoliberalnej*, [w:] *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, D. Walczak, S.T. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa 2017, s. 40.

Porównując wypowiedzi studentów studiujących 10 lat (kończących studia w 2016 r.), później zdiagnozowano zawężanie się perspektywy ujmowania studiów jako procesu zdobywania wiedzy, która pozwalałaby lepiej rozumieć innych ludzi, a także sprzyjałaby autopoznaniu. Żaden z rozmówców nie wskazywał, że przyszedł na studia, by zdobyć szeroką wiedzę o człowieku (profil A), bądź by osiągnąć wiedzę naukową z dyscyplin pedagogicznych i poczuć się specjalistą w tej dziedzinie, który może przyczynić się też do jej rozwoju (profil B).

Rzadziej występowała też perspektywa ujmowania studiów jako drogi rozwoju osobowości, czasu rozwoju tożsamości, dookreślania swoich życiowych celów, szukania swojego miejsca. Choć łączące się z tą perspektywą profile określone w tabeli jako E i F związane z czasem studiów i doświadczeniami dokonującymi się poza zajęciami są nadal reprezentowane, to wydaje się, że wśród uczestników badań coraz słabszym jest oczekiwanie, że dokonujący się na studiach proces kształcenia i spotkanie z wiedzą pedagogiczną pomogą lepiej poznać siebie i ukształtować ścieżkę swojego rozwoju. Rozwój osobowości utożsamiany zostaje bowiem z rozwojem zawodowym. Młodzi ludzie angażują się w różne działania, ale waży ich znaczenie dla dalszej kariery, inwestuje w to, co jej się opłaca (np. działalność w wolontariacie czy samorządzie studenckim – przekłada się na konkretne zyski zawodowe). Dominującą i coraz wyraźniejszą perspektywą myślenia o studiach jest postrzeganie ich w kontekście profilu H: zdobycia kwalifikacji zawodowych i dyplomu studiów wyższych jako środka do dalszej kariery zawodowej. Typowym także jest profil G, inaczej rozkładający akcenty i wskazujący, że studentom obok uzyskania kwalifikacji, umożliwiających podjęcie aktywności zawodowej, zdecydowanie zależy na osiągnięciu kompetencji, które pozwolą na maksymalnie dobrą pracę.

Wydawać by się mogło, że współczesna młodzież przychodząc na studia, wie lepiej niż jej koledzy sprzed dekady, czego chce, jest zawodowo zmotywowana. Być może ten rosnący pragmatyzm myślenia o swojej przyszłości i edukacji jako inwestycji w zawodowe powodzenie jest czymś pozytywnym i wraz z rozwojem podejścia socjoekonomicznego – powszechniejszym, niemniej zasadne są też pytania, czy ów brak wątpliwości to nie jest raczej wyznik bardziej zadaniowego, a mniej refleksyjnego podejścia do życia, czy na

pewno o osiągniętą dojrzałość tu chodzi? Wydaje się, że młodzież podejmuje studia na wzór nauki w szkole zawodowej. Chce przede wszystkim skutecznie (też możliwie szybko i przyjemnie) zdobyć określone kwalifikacje, które ustabilizują ją na zawodowym rynku. Nie ma specjalnych oczekiwań rozwoju wiedzy pozazawodowej, a nawet rozwój swej osobowości też coraz częściej zdaje się lokować poza studiami. Rozwój osobowości rozpatrywany w kontekście studiów zaczyna też utożsamiać z rozwojem zawodowym.

Zawód pedagoga nie jest już prestiżowym i nie gwarantuje wysokich dochodów. Toteż wybierający go nie prezentują wysokich oczekiwań w zakresie zarobków. Dla nich czymś zdecydowanie ważniejszym jest bezpieczeństwo, jakie spodziewają się otrzymać w pracy. Stąd marzą o etacie w szkole czy placówce opiekuńczo-wychowawczej, dającej pewność – choć nie bardzo wysokich, ale satysfakcjonujących i zabezpieczających ekonomicznie – zarobków. Myśląc o pracy zawodowej, wyraźniej dostrzegają jej znaczenie dla swojej kondycji psychofizycznej, nie skupiają się na zyskach materialnych.

Swój status społeczny planują budować poprzez osiągnięcie kolejnych stopni kariery zawodowej i do tego potrzebna jest im edukacja: studia i planowane/realizowane studia podyplomowe oraz wszelkie inne drogi pozyskiwania kredencjałów, świadczących o ich kompetencjach. Chcą być potrzebni i użyteczni dla innych i z tej pracy spodziewają się czerpać satysfakcję. Choć w wypowiedziach nie odnajdujemy sformułowań, które wskazywałyby na posiadanie pasji, poczucia misji czy odkrycia powołania do zawodu, raczej spokojną konstatację „nadaję się i chcę ten zawód wykonywać”.

5. Refleksja końcowa

Dotychczas przywołane refleksje kierowały ku konkluzji, że druga dekada XXI wieku to czas wzmocnienia się i wzrostu popularności socjoekonomicznego modelu rozwoju i zachowań człowieka. Franciszek Szlosek, obserwując zmiany społeczno-kulturowe i prowadząc badania w latach 2001-2010, które doprowadziły go do wniosku, że już ponad 80% młodzieży w wieku 18-25 lat z miast powyżej 300 tysięcy mieszkańców utożsamia się z wartościami związanymi z tym modelem – podniósł więc kwestię niezwykle istotną i inspirującą. Jego zdanie: „w sferze edukacyjnej oznaczać to może między innymi zaprzestanie traktowania kształcenia zawodowego jako drugorzędnego elementu działalności oświatowej państwa” należy odczytywać jako priorytet polityki oświatowej. Z całą pewnością kształcenie zawodowe to nie jest drugorzędny element oświaty. Chodzi tylko o to, by patrzeć na niego jako ważny i podstawowy, ale nie ostateczny element kształcenia człowieka.

Jest tak jak Profesor Szlosek wskazał wcześniej: „kształcenie ogólne i kształcenie zawodowe to dwa dopełniające się i niezbędne dla rozwoju człowieka procesy, których przeciwstawianie, nie jest w żaden sposób uprawnione”²¹.

Streszczenie: Artykuł przedstawia okoliczności powstania oraz założenia socjoekonomicznej koncepcji rozwoju człowieka, popularyzowanej na gruncie pedagogiki pracy przez profesora Franciszka Szloska. Dokonuje namysłu nad powodami i konsekwencjami przyjmowania jej w dyskursie pedagogicznym wobec podmiotów edukacji, a także – w tym kontekście – przywołuje wybrane wątki badań własnych, badających sposoby rozumienia przez studentów pedagogiki sensu kształcenia na poziomie wyższym oraz związku tegoż kształcenia z przyszłą pracą zawodową. Docieka czy w sposobie myślenia przyszłych pedagogów dostrzega się przesłanki potwierdzające przyjęcie socjoekonomicznego modelu rozwoju człowieka, czy też jego odrzucanie.

Słowa kluczowe: socjoekonomiczny model rozwoju człowieka, kształcenie pedagogiczne, kształcenie zawodowe, edukacja

Abstract: The article presents the circumstances of the founding and assumptions of the socio-economic concept of human development, popularized in the field of work pedagogy by professor Franciszek Szlosek. He makes reflection on the reasons and consequences of accepting it in the pedagogical discourse of the subjects of education. The author recalls selected threads of her own research, which examine ways of understanding by students of the sense of education at the higher level and the relationship of that education with future professional work. The article inquires whether in the way of thinking of future educators there are premises confirming the adoption of the socio-economic model of human development or its rejection.

Keywords: socioeconomic model of human development, pedagogical education, vocational education, education

Bibliografia

- Jaworska-Witkowska M., Szymański M.J., *Rynek i edukacja: między przedsiębiorczością i wykluczeniem*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2010.
- Jankowska D., *Educating educators and teachers in Poland under conditions of neo-liberal culture of consumption*, „Comparative Professional Pedagogy” 2017, nr 7(2).

²¹ Tamże, s. 208.

- Jankowska D., *Studia pedagogiczne w percepcji współczesnych studentów w kontekście pytań o edukacyjne konsekwencje wpływu neoliberalnej*, [w:] *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, D. Walczak, S.T. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Lambert C.A., *The Marketplace of Perceptions*, „Harvard Magazine” 2006, nr marzec-kwiecień.
- Leibenstein H., *Poza schematem homo oeconomicus. Nowe podstawy mikroekonomii*, PWN, Warszawa 1988.
- Leszczyńska M., *Człowiek i jego rozwój w świetle koncepcji integrujących nauki ekonomiczne i społeczne*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2015, nr 43 (3/2015), DOI: 10.15584/nsawg.2015.3.3.
- Leszczyńska M., *Nauka społeczna Jana Pawła II – wnioski dla Polski*, [w:] *Polska w nauczaniu Jana Pawła II*, W. Furmanek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Morawski W., *Socjologia ekonomiczna. Problemy. Teoria. Empiria*, Warszawa 2001.
- Mrozowicki A., „Odczarowanie rynku”? *Socjologiczne refleksje o konsekwencjach globalnego kryzysu ekonomicznego w Polsce*, „Przegląd Socjologiczny” 2014, t. 63, nr 4.
- O’Boyle E.J., *Homo Socio-Economicus: Foundational to Social Economics and the Social Economy*,”Review of Social Economy” 1994, vol. 52.
- Polak E., Polak W., *Ekonomizacja nierynkowych dziedzin życia i jej konsekwencje*, „Współczesna Gospodarka” 2013, nr 1.
- Polanyi K., *Wielka transformacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rybak M., *Prawa człowieka jako podstawa odpowiedzialności wobec pracownika*, [w:] *Etyka menedżera – społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa*, PWN, Warszawa 2004.
- Szlosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wydawnictwo APS, WN ITE-PIB, Warszawa-Radom 2015.
- Wojcieszka L., *Współczesna koncepcja homo socio-oeconomicus*, „Studia Ekonomiczne” 2014, nr 180, cz. 1.

Василь Кремень

ЕКОНОМІЧНА ЦИВІЛІЗАЦІЯ У ВИМІРАХ ФІЛОСОФІЇ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ

EKONOMICZNA CYWILIZACJA W KONTEKŚCIE ANTROPOLOGII FILOZOFICZNEJ

ECONOMIC CIVILIZATION IN THE DIMENSION OF HUMAN-CENTEREDNESS PHILOSOPHY

Прогрес і подальший розвиток української держави не мислимі поза європейською цивілізацією. Одночасно входження в її соціальний, політичний і культурний простір неможливе без вирішення проблеми людини в контексті сучасної духовності. В численних публікаціях означена проблема вирішується у вимірах науково-технічного, інформаційного, глобалізаційного, культурологічного, цивілізаційного та інших підходів. Кожний з них заслуговує на належну увагу і знайшов достатньо глибокий рівень аналізу і вироблення відповідних рекомендацій. Разом з тим подальший розвиток демократії науки розширює поле духовно-культурної проблематики, що зумовлює необхідність включення філософсько-антропологічного, людиноцентристського підходу, що ґрунтується на багатій вітчизняній і європейській гуманістичній спадщині. Проте вкрай важливо враховувати, що нині цінності гуманізму зазнають трансформаційних змін у новому світоглядному вимірі – економічному, що породжує низку важливих для культурного буття, освітньо-педагогічного процесу проблем, котрі вимагають нагального розгляду і вирішення.

На сьогодні у міркуваннях про культуру, виховання й освіту, коли ознакою «хорошого тону» є розмова про «кризу духовності», «антропологічний колапс», «гуманітарну катастрофу» тощо, ми забуваємо про нестримну плинність часу. Динаміка цивілізаційних та соціальних змін існувала

завжди, і в кожному перехідну епоху наставала криза, яка породжувала певні есхатологічні передчуття. Щоразу кризові настрої виникали й існували під впливом певних світоглядних домінант. В античності нею була філософія, в середньовіччі – релігія, в Новий час – наука, завдяки якій почалися настільки швидкі й системні зміни в усіх сферах життя суспільства, що за ними не встигав процес їх усвідомлення. Сьогодні ми перебуваємо в полі домінанти економічного виміру всіх аспектів соціокультурного життя. Економіка нині – суддя всіх політичних та соціальних проблем і суперечностей.

Без перебільшення, економіка є Богом сучасної людини. Згадаймо, що лише три-чотири десятиріччя тому найбільші конкурси у вищій навчальній закладі були на природничі факультети. Усі хотіли стати фізиками, математиками, інженерами, хіміками, а вже потім – філологами, економістами, істориками, журналістами. Фах економіста, звичайно, мав певний рейтинг, але не такий високий, як тепер, у нашому суспільстві. Серед загальної кількості закладів вищої освіти, що існують тепер в Україні, значна кількість – економічні або так чи інакше причетні до економіки, оскільки мають ліцензії на підготовку менеджерів, маркетологів, банкірів, бухгалтерів, фінансистів, аудиторів та ін. Нині кожний університет, навіть суто гуманітарний чи технічний, надає кваліфікацію принаймні з двох-трьох економічних спеціальностей. Усе це – не данина моді чи примхи Міністерства освіти і науки. Справа в тому, що, крім основних вимірів суспільного буття – технологічного, інформаційного, екологічного, технократичного тощо ми є свідками прирощення темпів розвитку етосу економічного, який став визначальним для сучасної цивілізації¹.

Економічне мислення нині заповонило життя людини. Ринкова економіка, капіталізм – тепер основні смисли сучасного прогресу, які відсунувають звичні духовно-культурні цінності на другий план. Економічний вимір є закономірним породженням розвитку європейського капіталізму, але не як експлуаторського устрою, який несе в собі всі жахи тоталітаризму, знущання, війни тощо. Такий образ дотепер залишається у свідомості багатьох представників старшого покоління, вихованого в умовах «боротьби двох систем», і, ймовірно, вони вже не відмовляться від такого стереотипу.

Однак філософія людиноцентризму в освіті виходить з внутрішньої енергетичності тих соціально-економічних утворень, які є носіями прогресивних прагнень людини. Під таким кутом зору капіталізм, на фун-

¹ Ильин В. В. *Философия богатства: Человек в мире денег* / В. В. Ильин. – К.: Знання України, 2005. – С. 29.

даментальних принципах якого побудоване сучасне суспільство, – це не просто товарне обмінно-оцінювальне господарство, а господарство, орієнтоване на прибуток, на фінансове збагачення. Метою господарювання стає насамперед виробництво матеріальних благ завдяки активності людини, її сутнісних сил. Гроші, водночас і вартість виходять на перший план, саме вони тепер керують господарством, а не лише його опосередковують. У зв'язку з цим найважливіший смисловий момент – людина набуває особливої актуальності, оскільки саме вона приймає рішення, без яких матеріальні блага не мають значення. Водночас сучасна людина діє в особливій економічній аурі, в її «обіймах», на неї орієнтована, від неї залежна. Як би ми не хотіли зменшити роль матеріального чинника, як би не посилювались на визначальну роль духовних, культурних, моральних чинників, проте вони можуть спрацювати лише за врахування особливостей розмаїтих впливів сучасного економічного буття, яке демонструє численні спокуси. Відповідно нівелюється мораль й духовність!

Може скластися враження, що ми повторюємо істини про первинність економіки щодо духовно-культурної надбудови. Це не зовсім так. Економічна детермінація буття, здійснена вульгаризованим марксизмом, перетвореним в ідеологію, насправді спотворювала сутність самого капіталізму. Виокремлюючи лише його суперечності, вона одночасно перетворювала людину на безпосередньо залежну від матеріальних чинників. Можна стверджувати: всі негаразди в Україні у процесі розбудови її культурного, освітнього, духовного простору виникають саме завдяки стереотипам, що все ще існують у свідомості та визначають ставлення до сутності економічного, яке становить смисл сучасного життя. Іншими словами, вирішення сучасних проблем з навчання і виховання, які стоять перед культурою і освітою України, передбачає відхід від світоглядних стереотипів стосовно взаємовідношення людини й економіки.

Насамперед це означає відмову від розуміння прямої залежності людини або від економіки, або від культури, про що так інколи охочі поговорити народні обранці, виправдовуючи свою роль «рятівників нації». Заяви одних, що спочатку потрібно «нагодувати народ», других, що потрібно дати народу свободу і демократію, третіх – зайнятись відродженням культури і духовності, четвертих – рятувати українську мову чи надати статус державної російській мові і т. ін. – все це важливі й необхідні речі, але самі по собі, у своїй окремішності, не працюють хоча б тому, що впливають зі старого уявлення про двополярний світ, поділений на «своїх» і «чужих», «бідних» і «багатих», «капіталістичний» і «соціалістичний» табори тощо. Однак така модель світу давно вже втратила

право на існування як у політиці, так і (особливо!) в культурній освітній парадигмі, вона не є креативною.

Демократія, свобода, права людини, пріоритет загальнолюдських цінностей, можливість волевиявлення тощо – це все завоювання ринкової економіки, тобто капіталістичного господарства. Іншими словами, вони є результатом економічних революцій, які відбулися в Європі в XVII – XVIII ст. Їх сутність полягає в переході до нової, економічної, цивілізації². Про це свідчить і те, що наприкінці XVIII ст. виникає нова спеціальність «економіст», актуалізується проблема «економічної людини» – людини-егоїста, яка прагне до максимального прибутку і задоволення все нових і нових потреб. А оскільки ці потреби нескінченні, то капіталістичне господарство продемонструвало свої нескінченні можливості щодо їх задоволення. Щоправда, просвітницький гуманізм не міг визнати егоїзм за позитивну ознаку людини, що й зумовило породження соціальних утопій, які пропонували колективізм і «усупільнене людство». Але не як альтернативу особистості й індивідуальності, а як істину в останній інстанції.

Капіталізм означає еволюцію людини, перетворення її фактично в іншу людину. Утопія комунізму в тому і полягала, що він прагнув законсервувати людину в духовних вимірах її старої просвітницької моделі, тієї форми гуманізму, яка вже не відповідала новому гуманізму, тотожному запитам «економічної людини – егоїста». Мислення у світоглядних вимірах минулих епох та їх звичних цінностей не відповідало динаміці капіталізму, який сам по собі не може бути ні гуманним, ні антигуманним. Він – породження людських інтелектуальних енергій, і намагання позбутися його штучним шляхом є таким самим збоченням зі шляху суспільного прогресу, як і створити соціалізм «із людським обличчям» або «ручну» ринкову економіку.

Розбудова нової держави України – це не риторичний штамп, яким він інколи постає в міркуваннях тих, хто не завжди чітко усвідомлює смисл євроатлантичної орієнтації, навколо якої, власне, і проходить лінія політичного вододілу в нашій країні. У напрямі цього вектора відбувається, крім іншого, також і перехід до включення освіти України в Болонський процес, а водночас – перехід не лише до фахівця, а й до людини нового типу, яка відповідає вимогам сучасного цивілізаційного прогресу.

² Осипов Ю. М. *Філософія господарства*: в 2-х кн. / Ю. М. Осипов. – М.: Юристь, 2001. – С. 182.

Така людина є результатом економічної революції, тобто капіталу, який знімає всі обмеження – не лише фізичні, а й моральні, прагнучи до своєї і лише своєї користі, до ефективності, розширення і новизни, які також розуміють по-своєму – індивідуально й егоїстично. Капітал раціоналізує і механізує людину, перетворює її або у вартісний розв’язувальний пристрій, або у відірваного від природитрудівника, або в невтомного споживача, або в не менш активного дослідника, або в конструктора. Капітал – це ринкова економіка, і за цим уже звичним для всіх словосполученням міститься всеосяжний переворот – гігантська капітальна революція, яка радикально змінює все: людину, суспільство, господарство, політику, техніку, культуру, знання, ідеологію, релігію, освіту, моральність, духовність, все, що завгодно, в тому числі природу³.

Ринкова економіка, що розвивається в нашій країні, щоправда, не в тій мірі, як хотілося б, є іншим життям. Ринкова економіка забезпечує колосальний викид людської енергії – як руйнівної (для всього попереднього в суспільстві), так і творчої (для всього нового в суспільстві і культурі), але також і творчої енергії для самого капіталу. Людська енергія і капітал зійшлися разом, стимулюючи одне одного. У цих умовах говорити у звичних поняттях про абстрактну людину, сповнену якоїсь особливої духовності чи національної специфіки, вже не випадає. Капітал, за яким стоїть всеосяжна мета – гроші, а за ними багатство, користь, бізнес, добробут, втягнув у себе людину, захопив її, певною мірою пригнітив її, зняв усі заборони, які заважають гонитві за грошима. Отже, за владою і славою на арену життя вийшла в повному розумінні слова економічна людина.

Така духовно-культурна реальність сучасного буття, що актуалізує проблему людиноцентризму в її сучасних вимірах. Зокрема фактом стала необхідність переосмислити проблеми професійності, праці, свідомості, цінностей, а разом з ними – влади, права, культури, ідеології тощо, які все ще розуміють і здійснюються без урахування світоглядних смислів ринкової економіки і енергій капіталу, помножених на людські бажання і прагнення. Останні мають особливе значення, адже стають основою самовизначення як суспільства, так і окремої людини, оскільки в умовах демократичних прав і свобод їх уже ніхто обмежити не зможе.

Для молодого покоління, яке сьогодні впевнено входить у всі сфери суспільного життя, є особливо зрозумілою значущість грошей. Зваби циві-

³ Осипов Ю. М. *Філософія господарства*: в 2-х кн. / Ю. М. Осипов. – М.: Юристь, 2001. – С. 185.

лізованого життя там, на Заході, і (разом з пільгами) тут, у нас – все можна придбати за гроші. Для багатьох є зрозумілим факт, що за станком, у полі, в школі, на простій виконавській роботі грошей не заробиш, вони «робляться», і для цього придатні різні – «добрі» і «погані», легальні і нелегальні – засоби. Тому в нашій країні так складно йде боротьба з корупцією.

Магія грошей зачаровує людей, особливо молодь, яка не хоче і не буде жити за тими матеріальними стандартами, які залишилися від минулого. Бідність поки що є реальністю для багатьох і буде такою навіть у віддаленій перспективі, якщо країна і далі перебуватиме в стані не конструктивного творення, а перманентної боротьби. Наприклад, партії «середнього класу» зазнали поразки, оскільки в Україні не сформувався середній клас. Через гроші людина терпить муки, заради них працює на роботі, яка не відповідає покликанню. Вигадує найбільш вправні способи одержати і найбільш вдалі способи їх витратити. Люди майже все роблять для грошей, і гроші майже все роблять для людей. Гроші – це приваблива, мінлива загадка і зваба, в полоні якої перебуває все людство. Про них стільки написано і сказано, що немає потреби зупинятися на їх подальших оцінках і характеристиці.

Справа в іншому. У вимірах економічної цивілізації гроші мають особливе, далеко не похідне чи другорядне значення, як досі намагаться дехто подати. Більше того, вони перетворилися на компонент світогляду, який по праву можна називати не лише гуманістичним, демократичним, науковим, технологічним тощо, а й монетарним. Розрахунок, купівля-продаж, де, скільки що коштує, прибуток, користь, хто і як платить – проникли зі сфери матеріального виробництва у несумісні, як вважалося донедавна, сфери життя. У науковій діяльності – інтелектуальна власність, у мистецтві – шоу-бізнес, про спорт як безкорисливе змагання сил та вмінь доводиться лише згадувати, сім'я скріплюється партнерськими взаємовигідними контрактами. З'явилися і процвітають представники релігійного бізнесу, які торгують вірою в Бога набагато результативніше, ніж колись індульгенціями. Гроші стали визначальним показником успіху і самодостатності людини. Не мудрість, не талант, не професійність, а саме вони визначають статус людини. Так, принаймні, думає тепер більшість, маючи для цього досить підстав, щоправда, вважаючи за краще про всяк випадок не оприлюднювати подібні істини. Досить згадати «чорний піар», «брудні» технології, корупцію, «блат» тощо. Виникає переконання, що на початку XXI ст. утилітаризм переміг різні спроби побудови суспільства на духовних, моральних ідеалах, а у світі сформувалося глобальне економічне співтовариство з відповідною йому

«монетарною свідомістю». З її позиції витлумачується розвиток цивілізації, культури, сенс історії, призначення людини тощо.

Це не просто факти, які свідчать про якусь подальшу проблемність існування людини, її щастя завжди проблемне. Для нас вони мають стати важливим показником необхідності переходу до нового вектора духовно-культурного виховання і гуманітаризації освіти. Очевидно, сьогодні вже не відповідають потребам і запитам посилення на те, що криза самодостатності випливає з усвідомлення проблеми самого існування. Тобто тоді, коли для людини сам факт її існування стає проблемою. Звідси переконання: якщо смисл життя не вирішується на рівні духу, то людина обов'язково приречена на деградацію у формах алкоголізму, наркоманії, споживацької психології. Але таку думку сьогодні вже не можна вважати справедливою.

Нам видається, що в умовах «грошового ладу» боятися монетаризму не лише запізно, а й, м'яко кажучи, є вчорашнім днем. Ми повинні виходити з реальності існування монетарної свідомості. У цьому випадку гуманітарна освіта і педагогічний процес мають будуватися за вимогами економічних запитів сучасної людини. І гроші в цих запитах – не свідчення деградації чи якогось зла, а благо. Гроші – не лише заробітна плата, а й реальна можливість досягнення своєї мети, реалізації мрій, вирішення певних проблем тощо. Реальна саме сьогодні, в епоху тотального економізму. І не варто замовчувати ту силу, якої набуває людина за наявності грошей. Сила тепер не просто в знанні, а в знанні, як заробити, здобути гроші, капітал, багатство⁴.

Інша справа, що включення монетарної свідомості в контекст формування загальноцивілізаційних цінностей не позбавляє від абсолютизації і теоретичних збочень. Філософія людиноцентризму як домінантна лінія гуманітаризації навчання виокремлює як критерій оцінки справжнього значення і ролі грошей особистість, яка має свої параметри розуміння буття. Адже не лише з позицій «пересічної свідомості» людина оцінюється за тим, який її рахунок у банку. Разом з тим, не заперечуючи, що кількість грошей є одним з показників здатностей людини до самореалізації, все-таки не потрібно нехтувати важливістю гуманістичного, етичного принципів, які ставлять певну межу абсолютизації значення і ролі грошей.

Така абсолютизація ролі грошей призводить до розгляду світу з погляду тривіальної ціни і продажності всього. Твердження, що «він може все», означає здебільшого «він може все купити». Водночас тверджен-

⁴ Ильин В. В. *Философия богатства: Человек в мире денег* / В. В. Ильин. – К.: Знання України, 2005. – С. 81.

ня «він може все купити» передбачає, що «всі здатні бути купленими». Тобто все має купівельну ціну. А якщо так, то ми ніколи не виберемося з глухого кута корупції. Небезпека полягає не в комерціалізації і монетаризації, а у втраті тієї міри, яка встановлює межі компетенції грошей і моралі. «Це – можна, це – не можна» – заборона, без якої не існує жодна морально-етична система. Те саме відношення повинно сформуватися і стосовно грошей. Закон, мораль, громадська думка, справедливість, життя – все це не може знецінитися, але може набути форми і властивостей товару за умови продажності конкретних індивідів. А такими вони можуть стати і бути тоді, коли межа між «можна» і «не можна» розмивається, стає аморфною.

Усе залежить від людини. І чим більша її впевненість у собі, у своїх особистих досягненнях, тим менше можливостей бути «проданим» чи «купленим». Конкретна людина не в змозі продати закон, гідність, батьківщину, мораль, віру, але може продати себе. Але на рівні особистості такий продаж не відбувається. Особистість – це колосальний капітал, який занадто дорого коштує, щоб можна було перетворити його на простий об'єкт купівлі-продажу. Можуть заперечити, що не всі люди є особистостями. Так, але і людина не може торгувати іншою людиною, її почуттями, емоціями. Водночас вона може торгувати собою, своїми симпатіями, почуттями і своєю вірою за умови, що все стало товаром, втративши свій первісний, духовний смисл. Людина може продати свою працю, послуги або ж себе (дух і душу), але знову-таки за умови, що дух і душа виродилися в товар. На рівні втрати духу і душі людина не продає, а продається. Головне тут – утримати людину на межі особистісного виміру, що не так легко, коли постійно існує спокуса грошима. Але чи можна і чи потрібно утримувати від таких спокус, які є перетвореною формою життєдіяльності?

Така реальна ситуація з грошима, які породили «монетарну свідомість» і змушують вважати себе тією новою силою, на яку бере орієнтир сучасне життя. Гроші утворили нову, іншу реальність. Вони створили нові пріоритети, невід'ємні від європейського вибору, якого так прагне Україна.

Це та конкретна дійсність, перед якою опинилося людство в результаті нескінченних пошуків оптимального способу подолання суспільних та індивідуальних суперечностей. Гроші виявилися найбільш надійним знаряддям, перевіреним не тільки часом, а й своєю ефективністю та надійністю, що зробило їх найбільш зручним знаряддям. Ми – свідки торжества «грошового ладу». Його впливи й амбіції стати абсолютною мірою людських пристрастей та суспільної практики, що з усією очевид-

ністю свідчить про правомірність існування не лише терміна, а й нової реальності, – економічно-грошової.

Однак це не означає, що настало «світле майбутнє» людства. Ймовірніше, це свідчення «виснаженості» духовних енергій гуманістично-просвітницького вектора розвитку. Адже тепер монетарна свідомість, ще більше віддаляє людину від її екзистенції, вона підкорює суспільну реальність собі, своєму розумінню, своїм глобальним проектам. Тепер людина демонструє вже не цілісне життя в єдності духу і тіла, а особливе вітально-економічне існування, котре підкоряється прагматичній доцільності.

Зміна векторів духовно-моральних самовизначень контрастно змінила сьогодні життя суспільства. Причина цього – у нових смислах буття людини стосовно традиційних цінностей. Сьогодні вектор особистісних пріоритетів з цінності часу (життя) змістився на матеріальний добробут, на гроші, вплив яких став домінуючим. Потрібно пам'ятати, що добробут і гроші люблять розум і терпіння. Недаремно М. Вебер визначав європейську людину як цілераціональну. Досвід показує, наскільки змінилося життя людей, які стали на шлях прагматизму і раціональної дії. Але для розуміння цього потрібні нова мораль і нова культура мислення. Чим більше змін у всіх сферах, починаючи з побутової, тим необхіднішими є інший спосіб мислення, інше ставлення до себе, своєї гідності тощо. Це дає можливість зрозуміти, що нинішні економічні смисли пов'язано з глобалізацією, про яку так багато говорять і пишуть. А глобалізаційні процеси зумовлено впливом економізму, що посилюється, в його вселенському вимірі.

У сучасних умовах посилилися глобалізаційні процеси у світовому масштабі, виокремились головні його суб'єкти, а економічні важелі стали найкращим знаряддям для здійснення цього задуму. В будь-якому випадку тільки вони здатні здійснювати ці процеси швидко, ефективно і якісно. Тому економічні стимули є цивілізаційним благом. І не праві ті, хто має протилежну думку. Їх заперечення – не що інше, як спроба призупинити хід історії. Нова епоха, нова людина, нова мораль, нові цінності нової економічної цивілізації вимагають нових підходів і осмислення у всіх сферах. Зокрема і такої важливої складової суспільства, як духовність, культура й освіта. Економічний вимір ставить реальні акценти, позбавляє обмеженості й утопізму. Цей висновок і дає можливість зрозуміти сутність сучасної духовності та гуманізму в контексті глобалізації та соціоекономічних процесів.

Анотація: Нині цінності гуманізму зазнають трансформаційних змін у новому світоглядному вимірі – економічному, який породжує низку важливих для культурного буття, освітньо-педагогічного процесу проблем, котрі вимагають нагального розгляду і вирішення. Реальність сучасного буття актуалізує проблему людиноцентризму в її сучасних вимірах. Філософія людиноцентризму в освіті виходить з внутрішньої енергетичності тих соціально-економічних утворень, які є носіями прогресивних прагнень людини. Особливого смислового навантаження набувають активність людини, її сутнісні сили, сама людина стає основною цінністю, оскільки саме вона ухвалює рішення, без яких матеріальні блага не мають значення. Філософія людиноцентризму як домінуюча лінія гуманітаризації освіти виокремлює людину, яка має свої параметри розуміння буття, як критерій оцінки гуманістичності економічної цивілізації.

Ключові слова: гуманізм, економічне мислення, європейська людина, культура, людиноцентризм, освіта, особистість, прогрес, ринкова економіка.

Abstract: At present, the humanism values undergo transformational changes in a new worldview, an economic one that generates a number of issues that are important for cultural life, educational and pedagogical process, which require urgent consideration and resolution. The reality of modern life actualizes the problem of human-centeredness in its modern dimension. The philosophy of human-centeredness in education comes from the internal energy of those socio-economic entities that are the bearer of progressive aspirations of a human being. The special meaning acquire human activity, its essential powers, the person oneself becomes of special significance, as makes decisions without which material goods do not matter. The philosophy of human-centeredness as the dominant line of humanitarization of education allocates human who has one's own parameters of life understanding as the criterion for assessing the humanism of economic civilization.

Keywords: culture, economic thinking, education, European person, humanism, human center, market economy, personality, progress.

Бібліографія

- Ильин В. В. *Философия богатства: Человек в мире денег* / В. В. Ильин. – Киев: Знання України, 2005. – 496 с.
- Кремень В. Г. *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати* / В.Г. Кремень. – Київ: Грамота, 2005. – 447 с.
- Кремень В. Г. *Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум* / В. Г. Кремень. – Київ: Грамота, 2007. – 575 с.
- Кримський С. Б. *Запити філософських смислів* / С. Б. Кримський. – Київ: Видавець ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
- Кудин В. А. *Образование в судьбах народов. Дидактика нового времени* / В. А. Кудин. – Киев: ПП «ЭКМО», 2006. – 192 с.
- Осипов Ю. М. *Философия хозяйства*: в 2-х кн. / Ю. М. Осипов. – Москва: Юристъ, 2001. – 624 с.

CZĘŚĆ III

Globalizacja, rynek pracy i oświata

ЧАСТИНА III

Глобалізація, ринок праці та освіта

PART III

Globalization, labour market and education

Daniel Kukla

ROZWÓJ SPOŁECZEŃSTWA OPARTEGO NA WIEDZY – W KRĘGU KOMPETENCJI NA RYNKU PRACY

РОЗВИТОК СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ – У СФЕРІ КОМПЕТЕНЦІЙ НА РИНКУ ПРАЦІ

DEVELOPMENT OF A KNOWLEDGE-BASED SOCIETY WITHIN THE COMPETENCE OF THE LABOR MARKET

1. Wstęp

Zmieniający się wciąż rynek pracy wymusza stałe doskonalenie się, najlepiej w różnych dziedzinach jednocześnie. Wymaga elastyczności, mobilności i kreatywności. Jednostka musi się z tym pogodzić i starać się sprostać wymaganiom dzisiejszych pracodawców. Postęp naukowo-techniczny wywołuje zmiany we wszystkich sferach życia. Przeobrażeniu ulegają nasze postawy, styl życia oraz przebieg kariery zawodowej. Współczesne społeczeństwo oparte na wiedzy jest zarazem kreatorem rynku, który wymusza określone postawy i zachowania jednocześnie. Społeczeństwo wiedzy to „pracownicy umysłowi, eksperci w krajach wysoko rozwiniętych, którzy stanowią największą grupę ludzi zawodowo czynnych (i nawet jeśli będą w mniejszości w stosunku do pozostałych grup łącznie, będą stanowić grupę, która odegra wiodącą rolę i nada odpowiedni charakter społeczeństwu wiedzy) (...). Ekspert zyskuje dostęp do rynku pracy, do zawodu i pozycji społecznej dzięki formalnemu wykształceniu. Konsekwencją tego jest umiejscowienie wykształcenia w centrum uwagi społeczeństwa (...)”¹.

¹ P.D. Drucker, *Myśli przewodnie Druckera*, przeł. A. Doroba, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2002, s. 452.

2. Społeczeństwo wiedzy w meandrach rynku pracy

Praca nabiera nowej, innej wartości dla młodych pokoleń. Jest to wynikiem wielu zmian – zarówno społeczno-gospodarczych, jak również mentalnościowych. Aktualnie praca to wyznacznik prestiżu, możliwość zapewnienia sobie określonego statusu materialnego (co w czasach konsumpcjonizmu wydaje się dla wielu niezwykle ważne). Dla młodych pokoleń coraz ważniejsza staje się także możliwość rozwoju osobistego i zawodowego. Z jednej strony wynika to ze zmian pokoleniowych, a co za tym idzie mentalnościowych współczesnych pokoleń. Z drugiej są to zmiany podyktowane oczekiwaniami, jakie wobec współczesnych pracowników stawia społeczeństwo wiedzy, jak również przemianami społeczno-gospodarczymi. Z dużym prawdopodobieństwem możemy przewidywać, że z czasem zmieni się definicja „człowieka wykształconego”.

„Społeczeństwo wiedzy w nieunikniony sposób staje się bardziej konkurencyjne niż kiedykolwiek społeczeństwo znane z przeszłości. Dzieje się tak z prostego powodu: wiedza jest powszechnie dostępna, nie ma usprawiedliwienia dla niekompetencji i nieskuteczności. Nie będzie już krajów „biednych”, będą tylko zacofane i niedouczone (...), to samo będzie też prawdziwe w odniesieniu do każdego człowieka z osobna (różnica czasów, dawniej dziedziczyliśmy status społeczny, teraz go zyskujemy)”².

Oczekiwania dotyczące rozwoju polskiej gospodarki stale rosną zarówno po stronie obywateli, jak i na tle europejskim. Wzrost gospodarczy to przede wszystkim nowe miejsca pracy, mniejsze rozwarstwienie społeczne. Staje się to możliwe w obliczu wprowadzenia takich zmian, jak:

- gospodarka oparta na wiedzy³, którą będą tworzyć jednostki innowacyjne, nastawione na ciągły rozwój,
- ciągła inwestycja w kapitał ludzki, kapitał intelektualny⁴ zarówno po stronie pracodawców, jak i pracowników,

² Tamże, s. 453.

³ Szerzej: K. Piech, *The knowledge-based economy in transition countries: selected issues*, University College London – School of Slavonic and East European Studies, Londyn 2004; K. Piech, *Gospodarka oparta na wiedzy jako etap przemian społeczno-gospodarczych krajów transformacji systemowej*, [w:] *Gospodarka, przedsiębiorstwo i konsument a wyzwania europejskie*, J. Nowakowski, A. Skowronek-Mielczarek (red.), SGH, Warszawa 2004.

⁴ Szerzej: Cz. Sikorski, *Zachowania ludzi w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

– system edukacji kształcącej na potrzeby rynku pracy i przewidującej zmiany na nim zachodzące⁵, a tym samym ułatwiający wejście na rynek pracy czy też proces reorientacji zawodowej.

Międzynarodowość, zmienność, elastyczność, dynamiczność⁶ to obecnie najbardziej celne określenia charakteryzujące współczesny rynek pracy. Wśród wielu determinantów wpływających na jego funkcjonowanie, kierunek rozwoju, szczególną uwagę należy zwrócić na aspekt nowoczesnych technologii oraz procesów globalizacji, gdyż to one w głównej mierze wywierają wpływ na struktury społeczno-gospodarcze, w tym rynek pracy.

Wiedza, umiejętności, kompetencje są wyznacznikiem statusu społecznego, pozycji zawodowej. To zatem w rękach młodego człowieka są jego losy zawodowe (status zawodowy nie jest zdeterminowany miejscem urodzenia, statusem rodziny, lecz pracą własną).

Aby młody człowiek stanowił wartość dla pracodawcy, był konkurencyjny na rynku pracy, musi zaspokajać potrzeby potencjalnego pracodawcy. Potrzebą taką jest należyte wykonywanie swojej pracy, powierzonych obowiązków. W tym celu musi być zaopatrzonego w najbardziej odpowiedni z perspektywy określonego zajęcia, pakiet kwalifikacji i kompetencji. Zygmunt Wiatrowski: „poprzez kwalifikacje zawodowe rozumieć należy układ celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie zawodowe”⁷. Jako podstawowe składniki kwalifikacji zawodowych, zdaniem autora, można wyróżnić: kwalifikacje społeczno-moralne, kwalifikacje fizyczne i zdrowotne oraz kwalifikacje zawodowe⁸. Z. Wiatrowski proponuje ponadto następujący podział kwalifikacji i kompetencji pracowniczych:

- kwalifikacje i kompetencje formalne, które określane są rangą dyplomu (świadectwa, certyfikatu) oraz opisywane są w charakterystycznych zawodach,
- kwalifikacje i kompetencje rzeczywiste, które określić można głównie stanem umiejętności, jak również zdolności oraz gotowości (kompetencji) w taryfikatorach oraz standardach kwalifikacyjnych⁹.

⁵ Szerzej: K. Denek, *Uniwersytety w służbie społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji procesu bolońskiego*, E. Kula, M. Pękowska (red.), Kielce 2004.

⁶ Szerzej: M. Noga, K.M. Stawicka, *Rynek pracy w Polsce w dobie integracji europejskiej i globalizacji*, Wyd. CEDEWU, Warszawa 2009.

⁷ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogiczne, Bydgoszcz 2000, s. 83.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 101.

Klarowny podział kompetencji stosuje Thomas Scheib. Wyróżnia on bowiem 4 rodzaje kompetencji: kompetencje zawodowe, metodyczne, społeczne oraz osobiste¹⁰. Do kompetencji zawodowych zalicza między innymi: wiedzę zawodową, ogólną, umiejętności, znajomość procesów zakładowych, sprawność zawodową itp. Do kompetencji metodycznych autor zaliczył między innymi: umiejętność współkształtowania własnego procesu pracy, planowania i realizacji zadań, umiejętność rozwiązywania problemów, zdolność podwyższania własnych kwalifikacji itp. Jako kompetencje społeczne autor traktuje między innymi takie kompetencje, jak umiejętność komunikacji oraz kooperacji z innymi działaniami, pracownikami oraz z klientami, umiejętność wymiany informacji w procesie pracy, umiejętność przyjmowania krytyki, umiejętność adekwatnego wyrażania krytyki, umiejętność rozstrzygania i rozwiązywania konfliktów, umiejętność moderowania grupy itp. Do czwartej grupy, kompetencji osobistych, można zaliczyć między innymi: umiejętność przejęcia odpowiedzialności, szczerość, samodzielność, fantazję, kreatywność, zdolność autorefleksji, umiejętność dostosowania się do nowości, elastyczność itp.¹¹. Wymienione powyżej kompetencje to jedynie pewien zakres kompetencji, wchodzących w skład poszczególnych kategorii. Nie sposób wymienić wszystkich, chodziło tu bardziej o zwrócenie uwagi na to, jakiego typu kompetencje należy przyporządkować owym kategoriom.

Z powyższych rozważań wynika, iż zarówno kwalifikacje, jak i kompetencje to elementy cenione i poszukiwane na rynku pracy. Poszukujący pracy zatem, planując rozwój własnej drogi zawodowej, powinni dokonać analizy tego, jakie kwalifikacje i kompetencje są oczekiwane w określonych zawodach, czego oczekują od przyszłych pracowników potencjalni pracodawcy. Kandydaci powinni także dokonywać autoanalizy, diagnozować, jakimi kwalifikacjami i kompetencjami już dysponują, a jakie powinni nabyć, czy też rozwinąć w odpowiedzi na oczekiwania rynku pracy. Pamiętając o tym, że niektóre z nich stanowią bezwzględną podstawę do ubiegania się o określone stanowisko, a inne mogą być niejako dodatkiem, który w znaczny sposób może zwiększyć szansę na zatrudnienie. Posiadanie określonych kwalifikacji i kompetencji stanowi o tym, jak postrzegani jesteśmy jako produkt na rynku pracy.

Istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że wiedza zdobyta raz, nie wystarczy nam do końca naszej drogi zawodowej. Niezwykłego znaczenia nabiera zatem edukacja permanentna, nieustanne doksztalcanie się. Wybór ścieżki

¹⁰ T. Scheib, *Kompetencje zawodowe w nowoczesnych strukturach produkcji. Rozwój kompetencji w procesie produkcyjnym jutra*, [w:] „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2008, nr 4, s. 9-15.

¹¹ Por. tamże, s. 14.

kształcenia, wybór zawodowy jest zatem tym trudniejszy, że jeszcze przed zakończeniem edukacji może już nie być aktualny. Z drugiej jednak strony kształcenie permanentne, przekwalifikowywanie się, to już nieodłączny element społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa, dla którego charakterystyczny jest postęp technologiczny.

Zmiany, jakie zachodzą na rynku pracy i dotyczą każdego z nas, można ująć w kilku punktach. Wyróżnić musimy, m.in.:

- tworzenie się rynku fachowców – są poszukiwani specjaliści w określonych, wąskich dziedzinach;
- akceptację zapotrzebowania na zawody techniczne – konieczność podnoszenia poziomu wiedzy technicznej, również od „humanistów” wymaga się ścisłej, podstawowej wiedzy;
- zwiększenie zapotrzebowania na kompetencje ponadzawodowe, ogólne, szeroko pojmowaną inteligencję, kompetencje miękkie;
- promocję elastyczności działania i myślenia – liczy się wychodzenie poza schematy myślowe, myślenie abstrakcyjne;
- mobilność zawodowa¹² (pomiędzy branżami, ale i miejscem zamieszkania);
- zanikanie wielkich przedsiębiorstw, korporacji;
- uelastycznienie rynku pracy;
- wzrost merytokracji – zależności między liczbą lat nauki a wynagrodzeniem;
- elastyczne zatrudnienie, elastyczne formy pracy.

Warto w tym miejscu zasygnalizować bariery, które decydują o powodzeniu jednostki na rynku pracy, jak i wpływają na stronę popytową oraz podażową.

Owe bariery¹³ należy podzielić na następujące kategorie:

1. Bariery związane z polityką społeczną, polityką zatrudnienia, m.in.: brak skoordynowanych działań w zakresie doradztwa zawodowego, wysokie koszty zatrudnienia pracownika.

2. Bariery ekonomiczne to: niskie płace, niestabilność zatrudnienia.

¹² Szerzej: E. Kryńska, *Mobilność zasobów pracy. Analiza i metody symulacji*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2002.

¹³ Szerzej: M. Góra, *Rynek pracy w Polsce. Diagnoza i propozycje poprawy*, MPiPS, Warszawa 2002.

3. Bariery po stronie podażowej, m.in.: niedostateczne informacje o dostępnych miejscach pracy, brak wymaganych umiejętności, wykształcenie niezgodne z zapotrzebowaniem.

4. Bariery po stronie popytowej to: brak elastyczności, stereotypy, uprzedzenia.

Rozważając bariery istniejące obecnie na rynku pracy, w szczególności w odniesieniu do systemu kształcenia, szczególną uwagę należy zwrócić na niedopasowanie oczekiwań pracodawców do oferty osób poszukujących zatrudnienia. Nie tylko są one związane z zakresem kompetencyjnym (jak pokazują dane szczególnie trudno w naszym kraju o pracowników, którzy biegle znają języki obce), ale także o formę zatrudnienia – dla kandydatów etat jest obecnie istotną wartością, a dla pracodawców wysokim kosztem.

3. Edukacja dla rynku pracy

W „Raportcie o stanie edukacji 2013”, czytamy, cyt.: „przy rosnącym upowszechnieniu wykształcenia na poziomie wyższym coraz większe znaczenie dla utrzymania pozycji na rynku pracy odgrywać będzie podnoszenie kwalifikacji oraz zdobywanie nowych kompetencji – uczenie się przez całe życie”¹⁴. „[...] już nie system edukacji wymusza kierunki i drogi rozwoju jednostki, lecz ona sama, w zależności od swoich preferencji, stanów, sytuacji i innych subiektywnych uwarunkowań, staje wobec konieczności skorzystania z określonych możliwości poszczególnych elementów układu”¹⁵. Rynek pracy „żąda” systematycznego podnoszenia kwalifikacji i aktualizację wiedzy (idea LLL). System edukacji, a tym samym nabywanie określonych kompetencji, odbywa się różnymi drogami poprzez kształcenie w trybie formalnym (szkolnym), pozaformalnym (doksztalcanie, doskonalenie i szkolenie) i nieformalnym (samouczenie się oraz doświadczenie uzyskane w pracy).

Współczesny rynek pracy, konkurencyjność, jaka na nim panuje w aspekcie produkcji, ale i zabiegania o doskonałego pracownika, wymagać będzie od edukacji podjęcia określonych przedsięwzięć, mających na celu m.in. przygotowanie pracownika o odpowiednich wymaganiach kwalifikacyjno-kompetencyjnych, ale i przygotowania go do zmian, jakie może napotkać i do których musi się przygotować, a które zapewne wystąpią na rynku pracy. Od edukacji oczekuje się podjęcia konkretnych działań, a mianowicie:

¹⁴ *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, Wyd. IBE, Warszawa 2014, s. 11.

¹⁵ Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Wyd. ITE, Radom 2009, s. 161.

- „rozpoznania zapotrzebowania na kwalifikacje potrzebne na rynku”¹⁶
- o edukacji wyższej mówi się „wylęgarnia bezrobotnych”, co związane jest z faktem, iż młodzi ludzie zdobywają kwalifikacje, które nie są zgodne z oczekiwaniami pracodawców;
- „kształtowania u uczniów umiejętności wyższego rzędu (umiejętności rozwiązywania problemów, umiejętności współdziałania w zespole itp.)”¹⁷; aktualnie, w czasach, które charakteryzują się chaosem, dynamizmem zmian, swoistą niepewnością, od współczesnego pracownika wymaga się elastyczności, logicznego myślenia, szybkiego reagowania na nowe wyzwania i problemy współczesności;
- „kształcenia znacznie większej liczby ludzi twórczych”¹⁸; – w społeczeństwie wiedzy, społeczeństwie przedsiębiorczości, gdzie następuje dynamiczny rozwój technologiczny;
- „kształtowania wszechstronnych kompetencji, umożliwiających zmianę zawodów; kompetencje – zdaniem J. Bengtssona – czynią ludzi zdolnymi do zmiany zawodów, podnoszą ich poziom rozumienia techniki, dają podstawę kompetencjom międzykulturowym wymaganym w międzynarodowym środowisku¹⁹. Wszechstronne kompetencje uniwersalne pomagają współczesnym pracownikom w adaptacji do zmieniających się warunków;
- „zmieniania kryteriów porównywalności kompetencji już zdobytych; przygotowanie człowieka rozumiejącego otoczenie, otwartego na nowe wartości, znaczenia, sposoby doświadczania świata, przygotowanego do uczestnictwa obywatelskiego, do współpracy z innymi, do posługiwania się nowocześniejszymi metodami i technikami, a nie tylko gromadzącego wiedzę. Istotą uczenia się powinno być budowanie przez ucznia/studenta kompetencji, a nie gromadzenie i zapamiętywanie przez niego wiedzy. Współcześnie istotne są kompetencje ucznia: cywilizacyjne, związane z etosem nauki, z etosem pracy, z komunikacją interpersonalną, z wychowaniem do wartości”²⁰.

¹⁶ Cyt.: A. Bogaj, *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Szkoła a rynek pracy*, A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), Wyd. PWN, Warszawa 2006, s. 28.

¹⁷ Cyt.: tamże.

¹⁸ Cyt.: tamże.

¹⁹ Cyt.: tamże, s. 29.

²⁰ Tamże, s. 28-29.

4. Niedopasowanie kompetencyjne

Patrząc na historię, widzimy, jak bardzo zmienił się świat i warunki w nim panujące. Wkroczyliśmy w erę społeczeństwa informatycznego, którego środowisko życia jest w dużym stopniu zautomatyzowane i ciągle podlega kolejnym unowocześnieniom. Odkrycia, wynalazki, nowe systemy wartości wpływają na jakość naszej egzystencji. Postęp naukowo-techniczny wywołuje zmiany we wszystkich sferach życia. Przeobrażeniu ulegają nasze postawy, styl życia oraz przebieg kariery zawodowej. Wielu badaczy uważa, że w wyniku postępującego procesu industrializacji zmniejszy się ogólne zapotrzebowanie na siłę roboczą, bo znaczną część zadań wykonywanych przez ludzi przejmą maszyny. Mówi się nawet o końcu ludzkiej pracy. Zmienia się również nasze prawo pracy, struktura zatrudnienia, inne są oczekiwania pracodawców względem pracowników. Sytuacja demograficzna i wdrażanie w naszym kraju licznych reform gospodarczych wpływają na wielkość i jakość kapitału ludzkiego, który jest motorem rozwoju gospodarki rynkowej. Wszystkie powyższe czynniki mają wpływ na rynek pracy, który w dużym stopniu determinuje strukturę zawodów²¹.

Niedopasowanie kompetencyjne „odnosi się do różnych typów braku równowagi między umiejętnościami oferowanymi przez potencjalnych pracowników a umiejętnościami potrzebnymi na rynku pracy. W literaturze najczęściej wymienia się następujące typy niedopasowania:

- niedobór kompetencyjny (nadwyżka kompetencyjna) – popyt na danego rodzaju umiejętności (podaż umiejętności) przewyższa podaż pracowników z tego rodzaju umiejętnościami (popyt na takich pracowników);
- luka kompetencyjna – rodzaj i poziom umiejętności jest inny niż ten wymagany do prawidłowego wykonania pracy;
- niedopasowanie pionowe – poziom wykształcenia lub kwalifikacji jest niższy/wyższy niż wymagany;
- niedopasowanie poziome – typ/dziedzina kształcenia lub umiejętności są nieodpowiednie do wykonywanej pracy;
- zbyt wysoki/ zbyt niski poziom wykształcenia – pracownicy mają wyższy/niższy poziom wykształcenia (liczony w latach nauki) niż wymagany do wykonywania pracy na danym stanowisku;

²¹ J. Fitoussi, *Czas nowych nierówności*, przeł. S. Amsterdamski, Wyd. Znak, Kraków 2000, s. 22.

– zbyt wysokie/ zbyt niskie kwalifikacje – pracownicy mają wyższe/ niższe kwalifikacje niż te wymagane na danym stanowisku pracy”²².

Warto bardziej skoncentrować się na planowaniu kształcenia z uwzględnieniem przyszłości, tj. tego, co może być oczekiwane na rynku pracy za 10-20 lat. O niedopasowaniu kompetencyjnym na rynku pracy kandydatów i systemu edukacji szeroko przedstawiono w „Rynek pracy wyzwaniem dla młodych”, Wyd. WUP w Lublinie, Lublin 2013.

Rynek pracy docenia przede wszystkim elastyczność, kreatywność i szybkość przestawiania się na nowy styl działania. Świat jest nieprzewidywalny i postrzegany jest jako świat wielorakich kryzysów: tradycyjnych systemów kontroli i władzy, pracy i niekontrolowanego wzrostu bezrobocia, życia społecznego i rodziny, zagubienia i utrat poczucia tożsamości²³. Współczesny człowiek musi nauczyć się żyć, ciągle wędrując. Te nieustanne zmiany miejsca zamieszkania, bo przecież nie można tego nazwać domem, wiążą się przede wszystkim z pogonią za nową pracą, za nowymi wyzwaniami, za sukcesem. Dążenie do pewnej stabilności nie jest czymś niemodnym, ale raczej nieosiągalnym. Ludzie lubią mieć marzenia, które wydają się realne, możliwe do spełnienia. Poczucie kompletnego bezpieczeństwa wydaje się powoli utopią, nie tylko za sprawą niestałości, ale przede wszystkim jednostki, która uczy się bez tego żyć. Oczywiście nadal jesteśmy społeczeństwem bardzo rodzinnym, przywiązaniem do tradycji, do domu, ale czasy wymuszają na nas inne spojrzenie na kwestie zarówno związane z założeniem rodziny i osiedleniem się na stałe, jak i wybraniem sobie zawodu, który wymaga ciągłych wyjazdów, bycia mobilnym.

Zygmunt Bauman zauważył, że jeśli nawet ponowoczesny człowiek zapuszcza korzenie to płytkutkie, tuż pod powierzchnią²⁴. Jest to z jednej strony spowodowane zmiennością ludzkiej egzystencji – nic nie jest na stałe, więc nie warto się angażować.

²² D. Turek, *Kompetencje osób młodych na rynku pracy – oczekiwania pracodawców*, „E-mentor” 2015, nr 3(60), [online] <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/60/id/1179>, dostęp z dn. 02.09.2018, s. 12-13.

²³ E. Jańczak-Obst, *Inteligencja emocjonalna doradcy*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), Warszawa 2003, s. 189-202.

²⁴ Por. Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wyd. Sic, Warszawa 2004, s. 145.

5. Zakończenie

Współcześnie pozycja społeczno-zawodowa człowieka zależy od posiadanych kwalifikacji i kompetencji warunkujących poprawność wykonywania czynności zawodowych. Społeczeństwo wiedzy to społeczeństwo wykształcone adekwatnie do potrzeb i wymagań współczesnego rynku pracy. Wykształcenie stanowi inwestycję w przyszłość, jest towarem na rynku pracy. Tym szczególnie dziś, gdzie znaczną uwagę zaczyna się zwracać na ukształtowanie odpowiednich umiejętności, kompetencji oraz nabycie właściwej wiedzy – triady, która warunkuje profesjonalizm w wykonywaniu czynności zawodowych.

Streszczenie: Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy uwarunkowany jest zmieniającym się permanentnie rynkiem pracy, co wymusza stałe doskonalenie się, najlepiej w różnych dziedzinach jednocześnie. Wymaga elastyczności, mobilności i kreatywności. Jednostka musi się z tym pogodzić i starać się sprostać wymaganiom dzisiejszych pracodawców. Postęp naukowo-techniczny wywołuje zmiany we wszystkich sferach życia w szczególności w wymaganiach kompetencyjnych na rynku pracy. Przeobrażeniu ulegają nasze postawy, styl życia. Współczesne społeczeństwo jest zarazem kreatorem rynku, który wymusza określone kwalifikacje i kompetencje oraz zachowania w obszarze życia zawodowego. Jednostka, która chce odnieść sukces zawodowy musi szybko adoptować się do nowych warunków i działać w sytuacji ciągłego zagrożenia. Rynek pracy wymusza odnajdywanie się w każdych warunkach, niezależnie od wykształcenia czy też branży, a jednostka nie tylko musi się do tego dostosować, ale również w pełni zaakceptować obecne realia.

Słowa kluczowe: rynek pracy, społeczeństwo wiedzy, młodzież, edukacja

Abstract: The development of a society based on the knowledge is conditioned by continuously changing job market that enforces permanent self-improvement and the most efficient would be simultaneous improvement within different areas. It requires flexibility, mobility, and creativity. An individual needs to cope with it and try to manage to meet modern day employers' expectations. Scientific and technological advancement causes changes in all areas of life, especially in competence requirements on the job market. There are both our attitudes and lifestyle that undergo certain changes. Modern society is both a creator of the market that enforces certain qualifications, competences and behaviors in the area of professional life. An individual that wants to succeed must adapt quickly to all new conditions and act in the situations of constant danger. The job market forces to adapt to all the conditions, no matter what the education or area are. The individual not only has to adjust to it but also accept contemporary realities.

Keywords: job market, society of knowledge, teenagers, education

Bibliografia

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wyd. Sic, Warszawa 2004.
- Bogaj A., *Szkola w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Szkola a rynek pracy*, A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski (red.), Wyd. PWN, Warszawa 2006.
- Denek K., *Uniwersytety w służbie społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji procesu bolońskiego*, E. Kula, M. Pękowska (red.), Kielce 2004.
- Drucker P.D., *Myśli przewodnie Druckera*, przeł. A. Doroba, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2002.
- Fitoussi J., *Czas nowych nierówności*, przeł. S. Amsterdamski, Wyd. Znak, Kraków 2000.
- Góra M., *Rynek pracy w Polsce. Diagnoza i propozycje poprawy*, MPiPS, Warszawa 2002.
- Jańczak-Obst E., *Inteligencja emocjonalna doradcy*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), Warszawa 2003.
- Kryńska E., *Mobilność zasobów pracy. Analiza i metody symulacji*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2002.
- Noga M., Stawicka K.M., *Rynek pracy w Polsce w dobie integracji europejskiej i globalizacji*, Wyd. CEDEWU, Warszawa 2009.
- Piech K., *The knowledge-based economy in transition countries: selected issues*, University College London – School of Slavonic and East European Studies, Londyn 2004.
- Piech K., *Gospodarka oparta na wiedzy jako etap przemian społeczno-gospodarczych krajów transformacji systemowej*, [w:] *Gospodarka, przedsiębiorstwo i konsument a wyzwania europejskie*, J. Nowakowski, A. Skowronek-Mielczarek (red.), SGH, Warszawa 2004.
- Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, Wyd. IBE, Warszawa 2014.
- Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Scheib T., *Kompetencje zawodowe w nowoczesnych strukturach produkcji. Rozwój kompetencji w procesie produkcyjnym jutra*, [w:] „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2008, nr 4.
- Turek D., *Kompetencje osób młodych na rynku pracy – oczekiwania pracodawców*, „E-mentor” 2015, nr 3(60), [online] <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/60/id/1179>, dostęp z dn. 02.09.2018.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogiczne, Bydgoszcz 2000.
- Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Wyd. ITE, Radom 2009.

Adam Solak

DOBÓR PRACOWNIKÓW W OBSZARZE DZIAŁAŃ REKRUTACYJNYCH

ДОБІР ПРАЦІВНИКІВ У СФЕРІ КАДРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

SELECTION OF EMPLOYEES IN THE FIELD OF PERSONNEL ACTIVITIES

1. Wprowadzenie

Dobór pracowników to zespół działań, mających na celu wybór odpowiednich osób i doprowadzenie do właściwego obsadzenia wolnych stanowisk pracy, by zapewnić ciągłe i sprawne funkcjonowanie organizacji. Pozyskiwanie pracowników to proces wieloetapowy, obejmujący następujące po sobie fazy rekrutacji, selekcji i adaptacji nowo zatrudnionych pracowników¹.

Rekrutacja stanowi pierwszą fazę pozyskiwania pracowników – przygotowania do doboru właściwego, której celem jest znalezienie i przyciągnięcie odpowiedniej liczby osób zainteresowanych wolnym stanowiskiem pracy dla celów selekcji. To proces komunikowania się organizacji z rynkiem pracy, którego zadaniem jest zainteresowanie podjęciem pracy na nieobsadzonym stanowisku kandydatów właściwych, przy jednoczesnym zniechęceniu osób niespełniających stawianych wymagań². Prawidłowo przeprowadzona rekrutacja spełnia cztery funkcje: informacyjną (potencjalni kandydaci dowiadują się o naborze), autoselekcji (informacja – zawierając wymogi stanowiska oraz warunki pracy – pozwala zainteresowanym ocenić swoją przydatność na stanowisko), motywacyjną (komunikat – wskazując atrakcyjne warunki pracy oraz oferowane korzy-

¹ Por. A. Ludwiczynski, *Alokacja zasobów ludzkich organizacji*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, H. Król, A. Ludwiczynski (red.), Warszawa 2006, s. 197.

² Tamże, s. 198.

ści – zachęca kandydatów do starania się o zdobycie wakatu) i marketingową (opublikowana oferta pracy – zawierając pozytywne informacje o organizacji, wytwarzanych produktach lub świadczonych usługach – kształtuje jej pozytywny obraz wśród grona odbiorców)³. Etapy, cele oraz narzędzia i metody procesu rekrutacji pracowników przedstawiono w Tabeli 1.

Tabela 1. Etapy procesu rekrutacji pracowników.

ETAP PROCESU		STOSOWANE NARZĘDZIA I METODY	CEL
1.	Analiza stanowiska pracy i jego kontekstu organizacyjnego	Opis stanowiska pracy	Stworzenie charakterystyki pracy wykonywanej na stanowisku
2.	Tworzenie kryteriów selekcji kandydatów	Profil kompetencyjny stanowiska	Opracowanie zestawu wymagań stawianych osobie na stanowisku
3.	Wybór źródeł i form rekrutacji	Lista źródeł i form pozyskiwania kandydatów oraz tych, na których stworzone zostaną kanały informacyjne	Określenie obszaru rynku pracy, na którym prowadzona będzie kampania rekrutacyjna
4.	Przygotowanie i przedstawienie oferty pracy	Oferta pracy	Stworzenie spójnej informacji o naborze kandydatów na stanowisko

Źródło: opracowanie własne.

³ Por. M. Kalinowski, *Rekrutacja kandydatów do pracy*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, W. Golnau (red.), Warszawa 2008, s.126-127.

2. Analiza stanowiska pracy

Pierwszym etapem procesu pozyskiwania pracowników jest analiza stanowiska pracy i jego kontekstu organizacyjnego. Powinna ona dostarczyć informacji niezbędnych do uzyskania odpowiedzi na pytanie, jaka osoba jest potrzebna i do skonstruowania **opisu stanowiska pracy** stanowiącego podstawowe narzędzie zarządzania kapitałem ludzkim, które wykorzystywane jest także w innych obszarach zarządzania ludźmi, m.in. w procesie: selekcji i wprowadzania pracownika na stanowisko pracy, oceny okresowej pracownika (uwzględnione są tam kryteria oceny), polityki wynagrodzeń, rozwoju zawodowego.

Projektując stanowisko pracy, należy uwzględnić różne czynniki, które wywierają też wpływ na motywację i efektywność zatrudnionego pracownika (por. Tabela 2).

Tabela 2. Czynniki uwzględniane przy projektowaniu stanowiska pracy.

CZYNNIK	CHARAKTERYSTYKA
Oczekiwania	Wskazują na cel stworzenia stanowiska pracy, jego znaczenie dla osiągnięcia celów organizacji (zatem definiują stanowisko, jego miejsce w strukturze, zadania, wymagania kierownictwa).
Praca	Określa odpowiedzialność stanowiska, wskazuje różnorodność wykonywanych zadań i stopień autonomii w aspekcie stanowiska: <ul style="list-style-type: none"> • technicznym – związanym z wykorzystywanymi narzędziami i technikami; • proceduralnym – dotyczącym wewnętrznych uzgodnień, regulaminów i procesów wewnętrznych. Jest źródłem informacji zwrotnej o wkładzie pracy w porównaniu do wkładu innych, pomaga w ukierunkowaniu rozwoju.
Relacje pracownicze	Przejawiają się w stosunkach: <ul style="list-style-type: none"> • formalnych – wynikających z miejsca stanowiska w strukturze organizacyjnej i relacji służbowych z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym (związane są ze sposobem przepływu informacji, rodzaju i jakości stosowanych kanałów); • nieformalnych – tworzonych między kolegami. Na ich wpływ ma klimat stworzony w grupie, normy standardy, przyjaźnie itp.

Potrzeby indywidualne	Aspiracje pracownika i realia wykonania pracy powinny być zharmonizowane, a cele elastyczne. Talenty człowieka są ograniczone, dlatego ludzie chcą wykonywać pracę, która pozwoli im wykorzystać posiadane umiejętności i nabywać nowe, ale ramach ich możliwości. Pracownicy chcą być skuteczni w działaniu, mieć satysfakcję z wykonywanych zadań, być doceniani, wynagradzani za pracę godnie i sprawiedliwie.
------------------------------	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Dale, *Skuteczna rekrutacja i selekcja pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 34-37.

Dokument opisujący stanowisko pracy powinien zatem zawierać:

- nazwę stanowiska;
- określenie celu głównego wskazującego powód stworzenia stanowiska pracy;
- miejsce stanowiska w organizacji poprzez pryzmat: zależności służbowych, rodzaju kontaktów wewnętrznych i zewnętrznych, rodzaju i znaczenia podejmowanych decyzji;
- listę głównych obowiązków służbowych (od 4 do 8) skoncentrowanych na tym, co powinno zostać zrobione, a nie w jaki sposób (nie wskazuje się tu zadań szczegółowych)⁴;
- oczekiwane efekty pracy;
- możliwości rozwoju zawodowego.

Propozycję przykładowego opisu stanowiska pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego zawarto w Tabeli 3.

⁴ Por. T. Rostkowski, Ł. Sienkiewicz, *Analiza pracy i opis stanowisk*, [w:] *Narzędzia i praktyka zarządzania zasobami ludzkimi*, M. Juchniewicz (red.), Warszawa 2003, s. 39-41.

Tabela 3. Przykładowy opis stanowiska pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego.

OPIS STANOWISKA PRACY		
Nazwa stanowiska	Nauczyciel wychowania przedszkolnego	
Główne cele	<ul style="list-style-type: none"> • zapewnienie opieki i bezpieczeństwa dzieciom; • prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych z dziećmi z zakresu programu wychowania przedszkolnego, mających na celu przygotowanie do dalszego rozwoju i podjęcia nauki w szkole. 	
Pozycja w strukturze organizacji	Zależność służbowa	
	Bezpośredni przełożony	Współpraca
	<ul style="list-style-type: none"> • dyrektor placówki przedszkolnej 	<ul style="list-style-type: none"> • inni nauczyciele, • pomoc nauczyciela.
Pozycja w strukturze organizacji	Kontakty z otoczeniem	
	Wewnętrznym	Zewnętrznym
	<ul style="list-style-type: none"> • dyrekcja, • nauczyciele wychowania przedszkolnego, • pomoc nauczyciela, • personel sprząający, • kucharki. 	<ul style="list-style-type: none"> • rodzice i prawni opiekunowie dzieci, • osoby, które otrzymały od rodziców i opiekunów upoważnienie na przyprowadzanie i odbiór dzieci z przedszkola, • nauczyciele i osoby z innych placówek dydaktyczno-oświatowych współpracujące z przedszkolem.
Obowiązki na stanowisku	Obowiązkiem nauczyciela wychowania przedszkolnego jest: <ul style="list-style-type: none"> • respektowanie praw dzieci wynikających z Konwencji Praw Dziecka, • zapewnienie bezpieczeństwa dzieciom, • rzetelne realizowanie funkcji dydaktyczno-wychowawczej, • dążenie do własnego rozwoju zawodowego, • działanie na rzecz środowiska nauczycielskiego, • działanie na rzecz przedszkola, • realizowanie wszystkich innych zadań dyrektora placówki, wynikających z bieżącej działalności. 	

Oczekiwane efekty pracy	Pozytywne relacje i więzi między nauczycielem a: <ul style="list-style-type: none"> • poszczególnymi dziećmi i grupą podopiecznych, • rodzicami i opiekunami dzieci, • personelem pedagogicznym i pomocniczym placówki, • stymulujące wszechstronny i harmonijny rozwój dziecka.
Możliwości rozwoju zawodowego	<ul style="list-style-type: none"> • uczestnictwo w kursach i szkoleniach zawodowych, • awans w placówkach publicznych regulują obowiązujące akty prawne: Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. z późn. zm. (rozdz. 3a. Awans zawodowy nauczycieli); Rozporządzenie MEN z dn. 1.12.2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2004 r. nr 260, poz. 2593); Rozporządzenie MEN z dnia 14.11.2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 16 listopada 2007 r. nr 214, poz. 1580).

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: B. Mizerska, *Pracownicy, ich zadania i obowiązki*, [online] <https://sites.google.com/site/bipzaczarowanyszakatek/pracownicy-ich-zadania-i-obowiazki>, dostęp z dn. 08.08.2018.

3. Kryteria selekcji kandydatów

Opis stanowiska pracy stanowi punkt wyjścia do stworzenia kryteriów selekcji kandydatów. Sporządzenie profilu jest zadaniem istotnym, należy bowiem ustalić, w jaki sposób rozpoznane zostaną właściwe osoby. Cechy powinny być konkretne, precyzyjnie nazwane, możliwe do stwierdzenia w procesie selekcji⁵. Wzorzec kwalifikacji poszukiwanego kandydata powinien przybrać formę dokumentu zawierającego indywidualne cechy zawodowe pracownika, które są pożądane na stanowisku pracy w tym: wykształcenie, doświadczenie zawodowe, umiejętności i zdolności, cechy osobowości, styl działania, wyznawane wartości i cele, a także uwarunkowania fizyczne.

Wymagania kwalifikacyjne nauczycieli – w tym nauczycieli wychowania przedszkolnego – regulują odpowiednie akty prawne. Nauczycielem może zostać osoba, która⁶:

– posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są wystarczające kwalifikacje;

⁵ M. Suchar, *Rekrutacja i selekcja personelu*, C.H. Beck, Warszawa 2009, s. 23.

⁶ Art. 9.1. Ustawy Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. nr 97, poz. 674, z późn. zm.).

- przestrzega podstawowych zasad moralnych;
- spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu.

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach posiada osoba, która ukończyła⁷:

1. studia wyższe na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
2. studia wyższe na kierunku, którego zakres określony w standardzie kształcenia dla tego kierunku studiów w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmuje treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
3. studia wyższe na kierunku (specjalności) innym, a ponadto ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
4. zakład kształcenia nauczycieli w specjalności odpowiadającej nauczalnemu przedmiotowi lub prowadzonym zajęciom lub
5. zakład kształcenia nauczycieli w specjalności innej, a ponadto ukończyła kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć lub
6. studia wyższe na kierunku pedagogika w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym lub
7. zakład kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym.

Zawód nauczyciela jest profesją z „misją”, wymaga powołania, na nauczycielach bowiem ciąży odpowiedzialności za bezpieczeństwo, zdrowie i życie powierzonych wychowanków. Do zadań nauczyciela – prócz sprawowania opieki – należy wszechstronny rozwój umysłowy, psychiczny i fi-

⁷ Zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. nr 50, poz. 400), uwzględniając rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 17 kwietnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2012 r. poz. 426).

zyczny dzieci, m.in. pobudzanie ciekawości i otwartości wobec ludzi, nauka tolerancji i szacunku do innych, rozwój zdolności i zainteresowań, dlatego wymagania stawiane osobom zatrudnianym na takim stanowisku są wielopłaszczyznowe, uwzględniają szeroki zakres umiejętności, zdolności i cech osobowości. Przykładowy profil kompetencyjny stanowiska pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego zawiera Tabela 4.

Tabela 4. Przykładowy profil kompetencyjny stanowiska pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego.

PROFIL KOMPETENCYJNY STANOWISKA		
Wykształcenie	<ul style="list-style-type: none"> • zgodne z: <ul style="list-style-type: none"> – Ustawą Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. nr 97, poz. 674, z późn. zm.), – Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. (Dz. U. z 2009 r. nr 50, poz. 400), – Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 17 kwietnia 2012 r. (Dz. U. z 2012 r. poz. 426). 	
Doświadczenie	Niezbędne	Pożądane
	<ul style="list-style-type: none"> • brak. 	<ul style="list-style-type: none"> • doświadczenie zawodowe na podobnym stanowisku.
Umiejętności i zdolności	<ul style="list-style-type: none"> • opanowania stresu i emocji, • tworzenia miłej atmosfery w grupie, utrzymania dyscypliny, • właściwego komunikowania się z dorosłymi i dziećmi, poprawność językowa, • zapobiegania i rozwiązywania konfliktów, • oceny w sposób obiektywny i sprawiedliwy, • dobrego planowania i organizowanie pracy, • diagnozy pedagogicznej i psychologicznej wychowanków, • motywowania, • kierowanie własnym rozwojem osobistym i zawodowym, • zdolności artystyczne (wokalno-muzyczne, artystyczno-techniczne), twórcze. 	

Cechy osobowości	<ul style="list-style-type: none"> • odporność na stres, zrównoważenie, opanowanie emocji, • pozytywne nastawienie do innych, empatia, tolerancja, • poczucie humoru, wewnętrzna radość życia, • spostrzegawczość, podzielność uwagi, koncentracja, • asertywność, • komunikatywność, dyskrecja, • konsekwencja, cierpliwość, • sprawiedliwość, obiektywizm, • zdyscyplinowanie, punktualność, • wykazywanie inicjatywy, kreatywność, • wyobraźnia, poczucie estetyki, • energia, entuzjazm.
Styl działania	<ul style="list-style-type: none"> • zorganizowany, zaplanowany; • elastyczny, uwzględniający opcje awaryjne; • nakierowany na poszczególne jednostki oraz na grupę jako całość; • stymulujący aktywność, pobudzający wyobraźnię i kreatywność; • nacechowany wyrozumiałością oraz empatią.
Wyznawane wartości i cele	<ul style="list-style-type: none"> • budowanie w dzieciach poczucia bezpieczeństwa, uznania i akceptacji; • dostrzeganie w dziecku jego indywidualności i wyjątkowości; • zachęcanie dzieci do poznawania i rozwijania siebie, swoich potrzeb i umiejętności; • rozbudzanie w dzieciach chęci poznawania otaczającego świata i ludzi; • kształtowanie u dzieci moralnej i etycznej postawy, przede wszystkim poprzez dawanie świadectwa swoim zachowaniem, które staje się dla dziecka wzorem do naśladowania; • poszanowanie ludzkiej godności, pomoc osobom potrzebującym wsparcia.
Wygląd fizyczny, pierwsze wrażenie	Osoba o miłej aparycji, budząca zaufanie, kulturalna, dbająca o estetyczny wygląd, bez wad wymowy i słuchu, bez niepełnosprawności fizycznej.
Warunki pracy	<p>Miejsce pracy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • w pomieszczeniach placówki przedszkolnej: salach przeznaczonych dla poszczególnych grup oraz na auli, przeznaczonej na zajęcia gimnastyczne, rytmiczne i występy, • poza budynkiem przedszkola – na przedszkolnym placu zabaw, na spacerze, wycieczce itp. <p>Czas pracy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 25 godzin tygodniowo, • system zmianowy, ustalany z pozostałymi nauczycielami, według grafiku.

Źródło: zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2002, s. 374.

4. Wybór form i źródeł rekrutacji

Po opisanium stanowiska pracy i skonkretyzowaniu wizerunku pożądanego kandydata należy zdecydować, gdzie poszukiwać właściwych osób, czyli wybrać źródła i formy rekrutacji (por. Tabela 5.).

Tabela 5. Charakterystyka źródeł i form rekrutacji.

REKRUTACJA WEWNĘTRZNA	
<p>Odbywa się z osób zatrudnionych w organizacji. Polega na poziomym lub pionowym przemieszczeniu pracowników – zmianie ich stanowisk pracy, przydzieleniu nowego zakresu zadań, uprawnień i odpowiedzialności, a także wynikających ze zmian korzyści. Wiąże się z koniecznością wcześniejszego zaplanowania rozwoju i karier pracowniczych, przekwalifikowania przemieszczanych pracowników. Powstanie wakatów po opuszczeniu przez pracownika stanowiska, wiąże się z koniecznością równoczesnego pozyskiwania pracowników na kilka stanowisk.</p>	
REKRUTACJA WEWNĘTRZNA	
OTWARTA	ZAMKNIĘTA
<ul style="list-style-type: none"> • polega na przekazaniu informacji o wolnych stanowiskach pracy wszystkim pracownikom organizacji, z których każdy spełniający wymagane kryteria ma prawo do złożenia swojej kandydatury. • Formy rekrutacji – ogłoszenia: na tablicach ogłoszeń, w gablotach, prasie zakładowej, podawane poprzez radiowęzeł, przesłane zakładowym systemem informatycznym, na ulotkach rozłożonych w ogólnodostępnych miejscach. 	<ul style="list-style-type: none"> • charakteryzuje się udzielaniem informacji o wakuującym stanowisku tylko wybranym osobom, stanowiącym często rezerwę kadrową lub znajdującym się na liście sukcesorów. Wybór kandydatów może mieć charakter nieformalny. • Formy rekrutacji – droga mailowa, telefoniczna, rekomendacje, bezpośrednia rozmowa.

REKRUTACJA ZEWNĘTRZNA	
To poszukiwanie kandydatów do pracy z otoczenia zewnętrznego, spośród pracowników zatrudnionych w innych organizacjach, osób bezrobotnych, studentów, absolwentów i emerytów.	
SZEROKA	WĄSKA (SEGMENTOWA)
<ul style="list-style-type: none"> • kieruje ofertę do licznej grupy odbiorców. Stosowana jest najczęściej przy poszukiwaniu pracowników na stanowiska wykonawcze, nie wymagające szczególnych kwalifikacji czy predyspozycji zawodowych. 	<ul style="list-style-type: none"> • polega na skierowaniu ofert do określonej grupy potencjalnych kandydatów, posiadających specjalistyczne kwalifikacje, umiejętności lub konkretne predyspozycje zawodowe.
SZEROKA	WĄSKA (SEGMENTOWA)
<ul style="list-style-type: none"> • Formy rekrutacji – zamieszczenie ofert w urzędzie pracy, targi pracy, agencje pracy tymczasowej, rekomendacje pracowników, ogłoszenie w szkołach, praktyki letnie, staże zawodowe, dni otwarte, przekaz ustny, ogłoszenia w Internecie, prasie, telewizji, radiu, rozdawanie ulotek, broszur, zgłoszenia samoistne. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formy rekrutacji – biura doradztwa personalnego, specjalistyczne czasopisma, agencje pracy tymczasowej, rekomendacje pracowników.

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: A. Ludwicyński, *Alokacja zasobów ludzkich organizacji*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, H. Król, A. Ludwicyński (red.), Warszawa 2006, s. 200-201.

Portale internetowe stały się obecnie specyficznym, wygodnym i efektywnym miejscem pośrednictwa pracy (tzw. E-rekrutacji). Cechuje je elastyczność, nieograniczona lokalizacja, krótki czas dostępu, relatywnie niskie koszty jednostkowe, aktualizacja online zebranych danych. Ogłoszenia mogą być specjalnie zaprojektowane lub przybrać formę standardowej szaty graficznej. Udogodnieniem bywa stosowanie ujednoczenia aplikacji kandydatów poprzez konieczność wypełnienia na stronie portalu przygotowanego kwestionariusza zgłoszeniowego, który pozwala na preselekcję kandydatów według określonych kryteriów. Ułatwienie stanowi również możliwość szukania i pozostawia-

nia ogłoszeń według zamieszczonych kryteriów takich jak: data zgłoszenia, branża, lokalizacja, poziom wynagrodzeń lub słowa kluczowe⁸.

W przypadku naboru na stanowisko pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego wykorzystywanym źródłem rekrutacji jest rynek zewnętrzny. Stosowanymi formami pozyskiwania potencjalnych kandydatów do pracy w placówkach przedszkolnych są:

- samoistne zgłoszenia kandydatów bezpośrednio do placówki przedszkolnej, do kuratorium oświaty i wychowania;
- rekomendacje pracowników i znajomych;
- staże osób bezrobotnych, zarejestrowanych w urzędzie pracy;
- praktyki zawodowe studentów i słuchaczy ostatnich semestrów studiów pedagogicznych specjalizacji edukacji przedszkolnej.

Przyjęcie do placówki przedszkolnej osoby na staż lub praktykę zawodową (p.. przy jednoczesnym podpisaniu umowy na określony czas stażu czy praktyk) stwarza dyrektorom szansę na poznanie potencjalnych kandydatów do pracy, ich cech osobowościowych, umiejętności i zdolności, stylu działania, stawianych celów i wyznawanych wartości – zatem oceny w działaniu istotnych kryteriów zawartych w profilu kompetencyjnym stanowiska.

5. Przygotowanie i przedstawienie oferty pracy

Ostatnią fazą przygotowań do rozpoczęcia doboru właściwego jest stworzenie oferty pracy. Należy pamiętać, że rekrutacja pełni też funkcję marketingową. Kandydat mający odpowiednie kwalifikacje i wysokie aspiracje zostaje wyniesiony do pozycji najważniejszego zasobu i podstawowego klienta, którego potrzeby powinny być istotne dla organizacji. Wymaga to zaproponowania interesującego produktu, jakim jest dobrze przedstawione i opisane stanowisko pracy, na które poszukujemy człowieka⁹. Właściwie przygotowana oferta pracy zawiera stałe elementy: nazwę firmy, jej krótką charakterystykę, nazwę stanowiska do obsadzenia, zakres zadań, wymagane kwalifikacje, oferowane korzyści, warunki pracy, formę kontaktu, wymagane dokumenty, termin nadsyłania zgłoszeń oraz inne kwestie formalne¹⁰. Tworząc ogłoszenie, należy uwzględnić, że jest ono skierowane do określonego typu osób, zatem ważne jest dostosowanie struktury do potencjalnego odbiorcy (m.in. dobranie kolorystyki, grafi-

⁸ Por. T. Kawka, T. Listwan, *Dobór pracowników*, [w:] *Zarządzanie kadrami*, T. Listwan (red.), Warszawa 2010, s. 120-122.

⁹ Tamże, s. 118-119.

¹⁰ Por. M. Kalinowski, *Rekrutacja...*, dz. cyt., s. 140-142.

ki, właściwego kroju i układu liter) oraz sformułowań językowych (zwięzłość, zrozumiałość, użycie np. specjalistycznego dla danej branży języka), kwestie te bowiem mogą okazać się istotne z punktu widzenia odbioru przekazu¹¹.

Proces rekrutacji jest pierwszą fazą doboru osób na wakujące stanowisko pracy. Jego zadaniem jest przyciągnięcie do organizacji właściwych kandydatów, którzy w trakcie procesu selekcji zostaną poddani wszechstronnej ocenie pod kątem cech osobowościowych, kwalifikacji i umiejętności. Istotny jest tu dobór źródeł i form rekrutacji oraz właściwe przedstawienie oferty pracy. Szczególnie ważne jest, by – na podstawie analizy stanowiska pracy i jej kontekstu organizacyjnego – stworzyć charakterystykę pracy na danym stanowisku i dopasować do niej profil idealnego kandydata. Opracowując zestaw pożądanych cech, trzeba mieć rozeznanie, co decyduje o skuteczności wykonywania zadań, jaki potencjał pozwoli osiągnąć sukces na danym stanowisku, w danej organizacji. Należy mieć również świadomość, że trudno będzie wyłonić kandydata idealnego, dlatego trzeba określić te cechy, które są kluczowe oraz te, które mogą występować w mniejszym stopniu. Warto wziąć także pod uwagę, że tworząc „ideał” – prócz obiektywnych cech wynikających z wykonywanych zadań i obowiązków – każdy kierownik uwzględni swoje subiektywne preferencje wynikające z jego osobowości i doświadczenia oraz składu zespołu, którym już zarządza. Właściwie przeprowadzona analiza stanowiska i analiza profilu kompetencyjnego zwiększa szansę na wybór kandydata dobrze dopasowanego i odpowiednio zmotywowanego do wykonywania powierzonych mu zadań. Jest to szczególnie istotne w przypadku nauczycieli wychowania przedszkolnego, którzy stają się opiekunami i wychowawcami nowego pokolenia, są nośnikami i przekaznikami swoich postaw, celów, systemu wartości i radości życia.

Streszczenie: Celem publikacji jest przedstawienie procesu rekrutacji jako istotnego przygotowania do procesu selekcji kandydatów na wakujące stanowisko pracy (nauczyciela przedszkola). W artykule zaproponowano przykładowy opis stanowiska pracy, pożądany profil kompetencyjny nauczyciela przedszkola, wskazano źródła i formy rekrutacji oraz elementy oferty pracy.

Słowa kluczowe: dobór, rekrutacja, wymagania kwalifikacyjne, opis stanowiska pracy, źródła i formy rekrutacji

¹¹ Por. K. Lanz, *Zatrudnianie i zarządzanie personelem*, Warszawa 1998, s. 25.

Bibliografia

- Dale M., *Skuteczna rekrutacja i selekcja pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Kalinowski M., *Rekrutacja kandydatów do pracy*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, W. Golnau (red.), Warszawa 2008.
- Kawka T., Listwan T., *Dobór pracowników*, [w:] *Zarządzanie kadrami*, T. Listwan (red.), Warszawa 2010.
- Lanz K., *Zatrudnianie i zarządzanie personelem*, Warszawa 1998.
- Ludwicyński A., *Alokacja zasobów ludzkich organizacji*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, H. Król, A. Ludwicyński (red.), Warszawa 2006.
- Mizerska B., *Pracownicy, ich zadania i obowiązki*, [online] <https://sites.google.com/site/bipzaczarowanyzakatek/pracownicy-ich-zadania-i-obowiazki>, dostęp z dn. 08.08.2018.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2002.
- Rostkowski T., Sienkiewicz Ł., *Analiza pracy i opis stanowisk*, [w:] *Narzędzia i praktyka zarządzania zasobami ludzkimi*, M. Juchniewicz (red.), Warszawa 2003.
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 kwietnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2012 r. poz. 426.
- Rozporządzeniem MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2009 r. nr 50, poz. 400.
- Suchar M., *Rekrutacja i selekcja personelu*, C.H. Beck, Warszawa 2009.
- Ustawa Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2006 r. nr 97, poz. 674, z późn. zm.

Наталія Авшенюк

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ГЛОБАЛЬНИЙ РИНОК ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

SPOŁECZNO-EKONOMICZNE UWARUNKOWANIA INTEGRACJI OŚWIATY UKRAINY W GLOBALNY RYNEK USŁUG EDUKACYJNYCH

SOCIO-ECONOMIC DETERMINANTS OF UKRAINIAN EDUCATION INTEGRATION INTO THE GLOBAL MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES

Нині глобальний ринок освітніх послуг як система відносин між виробниками, постачальниками і споживачами освітніх послуг у міжнародному масштабі розвивається на тлі транснаціоналізації освіти, оскільки послуги надаються громадянам за межами їхніх країн, а також іноземними установами на внутрішніх ринках з використанням інформаційних і мережних технологій. За даними Світової організації торгівлі (СОТ), освітніми експортними операціями займаються 70 % (129 країн) країн світу. Аналітики американської інвестиційно-банківської компанії «Меррілл Лінч» прогнозують, що до 2025 р. число студентів, що навчаються в університетах країн-учасників СОТ, досягне рівня 160 мільйонів осіб¹. В 2015 р. обсяг глобального ринку освітніх послуг оцінювався біля 200 млрд. дол. США, а кількість іноземних громадян, що навчаються закордоном, сягала 4 млн. осіб².

¹ Apollo Education Group, Inc. *Reports First Quarter Fiscal Year 2016 Results* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://investors.apollo.edu/phoenix.zhtml?c=79624&p=irol-newsArticle&ID=2128034>.

² *Стратегия в секторе образования* Группы организаций Всемирного банка на период до 2020 года. Резюме [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sitere-sources.worldbank.org/ EDUCATION/Resources/ESSU/463292130_6181142935/Russian_Exec_Summary_2020_FINAL.pdf.

Аналіз стратегічних документів з розвитку вищої освіти розвинених країн світу, передусім Австралії³, Канади⁴, США⁵, засвідчив, що інтеграція у глобальний ринок освітніх послуг є найважливішим пріоритетом державної політики цих країн, який забезпечується активною міжнародною маркетинговою діяльністю закладів вищої освіти (ЗВО), а також цілеспрямованою державною економічною, політичною й інформаційною підтримкою. Основними підставами для інтенсифікації просування систем вищої освіти на глобальний ринок освітніх послуг у розвинених зарубіжних країнах визначаємо такі:

- 1) підготовка фахівців для зарубіжних країн стає однією з найвигідніших статей експорту;
- 2) сприяння реалізації геополітичних і економічних інтересів країни;
- 3) прагнення привабити іноземних студентів спонукає уряди країн-експортерів реформувати системи підготовки фахівців з урахуванням вимог глобального ринку праці, підвищувати якість навчання у ВНЗ, перетворювати національні університети у міжнародні науково-освітні комплекси;
- 4) зацікавленість країн-експортерів освітніх послуг використовувати кращих іноземних студентів для розвитку економіки і науки на своїх теренах.

Прогностичний потенціал дослідження стратегій транснаціоналізації освіти у розвинених англomовних країнах уможливорює зокрема розроблення концептуальних засад інтеграції вищої освіти України до глобального ринку освітніх послуг на основі врахування конструктивних ідей зарубіжного досвіду насамперед на державному й інституційному рівнях. Метою цієї статті є окреслення інтеграційного потенціалу вищої освіти України на підставі вивчення різних статистичних й аналітичних джерел як вітчизняного, так і міжнародного походження (Держстат України, Євростат, ЮНЕСКО, Світовий банк тощо). Вихідними концептуальними положеннями статті є такі:

³ *A Smarter Australia: An agenda for higher education 2013–2016.* – Universities Australia: Canberra, 2013. – 80 p.

⁴ *International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity.* Advisory Panel on Canada's International Education Strategy. – Minister of International Trade, 2012. – 98 p.

⁵ *Succeeding Globally Through International Education and Engagement: U.S. Department of Education International Strategy 2012 – 16* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/international-strategy-2012-16.pdf>.

– вища освіта забезпечує майбутній розвиток країни шляхом формування високоякісного людського (освіта, здоров'я) і соціального (культура, громадянське суспільство) капіталу;

– вища освіта є ключовим чинником і необхідною умовою розвитку держави, оскільки впродовж останніх десятиліть утвердилася як могутня галузь економіки, від успішного функціонування якої залежить стан суспільного поступу в цілому;

– людський капітал у сучасних економічних системах має особливе значення для забезпечення національної конкурентоспроможності, адже переваги економіки і можливості її осучаснення визначаються накопиченим і зреалізованим людським капіталом.

Показники Глобального індексу конкурентоспроможності України у порівнянні зі 144 країнами світу за 2014/2015 рр. свідчать, що висококваліфікований персонал складає головну конкурентну перевагу нашої країни, оскільки у номінації «Вища освіта й професійна підготовка» Україна посідає 40 місце в рейтингу. Проте за показниками якості освіти наша країна знаходиться на 72 місці, а за критерієм «Наявність науково-дослідних і навчальних послуг» – лише на 84⁶. На нашу думку, зазначені показники є невтішними, оскільки, приймаючи виклики ринкової економіки, система вищої освіти України може сприяти формуванню конкурентоспроможного людського капіталу лише за умови поліпшення її якості, побудови системи професійного розвитку впродовж життя, запровадження соціального партнерства з роботодавцями, а також інтернаціоналізації освітньо-наукового процесу.

Транснаціоналізація освіти, в межах якої відбувається інтеграція національних систем вищої освіти країн світу, зокрема й української, дає нам можливість поетапно зробити свій вибір формату участі в цьому процесі на основі збереження кращих традицій, визначення пріоритетів розвитку, інструментів та способів здійснення необхідних змін для підвищення конкурентоздатності вітчизняної вищої школи. Усвідомлення цієї особливості міжнародної інтеграції є лише першим кроком, який вимагає внутрішньої трансформації української освітньої системи.

Зволікання з модернізацією вітчизняної системи вищої освіти та її налаштуванням на вимоги глобалізованого освітнього простору може призвести до ізоляції українського суспільства та неприйняття українських фахівців на світовому ринку праці. Адже в сучасних умовах роз-

⁶ *The Global Competitiveness Report 2014–2015: Full Data Edition.* – World Economic Forum: Geneva, 2014. – P. 372-373

виту соціуму майже неможливо уявити закриті національні системи освіти – саме поняття освіти нині вже містить аспект транснаціоналізації, оскільки освіченість й професіоналізм передбачає володіння міжнародними здобутками у будь-якій галузі науки чи виробництва.

Гостро актуальним для України в умовах сучасної фінансової кризи та значного недофінансування освітньо-наукової сфери є отримання додаткових коштів. За статистикою, іноземний студент витрачає приблизно п'яту частину власних коштів у країні перебування на навчання і 4/5 – на проживання, харчування, розваги тощо. У США вища освіта – п'ята у грошовому обчисленні стаття експорту американської економіки, яка інколи перевищує обсяг надходжень від експорту зброї. В Австралії освітня галузь є третім найбільшим джерелом бюджетних надходжень в економіку країни. У 2014 р. канадський уряд визнав міжнародну освіту ключовим чинником у створенні нових робочих місць та покращенні добробуту і планує до 2022 р. вдвічі збільшити кількість іноземних студентів – до 450 тис. осіб. Це призведе до зростання витрат іноземних студентів у країні до 16,1 млрд. дол. США і дозволить створити в Канаді, щонайменше, 86,5 тис. нових робочих місць⁷.

За даними Міністерства освіти і науки (МОН) України, надання освітніх послуг іноземним громадянам дозволило вітчизняним ЗВО лише за останні 4 роки заробити 280 млн. дол. США, а також забезпечити робочими місцями 5 тис. викладачів і професорів. Нині в Україні спостерігається стійка тенденція щодо збільшення контингенту іноземців, які здобувають вищу освіту, що уможливило входження нашої країни до десятки найбільших експортерів освітніх послуг у світі⁸. Так, станом на початок 2018 р. в українських ЗВО навчається 64 066 тис. іноземців з 147 країн світу, зокрема за подвоєними програмами між університетами України та Франції, Німеччини, Польщі, Росії, КНР тощо. Частка України на глобальному ринку освітніх послуг за чисельністю іноземних студентів становить 1,5 %⁹.

⁷ У Канаді планують збільшити вдвічі кількість іноземних студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zik.ua/ua/news/2014/01/16/u_kanadi_planuyut_zbilshyту_vdvichi_kilkist_inozemnyh_studentiv_453165.

⁸ У 2011 р. Україна увійшла до 10 держав-лідерів у галузі міжнародної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/8841-dmitro-tabachnik-u-2011-rotsi-ukrajina-uvijshla-do-10-derzhav-lideriv-u-galuzi-mizhnarodnoji-osvit>.

⁹ Лозовий В.С. Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти. Аналітична записка / В.С. Лозовий [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1695/>.

Статистичний портал ЮНЕСКО, що збирає інформацію про потоки іноземних студентів в різних країнах світу, засвідчує, що у 2018 р. до десятки країн-постачальників студентів в українські ЗВО належать Азербайджан, Туркменістан, Грузія, Нігерія, КНР, Індія, Йорданія, Мароко, Узбекистан, Єгипет¹⁰. Проте дані Євростату та Держстату України за 2012 р. показують невисокий міжнародний рейтинг вітчизняної системи вищої освіти. Так, Україна посідає 30-е місце за часткою іноземних студентів у загальній чисельності студентів українських ЗВО, що складає лише 2,7%¹¹.

На нашу думку, частково проблема прихована у недостатньому просуванні на глобальному ринку освітніх послуг позитивного іміджу української вищої освіти і науки, адже офіційні джерела інформації про освітні можливості для іноземних студентів є недостатніми. Єдиним офіційним джерелом інформації про особливості навчання в системі вищої освіти України є Державний український центр міжнародної освіти МОН України, який надає майбутнім іноземним студентам загальну інформацію про можливості здобуття вищої освіти, правила вступу, наявні навчальні програми та інші практичні поради. Зазначимо, що іноземні студенти можуть подавати заявки на навчання до ліцензованих МОН України ЗВО в онлайн-режимі, використовуючи інтернет-платформу Центру. Станом на 2018 р. профільним міністерством України проліцензовано 228 ВНЗ України, що мають право навчати іноземних студентів¹².

Існує чимало інтернет-сайтів, які рекламують вищу освіту в Україні для іноземних студентів (www.comestudyinukraine.com; www.studyinukrainecheap.com, www.eduukraine.com; www.tostudyinukraine.org тощо). Однак більшість із них скаржаться на недостатність і обмеженість доступу до достовірної інформації, включаючи дані про вартість проживання в Україні та права іноземних громадян. Вони отримують мінімум інформації про власний правовий статус від адміністрації університетів, в яких навчаються. За таких умов більшість іноземців користуються послугами посередницьких агенцій, що отримують плату за кожного студента і фактично не контролюються з боку ЗВО та держави. Українські університети встановлюють лише формальні умови вступу

¹⁰ UNESCO. *Global flow of tertiary-level students* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>.

¹¹ *Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року: 3.8 Інтеграція у світовий освітній і науковий простір* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%202011_11_2014.pdf.

¹² *Ministry of Education and Science of Ukraine*. Ukrainian State Center for International Education. Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studyinukraine.gov.ua/study-in-ukraine/universities/>

для іноземних студентів та заохочують агентів залучати їх якнайбільше, незалежно від якості їхніх знань та мотивації. Отримання іноземними студентами дозволу на проживання на весь час навчання лише суттєво ускладнило контроль за нелегальними мігрантами, оскільки позбавило ЗВО механізмів контролю, а також сприяло отриманню реєстрації особами, які не планують навчатися.

На нашудумку, до незаперечних переваг української вищої школи належать науковість, фундаментальність й енциклопедичність освіти, що стають пріоритетними напрямками у пошуку нових моделей розвитку університетів зарубіжжя. Адже у Декларації Першої Всесвітньої конференції ЮНЕСКО «Вища освіта у XXI столітті: підходи і практичні заходи» (1998 р.) зазначено про необхідність відмови від підготовки «фахівців за вузькими спеціальностями» на користь фундаменталізації, котра сприяє підготовленості фахівців до професійної мобільності в умовах швидких технологічних змін¹³.

Статистичне дослідження Індексу економіки знань Світового Банку виявило, що для України в цілому характерні середні показники Індексу економіки знань (5,73) й індексу знань (6,33), а також достатньо високий індекс освіти (8,26)¹⁴. Такий стан справ засвідчує, що наша країна володіє достатнім науково-освітнім потенціалом для транснаціонального співробітництва.

Для прискорення експортної діяльності українських університетів важливим є посилення попиту іноземних студентів на вивчення фізико-математичних, технічних, комп'ютерних, правознавчих і медичних наук, в яких українські ЗВО мають значний досвід та міжнародне визнання. В Україні 25 % (понад 16 тис.) іноземних студентів опановує медичний фах, а 20 % (понад 13 тис.) вивчають технічні науки. Українські ЗВО можуть запропонувати іноземцям, зокрема й європейській молоді, фундаментальні дисципліни фізико-математичного і хімічного спрямування. Оскільки медична освіта у світі коштує дорого, Україна може на-

¹³ *Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры* [5–8 окт. 1998 г., Париж] // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 1999. – № 3. – С. 30.

¹⁴ World Bank. *Knowledge Economy Index (KEI) 2012 Rankings* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.worldbank.org/kam.

рощувати кількість студентів медичного фаху за рахунок невисоких цін та визнаної академічної школи у провідних ЗВО¹⁵.

Як бачимо, з академічної точки зору, Україна має необхідні стартові умови для підвищення конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг та суттєвого збільшення експортних пропозицій. Цьому сприяє суттєвий прогрес у законодавчому забезпеченні процесу модернізації вітчизняної системи освіти, насамперед прийняття Законів «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про наукову та науково-технічну діяльність» (2017 р.), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» (2015 р.) тощо. Усі вони спрямовані на прискорення реалізації підписаної й ратифікованої «Угоди про інтеграцію в ЄС» (2014 р.), а також участі України в низці міжнародних освітніх ініціатив, зокрема «Горизонт – 2020» (2015 р.). Проте низький рівень якості української вищої освіти спричиняє відсутність вітчизняних ЗВО у переліку університетів світового класу за провідними міжнародними рейтингами, а також незацікавленість молоді Північної Америки та Західної Європи в отриманні дипломів української вищої школи¹⁶.

Відсутність усвідомлення на всіх рівнях величезного економічного і геополітичного значення експорту освітніх послуг для розвитку країни, нерозробленість цільової державної програми, недостатність чіткої скоординованої діяльності основних суб'єктів на державному, регіональному і місцевому рівнях гальмує різновекторність міжнародної пропозиції освітніх послуг та ширшого залучення іноземних студентів і викладачів з далекого зарубіжжя.

Отже, проаналізувавши сучасний стан інтеграційного потенціалу України, вважаємо, що ключовими перешкодами його позитивної динаміки є такі:

– *політико-стратегічні*: відсутність усвідомлення на всіх політичних рівнях економічного і геополітичного значення експорту освітніх послуг для розвитку країни; нерозробленість цільової державної програми; несформульованість зрозумілої національної стратегії інтернаціоналіза-

¹⁵ Лозовий В.С. Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти. Аналітична записка / В.С. Лозовий [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1695/>.

¹⁶ Луговий В.І. Якість вищої освіти: виклик для України / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вища освіта України: теоретичний та наук.-метод. часопис. Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – 2012. – № 3 (додаток 2). – Т. 1. – С. 5.

ції вищої освіти, недостатність всіх видів ресурсів для її підтримки; недостатність чіткої скоординованої діяльності основних суб'єктів на державному, регіональному і місцевому рівнях; низький рівень державної маркетингової активності в галузі експорту освітніх послуг і залучення міжнародних інвестицій; відсутність механізмів експорту висококваліфікованих наукових кадрів з метою отримання доступу до міжнародних ресурсів для збереження і розвитку науково-освітнього потенціалу України; невизначення пріоритетних напрямів вітчизняної науково-технічної проектної діяльності у межах світового науково-освітнього простору;

– *фінансові*: поїздки за кордон українські студенти і фахівці здійснюють коштом родини, спонсорів, закордонних благодійних фондів тощо; закордонне навчання й стажування за рахунок ЗВО або держави становить менше 10 % від офіційно оголошеної кількості бажаючих; відсутність національної системи стимулювання реалізації й імплементації результатів міжнародних освітніх і дослідницьких проектів; низька ефективність використання результатів та коштів міжнародних проектів;

– *організаційні*: більшість академічних обмінів студентів, викладачів і науковців відбувається епізодично шляхом укладання двосторонніх договорів між університетами України та зарубіжжя; розроблення спільних наукових програм має поодинокий характер; матеріальна неспроможність українських ЗВО забезпечувати академічну мобільність на належному рівні; недостатність відповідних структурних підрозділів в штатному розписі ЗВО, які повинні організовувати й шукати джерела фінансування інтернаціоналізації, стажування й обмінів, надавати інформаційну і консультативну підтримку; складна й забюрократизована система залучення іноземних студентів на навчання, відповідно до якої процедура оформлення візи займає 2-3 місяці, що спричиняє недоотримання державою 70 млн. дол. США щорічно; відсутність сучасної системи управління університетами;

– *нормативно-правові*: невідповідність вітчизняного законодавства, що впливає на розвиток вищої освіти, сучасним тенденціям євроінтеграції, рекомендаціям Європейського простору вищої освіти; концептуальні розбіжності у визнанні здобутих кваліфікацій та дипломів про освіту, оскільки вітчизняні стандарти уніфікують зміст освіти, а європейські – забезпечують якість процесу освіти і виступають основою реформування системи управління у вищій школі; підготовка докторів філософії (PhD) (3 цикл вищої освіти) формально (за Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.)) є складовою вищої освіти, проте не відповідає стандартам і підходам Європейського простору вищої освіти, а

відтак спільні програми цього рівня розробляються і запроваджуються в якості експерименту паралельно з традиційною системою; відсутність механізмів реалізації різних форм транснаціональної академічної мобільності, узгоджених із законодавчими положеннями Європейського Союзу (ЄС) та нормами міжнародного права; чинні державні й галузеві стандарти вищої освіти та механізми їх затвердження обмежують академічну свободу ЗВО, що знижує ефективність розроблення й реалізацію спільних освітніх програм із залученням іноземних студентів;

– *навчально-методичні*: невідповідність освітніх програм міжнародним вимогам, що забезпечують підготовленість випускників до роботи в умовах глобальної економіки; застосування застарілих підходів до розроблення спільних освітніх програм без урахування сучасної методології, зокрема розробленої за Проектом ЄС «Тюнінг» на основі компетентнісного підходу, принципу модуляризації, визначення результатів навчання; нестача ефективних структур і методик підготовки викладачів і менторів для роботи з іноземцями, а також українцями, що виїжджають за кордон; низький рівень знань іноземних мов, недостатність реальної програми швидкого вдосконалення цього компоненту національної освітньої стратегії; низька якість англomовного викладання в українських ЗВО; невизнання українськими ЗВО навчальних досягнень, здобутих іноземними громадянами у закордонних університетах, що змушує останніх починати навчання з першого циклу вищої освіти; наявність ускладнень з визнанням українських дипломів за кордоном; недостатність наукової складової у навчальному процесі ЗВО (незадовільний стан матеріально-технічної бази навчальних комплексів, кабінетів, лабораторій тощо); низькі обсяги застосування дистанційних освітніх технологій та електронного навчання, незначна кількість віртуальних (мережних) транснаціональних університетів; відсутність доступу до міжнародних електронних баз наукової інформації, а також незадовільна комплектація університетських бібліотек сучасною зарубіжною науковою і навчальною літературою;

– *інформаційні*: несистематичність інформаційного забезпечення і належного супроводу транснаціональної академічної мобільності; відсутність загальнонаціональної багаторівневої інформаційної мережі, яка має акумулювати та поширювати актуальну інформацію щодо академічної мобільності для всіх учасників навчального процесу через Інтернет-мережу, інформаційні семінари; недостатність дієвих механізмів рекламування переваг навчання в Україні для іноземних студентів; спільні освітні програми, розроблені в межах освітніх проектів ЄС, не позиці-

онуються як результат міжнародної співпраці, продукт європейських і вітчизняних викладачів та дослідників; низький рівень презентації результатів міжнародних проектів освітянській спільноті, МОН України, роботодавцям, іншим зацікавленим особам; нерозвинена мережа закордонних рекрутингових агенцій українських ЗВО;

– *забезпечення якості*: невисока якість надання послуг з вищої освіти; низька якість вищої освіти як такої у порівнянні зі світовим рівнем; невизнання дипломів більшості вітчизняних ЗВО у світі;

– *соціальні*: закритість і непрозорість національної системи вищої освіти, її неспроможність швидко реагувати на тенденції інтернаціоналізації та сприймати інновації; слабкий зв'язок вітчизняної вищої освіти з глобальним ринком праці; невідповідність структури вітчизняної вищої освіти потребам глобального ринку праці; недостатній розвиток наукової співпраці на інституціональному і персональному рівнях між українськими викладачами й дослідниками та їх іноземними колегами; високий рівень корупції у вітчизняних ЗВО у відносинах з іноземними студентами; позбавлення права іноземних студентів на працевлаштування під час навчання в Україні, що унеможлиблює поліпшення матеріального становища незаможних осіб.

Отже, осмислення наявних переваг і недоліків інтеграційного потенціалу вітчизняної системи освіти свідчить про те, що Україна має позитивний експортний потенціал на глобальному ринку освітніх послуг, який можна успішно зреалізувати за умови цілеспрямованого й систематичного усунення перешкод і недоліків функціонування вищої освіти, зокрема шляхом підвищення її якості, інноваційності, практичної реалізації наукових розробок, посилення маркетингації, формування сприятливого міжнародного іміджу.

Анотація: На підставі вивчення вітчизняних і міжнародних статистичних й аналітичних джерел (Глобального індексу конкурентоспроможності, Індексу економіки знань Світового Банку) розкрито соціально-економічні детермінанти інтеграції освіти України у глобальний ринок освітніх послуг. Охарактеризовано експортні переваги вітчизняної системи вищої освіти, до яких віднесено: розгалужена система вищої освіти; привабливість для іноземних студентів з країн, що розвиваються; фундаментальність вищої освіти; достатній рівень науково-освітнього потенціалу за медичними, інженерно-технічними, фізико-математичними та правознавчими напрямками підготовки; позитивний досвід участі у міжнародних освітньо-наукових програмах Темпус, Еразмус+, Горизонт – 2020 та ін.; оновлення законодавчого забезпечення розвитку вищої освіти і науки. Виявлено

й систематизовано ключові перешкоди позитивної динаміки інтеграції української вищої освіти до глобального ринку освітніх послуг: політико-стратегічні, фінансові, економічні, соціальні, кваліметричні, інформаційні, навчально-методичні, нормативно-правові, організаційні.

Ключові слова: глобальний ринок освітніх послуг, транснаціоналізація освіти, інтеграція, іноземні студенти, потенціал, вища освіта.

Abstract: The article analyzes socio-economic determinants of Ukraine's education integration into the global market of educational services based on the study of domestic and international statistical and analytical sources (Global Index of Competitiveness, World Bank Knowledge Economy Index). The export advantages of the national system of higher education, which include: an extensive system of higher education; attractiveness for foreign students from developing countries; fundamental character of higher education; sufficient level of scientific and educational potential for medical, engineering, physical, mathematical and law-making training areas; positive experience of participating in international educational programs e.g. Tempus, Erasmus +, Horizon 2020, etc.; updating of legislative support for the development of higher education and science are described. The key obstacles to the positive dynamics of Ukrainian higher education integration into the global market of educational services are determined and systematized according to the criteria: political-strategic, financial, economic, social, quality, informational, educational-methodical, normative-legal, organizational.

Keywords: global market of educational services, transnationalization of education, integration, foreign students, potential, higher education.

Бібліографія

- Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры* [5–8 окт.1998 г., Париж] // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 1999. – № 3. – С. 29–35.
- Лозовий В.С. *Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти. Аналітична записка* / В.С. Лозовий [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1695/>.
- Луговий В.І. *Якість вищої освіти: виклик для України* / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // *Вища освіта України: теоретичний та наук.-метод. часопис. Темат. вип. «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу».* – 2012. – № 3 (додаток 2). – Т. 1. – С. 5–9.
- Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року: 3.8 Інтеграція у світовий освітній і науковий простір* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%2011_11_2014.pdf.

- Стратегия в секторе образования Группы организаций Всемирного банка на период до 2020 года. Резюме* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: У 2011 році Україна увійшла до 10 держав-лідерів у галузі міжнародної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/8841-u-2011-rotsi-ukrajina-uvijshla-do-10-derzhav- lideriv-u-galuzi-mizhnarodnoji-osvit>.
- У Канаді планують збільшити вдвічі кількість іноземних студентів* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zik.ua/ua/news/2014/01/16/u_kanadi_planuyut_zbilshyту_vdvichi_kilkist_inozemnyh_studentiv_453165.
- A Smarter Australia: An agenda for higher education 2013–2016*. – Universities Australia: Canberra, 2013. – 80 p.
- Apollo Education Group, Inc. *Reports First Quarter Fiscal Year 2016 Results* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://investors.apollo.edu/phoenix.zhtml?c=79624&p=irol-newsArticle&ID=2128034>.
- International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity. Advisory Panel on Canada's International Education Strategy*. – Minister of International Trade, 2012. – 98 p.
- Ministry of Education and Science of Ukraine. *Ukrainian State Center for International Education*. Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу.
- Succeeding Globally Through International Education and Engagement: U.S. Department of Education International Strategy 2012 – 16* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/international-strategy-2012-16.pdf>.
- The Global Competitiveness Report 2014–2015: Full Data Edition*. – World Economic Forum: Geneva, 2014. – 565 p.
- UNESCO. *Global flow of tertiary-level students* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>.
- World Bank. *Knowledge Economy Index (KEI) 2012 Rankings* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.worldbank.org/kam.

Liliia Sushentseva

**PROFESSIONAL MOBILITY AS PREREQUISITE
OF SELF-DETERMINATION, SELF-REALIZATION
AND SELF-IDENTIFICATION OF QUALIFIED
SPECIALIST PERSONALITY IN PROFESSIONAL
ENVIRONMENT**

**MOBILNOŚĆ ZAWODOWA JAKO WARUNEK
SAMOSTANOWIENIA, SAMOREALIZACJI I AUTOAFIRMACJI
OSOBY WYKWALIFIKOWANEGO PRACOWNIKA
W ŚRODOWISKU ZAWODOWYM**

**ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА САМОВИЗНАЧЕННЯ,
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ І САМОТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА В ПРОФЕСІЙНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ**

High dynamism of modern society development, short-term relevance of new high-tech industries, the changes in both individual technologies and the whole families of technologies provide for the rapid awareness of modern specialists' needs, as well as modernization of existing approaches to their education. The transition to science and information technology focuses on human development, which is an indicator of "the progress level of every country" and individuality development, which "becomes the main lever in further development of any country", and globalization trends imply "competition, competitiveness, the rivalry of nations, countries, states are rather global and cover almost all spheres of life"¹. As a result of such conditions, "new

¹ Kremen V. H. *Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Rozvytok. Rezultaty* / Vasyl Hryhorovych Kremen. – K. : Hramota, 2005. – P. 3.

types of activities arise that urge the individual to respond extremely quickly to the changes occurring under uncertain and risky situations”². Gradually, the individual is becoming increasingly aware of their self-esteem, uniqueness and role in building society. The image of a modern person is associated with that of the person able “to construct their life”. The traditional system of vocational education (mastering knowledge, skills and abilities) does not meet modern requirements. With such an approach to training future qualified specialists, there occurred a contradiction between the needs of the individual, society and the vocational education system.

In earlier years, human activities were rather limited and stable within the professions acquired. Presently, changing a profession is perceived as the individual’s normal reaction to labour market needs. The profession that involves mobility, retraining and requalification is considered to be socially normal and valuable nowadays. The increasing factors of this demand are the dynamism in both labour market and occupational market, the emergence of new professions, the increasing dependence of career growth on the ability to respond quickly to the demands of society and the labour market, etc. According to the research findings, the actions of modern individuals are mostly performed between the professions “distant” in terms of content and working conditions, education and training profile. Higher professional mobility is demonstrated by those specialists who are flexible and able to adapt to the changes in certain professional areas, independently obtain the necessary knowledge, acquire relevant skills, develop creative thinking and motivation to continuing professional self-development and self-improvement.

The aim of the article is to analyze the problem of professional mobility as the prerequisite of self-determination, self-realization and self-identification of qualified specialist personality in professional environment.

Rapid social changes, which constantly force the individual to rebuild their relationships, encourage the scholars’ to pay attention to the problem of developing specialists’ professional mobility. Particularly important today is the issue of the individual’s self-determination, self-realization and self-identification, their motivation to develop personal qualities that ensure professional mobility. Addressing the problem of self-actualization, psychologists emphasize the need to create such conditions in society that will ensure self-development and self-improvement of “an effective individual”, that is, capable of expressing creativity and “supersituative activity”. Thus, the individual who can act creatively,

² Ivanchenko Ye. A. *Formuvannia profesiynoyi mobilnosti maybutnikh ekonomistiv u protsesi navchannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh: dys.. ... kandydata ped. nauk: 13.00.04 / Ivanchenko Yevheniia Anatoliivna.* – Odesa, 2005. – P. 25.

develops and “becomes” someone who constantly adapts to different situations. “Professional activity through the prism of creativity, in many respects, depends on personality”³. The ability to express “supersituational activity” is based on the prevailing social and individual competencies. Since “supersituative activity” is the individual’s ability to meet the actual requirements, to set the goal, redundant in terms of the original problem, they manage to overcome external and internal obstacles in professional activity with the help of supersituative activity⁴. Motives and goals are integrated in the activity and therefore outline the individual’s general orientations. Human activities are determined based on the logic of tasks, which should be solved, and the structure of activity depends on the ratio of these tasks. It must be noted that during lifetime one has to solve various and completely unrelated tasks. Thus, performing the actions aimed at solving every task, the individual is guided by a personally meaningful goal, and in such a way of life S. Rubinshtein sees manifestation and development of holistic personality⁵.

Professional mobility is a career lift that moves up and down towards the top, providing the individual with many opportunities for self-determination, self-realization and self-identification. The most intensive professional growth of specialists is facilitated by various factors and “channels” of professional mobility. The factors of group professional mobility are social reforms, revolutions, wars, scientific and technological progress, information technology development, structural and institutional changes in the economy, the vocational education system.

The main condition for successful performance in any industry is confidence in one’s resources. The main areas, which ensure self-confidence development, involve improving professional skills, adequate behaviours in various professional and social situations, supporting and strengthening working capacity, creating one’s professional image. It is indisputable that the individual’s life directly implies overcoming a number of contradictions, which may relate to the people they communicate with and the environment they operate in. Initially, human activities determine events, circumstances and even other people. Gradually they are launching self-identification. This process includes self-correction related to both individual events and situations

³ Rean A. A. *Psikhologhiya y pedahohika* : [ucheb. posobyе dlya stud. vuzov] / A. A. Rean, N. V. Bordovskaya, S. Y. Rozum. – SPb. : Pyter, 2006. – P. 160.

⁴ *Pedahohyka: bolshaya sovremennaya entsyklopedyya* / sost. E. S. Rapatsevych. – Mn.: Sovremennoe slovo, 2005. – P. 17.

⁵ Rubinshtein S. L. *Osnovy obshchey psikhologhiy* / Serhey Leonydovych Rubynshteyn. – SPb. : Pyter, 2005. – P. 466.

developing emotional values in one's life in general. Therefore, the individual is rapidly becoming the subject of their life.

This concept has been considered in the researches by many scholars. Yu. Dvoretzka, N. Khakimova, M. Klishchevska, O. Nedelko et al. focus on the fact that the problem of personal mobility is closely linked to the changes in the nature of the individual's self-determination, the emergence of new professions and the decay of existing ones. Evidently, this relates to professional mobility as a combination of personal characteristics and special behaviours, which are manifested in the process of changing a profession. It determines the following qualities: the urge to create, the striving for constant self-improvement and self-development, the ability to take risks, be initiative and enterprising in social and public life, workplace, etc.

Expanding the causes of personality low mobility, A. Markova determines low personality mobility as a phenomenon of professional deontogenesis, "low mobility, value disorientations and decay of moral and professional standards; degradation of holistic professional consciousness and, as a result, unrealistic goals that do not correspond with the existing opportunities, the false sense of professional performance, professional crises"⁶. The general characteristics of personality are based on their social memory and affect the individual's mobility indirectly through individual qualities. In this case, general qualities serve as the basis for developing individual qualities, that is, continuity traditionally creates conditions for the individual's mobility. It is well-known that everyone strives to overcome as many different obstacles and circumstances as possible in their own way. According to S. Rubinshstein, the individual who has realized their plans, "forms a general line of life, which represents the unity of motives and ultimate goals". Moreover, this "general line" is dynamic and may change depending on the circumstances and transformational processes in the individual themselves. However, T. Tytarenko remarks that "the individual can never be fully prepared for sudden and unexpected changes", yet "the ability to face and overcome any hardships and failures proves the individual's powerful potential"⁷.

Expanding research methodology for enhancing quality in vocational education, T. Vlasova indicates that the collision of public stereotypes from different spheres of life is a sign of dynamic changes in society. As a result, the

⁶ Markova A. K. *Psykhohohyia professyonalizma* / Aelyta Kapytonovna Markova. – M.: Mezhdunarodnyi humanytarnyi fond "Znanye", 1996. – P. 150.

⁷ Tytarenko T. M. *Potentsial podolannia skladnykh zhyttievych obstavyn* / T. M. Tytarenko // Naukovi studiyi iz sotsialnoyi i politychnoyi psykhohohiyi : zb. st. / APN Ukrayiny, In-t sotsialnoi ta politychnoi psykhohohii. – K., 2006. – Vyp. 13 (16). – P. 4–5.

individual loses faith in objectivity of their own affairs and the surrounding world. We absolutely agree with the scholar's opinion that there may be two reasons. On the one hand, objective reasons imply the rapid "aging" of knowledge causes confusion and insecurity of its powers, and, on the other hand, subjective reasons include experiences of people of different ages in relation to quality of their education. This situation is typical for modern civilization, which in a certain way was reflected in the existential values of the older and younger generations. In addition, the scholar states that if the individual does not realize the philosophical meaning of change, they will be assigned the role of "a temporary ruler on Earth"⁸.

Dynamic changes in society lead to the emergence and development of different socio-psychological contradictions: the balance of opposites; disturbed equilibrium of opposites; impossibility of realizing plans and goals, subjective "break of life", when the essential difference of opposites expands into polarity and antagonism.

Special attention is drawn to the situation in which the correspondence between three components of personality activity is violated: operational, motivational, target and semantic. In this case, the development of contradictions becomes noticeable, and if the individual reaches the third level of life conflict development, which threatens the basis of its existence, there occurs the most difficult time when they search for something new being unaware of the limits within their own resources. During this period, the individual is experiencing a crisis. However, they perceive themselves as the crisis, not the situation.

Human mobility is manifested in the situations in which one chooses one's life path. Since human activities are interconnected with their professional trajectory, professional mobility is also evident at such critical moments.

Different scholars apply different approaches to interpreting the concept of "professional mobility", however they all agree that it is a mechanism of social adaptation, which assists the individual in managing resources of subjectivity and professional behaviour. This is the striving for constant self-improvement and self-development, the ability to take risks, to show initiative, to be enterprising in society, workplace, etc. This is confirmed by a number of cases when the individual, being unemployed and not having any personal qualities of professional mobility, becomes unprotected and helpless. There is a psychological lack of readiness for further active professional activity under the changed con-

⁸ Vlasova T. Y. *Metodolohyya yssledovanyya problemy povyshenyya kachestva professyonalnoho obrazovanyya* / T. Y. Vlasova // *Povyshenye kachestva obrazovanyya kak problema vuzovskoy pedahohiky: materyaly III Rehyonalnoy nauch.-metod. konf. / Rostov n/D gos. ped. un-t. – Rostov n/D., 2004. – P. 5.*

ditions. Such individuals consider unemployment as their own defeat because of their professional incompetence. Unfortunately, they do not take into account those circumstances they are unable to change. Meanwhile, the cause of unemployment may also be the socio-economic situation in the country, and conflict situations in the labour force, and ultimately the style of purposeful behaviour aimed at overcoming the “situation of failure”. Therefore, the purposeful style of behaviour aimed at overcoming crisis situations can be considered as the individual’s socially responsible behaviour and a stable personal quality. Since the individual’s socially responsible behaviour is the prerogative of only a conscious personality who is able to manage social and professional activity, one can state that the latter is a measure of consciousness and responsibility of the individual towards society. A behavioural component of the individual’s professional mobility is most clearly manifested in the change of professional activity, retraining and professional growth.

A modern post-industrial society needs professionally mobile and qualified specialists who can be “masters” of their own lives and are able to take responsibility for their actions. However, O. Novikov claims “the demand for labour force is expressed not so much in quantitative terms as in qualitative indicators”⁹. According to some scholars (N. Khakimova et al.), the degree of social adaptation in the unemployed depends on whether they consider themselves as “victims” or “masters” of the situation¹⁰. Those who perceive themselves as “masters” are prone to professional mobility, and those who take a passive position cannot adapt to socio-economic changes since they do not possess necessary qualities. Yet, some of them being unemployed for various reasons may despair completely and others may quickly retrain and succeed in another type of activity.

It is indisputable that under today’s socio-economic conditions the individual is forced to face uncertain situations, search for motivation, engage in self-study and self-improvement. People who “did not have time to retrain”, as a rule, are on the verge of major life changes. It possible to enhance the individual’s professional mobility under modern socio-economic conditions provided “it is considered to be normal to deal with uncertain situations and

⁹ Novykov A. M. *Postynderstryalnoe obrazovanye* / Aleksandr Mykhaylovych Novykov. – M. : Izdatelstvo “Ehves”, 2008. – P. 25.

¹⁰ Khakymova N. R. *Professyonalnoe samoopredelenye lychnosti y psykholohycheskye uslovyya eho realizatsyy v sytuatsyy smeny professyonalnoy deyatelnosti* : dys. ... kandydata psykhol. nauk: 19.00.01 / Khakymova N. R. – Kemerovo, 2005. – 179p.

not have answers to all the questions”¹¹. Such a perception of life during a crisis will assist the individual in maintaining their individuality, self-control, activating their own reserves and being competitive in the labour market.

When facing uncertain situations the individual mostly feels dissatisfaction, which in turn motivates them towards changes. As a result, the individual becomes rather active. The moment of taking responsibility and expressing determination to change oneself and the situation L. Goriunova considers to be the transition “into the state when the individual creates their own life and activities”¹². The scholar believes that during such a transition human mobility manifests itself.

Exploring the ratio of value orientations and the individual’s real behaviours in professional area, some psychologists (D. Uznadze, V. Yadov et al.) highlight their crucial role in shaping professional mobility of future qualified specialists. V. Yadov determines value orientations, which are defined as social criteria for choosing certain alternatives to behaviours in particular situations and identifying the meaning of the individual’s life. They are the so-called axioms in the individual’s internal world, which constantly direct their life path and professional career.

The individual, who has been able to realize themselves, acts as the subject of their “life path”. Being aware of their vital sequences and simultaneity and having a purposeful and causal character, the individual constructs a special temporal form, namely, a life strategy. It must be noted that life consists of individual events preceded by pre-events. In psychology, this condition is defined as an “identity crisis”. A pre-event is characterized by dissatisfaction or problematic situation, which the individual should face, and motivational trend is constructed as a centrifugal one. An after-event is associated with high-value experience of events and motivational trend becomes centripetal. There is an eventual dependence, which the scholar considers to be vital and its rejection is perceived as a loss. However, based on his assessment of events, the individual “sifts” them through a “sieve” of consciousness and self-consciousness, because the event is processed through the prism of thoughts, communication, understanding. Events are the so-called “jumps”

¹¹ Asmolov A. H. *Varyatyvnoe obrazovanye v yzmenyayushchemsya myre: opyt stanovleniya y strategicheskoye oryentyry razvityya sovremennoy obrazovatelnoy systemy v Rossyy* / Aleksandr Hryhorevych Asmolov // Varyatyvnye pedahohicheskiye systemy : [sb. nauch. tr.] / pod. red. A. H. Asmolova. – M., 1995. – P. 3.

¹² Horyunova L. V. *Professionalnaya mobylnost spetsyalysta kak problema razvyyvayushchegosya obrazovanyya v Rossyy: dys.. ... dokt. ped. nauk : 13.00.08* / Horyunova Lylyya Vasylevna. – Rostov-n/D., 2006. – P. 128.

that destroy continuity of a certain orientation during some historical movement. Thus, the individual who strives to search for new opportunities should overcome motivational conflict. If earlier such uncertainty occurred only during the crisis, presently the individual deals with the situation of constant crisis. This form of crisis is called “cultural innovation”, which reveals contradictions in the relationship between culture and the individual himself. In view of this, mobility should be seen as a way of responding to changes in life under uncertain circumstances.

The situation of uncertainty is another factor affecting life of modern people and requires them to be self-organized and self-identified. Nowadays people tend to rather “discover” than “invent” themselves. Modernity, in the scholar’s opinion, does not “liberate the individual in their own being”, as it forces them to improve. However, this may be possible if the individual “possesses the elements of personal freedom”. As noted by I. Ziaziun, unlike broad-minded individuals, narrow-minded ones typically prefer abstract thinking and avoid applying multi-aspect solutions to problems. The individual may feel uncomfortable (for example, at the level of maladaptation) under uncertain and new situations¹³. Being mobile means to be able to “design” oneself under unpredictable situations. The individual, who has a high level of professional mobility, is characterized by an internal locus of control. The locus of control was introduced by J. Rotter. The scholar and his followers determined it as a special and fundamental type of generalized expectations, as a degree of understanding causal relationships between the individual’s behaviours and achieved results. Indeed, this does not mean automatic generalization of the individual’s successes or failures. First of all, this is the result of understanding the world and their place in it by defining the individual’s attitude towards the surrounding reality.

The locus of control is regarded as the individual’s quality, their tendency to attribute responsibility for their performance to external factors or their own efforts. At the maturity stage, the individual tends to be the subject of their own motivation, which means that their motives and goals are organized into a single unit. Therefore, they are shaped under the individual’s influence and direct their activities towards concrete actions in accordance with the chosen vector, which is why “motive is the goal”. Consequently, the locus of control should be attributed to the individual’s basic value orientations. To a certain

¹³ Ziaziun I. A. *Strukturni komponenty svobody osobystosti v umovakh dynamiky yii osvichenosti ta vykhovanosti* / I. A. Ziaziun // *Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku pedahohichnoyi osvity: pedahohichna maysternist, tvorchist, tekhnolohiyi* : zb. nauk. pr. / za red. N. H. Nychkalo. – Kharkiv : NTU “KhPI”, 2007. – P. 15.

extent it is their outlook, which enables them to determine their own place and role in the process of self-determination. Today, the process of developing Ukrainian education under the conditions of its integration into a single European economic space includes a number of trends, namely, majority of the employable population prefers those activities that maximize their ability to realize their potential, take their own decisions, rely on further professional growth, pay more attention to their families, self-education, cultural leisure, sports, etc.; the difficulty in overcoming psychological barrier, the fear of moving from the position of the hired worker to the position of the active subject in the labour market (one should search for a well-paid job, work simultaneously in several places, take independent decisions, etc.); under the market conditions, the individual is forced to change not only the workplace, but also the profession that does not fit into traditional stereotypes, when the specialist who has worked for a long time in one place was considered to be the best in their field; that is, today it is necessary to prepare such a qualified specialist who holds basic education that would facilitate development of new professions in the future. Education should be convertible, and the graduate from a vocational education institution should be professionally mobile. Structural changes in the economy, the introduction of information and high-tech technologies have divided the employable population into two categories, namely, high-class specialists (a small stratum of professional elites) and sufficiently educated or highly educated specialists who can easily move from one professional activity to another, from one industry to another depending on the changes in the economy or their own; the level of human resources development (knowledge, skills, quality performance, creativity, professional mobility) is of primary importance.

According to the data presented by the International Labour Organization, flexibility and professional mobility are the most important results of the rapid technological and structural changes in the world economy. In Soviet times, when the individual started working, they “saw” a clear path ahead of them, a step due to which they could reach a certain position. Today, this situation also exists, but nowadays people are ready to seize many opportunities, as they “see these stairs” in other places. It must be noted that it often moves in a “zigzag” pattern. Therefore, modern conditions in society development have influenced the concept of changing a profession, which can be considered, in our opinion, as a striving for self-realization or self-identification in another professional environment. However, changes take place throughout the structure of the individual’s personality under the influence of external factors. Changes in professional activities of adults

should be considered as a long professional self-determination. Such a condition leads not only to changing the usual way of life, but also affects the most important aspects of human life. Some scholars point out that professional reorientation and profession change are social actions that have certain psychological consequences, which are always associated with a certain psychological state of the individual. The situation is optimal when the individual being in the process of professional reorientation finds their vocation and successfully adapts to the new profession. Although, if the individual keeps searching in vain for it, they become dissatisfied with themselves, the profession, life in general. In this case, the individual's value and semantic sphere is affected, so their values and meanings are guided by the process of choosing a new profession. If the individual is not mobile enough, profession change may be accompanied by unemployment.

Under today's socio-economic conditions, when Ukraine develops market relations, it is necessary not only to enhance professional level of qualified specialists, but also to develop their readiness and ability to work efficiently. The individual must be internally flexible, be broad-minded and understand the value of self-improvement and self-identification. However, the researches by E. Libanova, G. Yaroshenko and I. Zaiukov on the problem of developing the mechanism of interaction between the labour market and vocational education in Ukraine show that the very problem of interaction between the labour market and the market of educational services is aggravated as a result of inconsistency between the structure of specialists' training and labour market demands. It is indisputable that many graduates from vocational education institutions practice outside the obtained profession, and some of them are forced to apply to the State Employment Service immediately after graduating from the vocational education institution. Most scholars believe that this is due to uncompetitiveness of professions, which is based on low labour costs. In economic literature, there is a notion of "half-life of competence", or the period during which the knowledge and skills of the graduate from a vocational education institution become irrelevant and they become professionally unfit. This is especially unfavourable when unemployment is long-term. This affects not only professional but also personal life, leads to loss of relevant knowledge, skills and abilities, and as a result, the actual destruction of the individual. Therefore, today it is particularly important to organize students' training in vocational educational institutions in such areas, which will allow the dynamically changing labour market to provide specialists with relevant specializations, as well as the necessary level of qualifications and professional competency. Thus, the needs of professional and production sectors

and the infrastructure of society are of great significance. However, it should be noted that the matter is not only in satisfying social needs but also in the social security of today's graduates from vocational education institutions, who should be professionally mobile. Therefore, the process of training in a vocational education institution should be oriented primarily towards developing students' readiness for professional mobility, designing new types and methods of professional activity, new qualifications and competences, acquiring professional skills in the chosen professional area. It should be taken into account that professional mobility is a component of the specialist's single qualification structure (qualifications framework). This allows comparing the specialist's competences acquired during practical activity directly in the workplace with their specific level of qualification and further conceptualization of training (to confirm or improve the level of qualification, or to acquire a new qualification). The qualifications framework is part of the national qualifications system of the European Union. The presence of such a system contributes to developing both vertical and horizontal mobility of citizens. In addition, it provides them with the opportunity to learn according to their own needs and capabilities at a time convenient for them.

Thus, under the conditions of rapid changes in technology and production, professional mobility is an important prerequisite for self-determination, self-realization and self-identification of qualified specialist personality in professional environment. In this regard, it is important to take into account that the content of professional performance is enriched with new functions and peculiarities. Therefore, specialists should possess not only a wide range of general and special knowledge and skills, but also be prepared to acquire new ones while adapting to dynamically changing conditions in the labour market. Of primary importance is the qualified specialists' ability to study, develop and adapt to new living and working conditions.

Abstract: The essence of professional mobility has been justified based on human activities, dynamic development of both labour market and career market, the emergence of new professions, the increasing dependence of career growth on the ability to respond quickly to the demands of modern society and the labour market. It has been found that human activities are determined based on the logic of tasks, which should be solved, and the structure of activity depends on the ratio of these tasks. During lifetime, the individual is expected to solve various, completely unrelated tasks. By performing those actions aimed at solving each task, the individual is guided by a personally significant goal, and in such a way their personality is being developed. It has been proved that professional mobility is a prerequisite for self-de-

termination, self-realization and self-identification of qualified specialist personality in professional environment. It has been highlighted that higher professional mobility is inherent in those employees who are professionally flexible and are able to adapt to changes in certain professional areas, independently obtain the required knowledge and relevant skills, develop creative thinking and motivation towards continuing professional self-development and self-improvement.

Keywords: personality, activity, profession, professional mobility, professional environment, labour market, competitiveness.

Анотація: Розкрито сутність професійної мобільності з урахуванням результатів вивчення процесу людської діяльності, вимог динамічного розвитку ринку праці і ринку професій, появи нових професій, посилення залежності кар'єрного росту від здатності швидко реагувати на вимоги суспільства та ринку праці. Зазначено, що процес людської діяльності обумовлений логікою завдань, в розв'язання яких включається людина, а будова діяльності – співвідношенням цих завдань. В житті людині доводиться розв'язувати різні, абсолютно не пов'язані між собою завдання., виконуючи дії, спрямовані на розв'язання кожного із завдань, людина керується особистісно значимою метою, і в такому способі життя відбувається формування цілісної людської особистості. Доведено, що професійна мобільність є умовою самовизначення, самореалізації і самоствердження особистості кваліфікованого робітника в професійному середовищі. Обґрунтовано положення про те, що вищу професійну мобільність виявляють працівники, які володіють гнучкістю і здатністю адаптуватися до змін в тих чи інших сферах трудової діяльності, самостійно отримати необхідні знання, набуті актуальні уміння, розвивати творче мислення і мотивацію до постійного професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Ключові слова: особистість, діяльність, професія, професійна мобільність, професійне середовище, ринок праці, конкурентність.

Bibliography

- Asmolov A. H. *Varyatyvnoe obrazovanye v yzmenyayushchetsya myre: opyt stanovlenyya y stratezhicheskoye oryentyry razvityya sovremennoy obrazovatelnoy systemy v Rossyy* / Aleksandr Hryhorevych Asmolov // *Varyatyvnye pedahohicheskiye systemy* : [sb. nauch. tr.] / pod. red. A. H. Asmolova. – M., 1995. – P.40–52.
- Horyunova L. V. *Professyonalnaya mobylnost spetsyalysta kak problema razvyvayushchehosya obrazovanyya v Rossyy*: dys.. ... dokt. ped. nauk : 13.00.08 / Horyunova Lylyya Vasylevna. – Rostov-n/D., 2006. – 337 p.

- Ivanchenko Ye. A. *Formuvannia profesynoyi mobilnosti maybutnikh ekonomistiv u protsesi navchannia u vishchyykh navchalnykh zakladakh*: dys. ... kandydata ped. nauk: 13.00.04 / Ivanchenko Yevheniia Anatoliivna. – Odesa, 2005. – 181p.
- Khakymova N. R. *Professyonalnoe samoopredelenye lychnosty y psykholohycheskye uslovyia eho realizatsyy v situatsyy smeny professyonalnoy deyatelnosti* : dys. ... kandydata psykhol. nauk: 19.00.01 / Khakymova N. R. – Kemerovo, 2005. – 179p.
- Kremen V. H. *Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Rozvytok. Rezultaty* / Vasyl Hryhorovych Kremen. – K. : Hramota, 2005. – 448p.
- Markova A. K. *Psykholohyya professyonalizma* / Aelyta Kapytonovna Markova. – M.: Mezhdunarodnyi humanitarnyi fond “Znanye”, 1996. – 308 p.
- Novykov A. M. *Postynderstryalnoe obrazovanye* / Aleksandr Mykhaevykh Novykov. – M. : Izdatelstvo “Ehves”, 2008. – 136 p.
- Pedahohyka: bolshaya sovremennaya entsyklopedyya* / sost. E. S. Rapatsevych. – Mn.: Sovremennoe slovo, 2005. – 720 p.
- Rean A. A. *Psykholohyya y pedahohika* : [ucheb. posobye dlya stud. vuzov] / A. A. Rean, N. V. Bordovskaya, S. Y. Rozum. – SPb. : Pyter, 2006. – 432 p.
- Rubinshtein S. L. *Osnovy obshchey psykholohyy* / Serhey Leonydovych Rubynshteyn. – SPb.: Pyter, 2005. – 713 p.
- Sushentseva L. L. *Formuvannia profesiinoi mobilnosti maybutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka* : monohrafiia / L. L. Sushentseva ; za red. N. H. Nychkalo. – Kryvyi Rih : Vydavnychiy dim, 2011. – 439 p.
- Tytarenko T. M. *Potentsial podolannia skladnykh zhyttievyykh obstavyn* / T. M. Tytarenko // Naukovi studiyi iz sotsialnoyi i politychnoyi psykholohiyi : zb. st. / APN Ukrainy, In-t sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. – K., 2006. – Vyp. 13 (16). – P. 3–13.
- Vlasova T. Y. *Metodolohyya yssledovanyia problemy povyshenyia kachestva professyonalnoho obrazovanyia* / T. Y. Vlasova // Povysshenyie kachestva obrazovanyia kak problema vuzovskoy pedahohiky: materyaly III Rehyonalnoy nauch.-metod. konf. / Rostov n/D gos. ped. un-t. – Rostov n/D., 2004. – P. 3–7.
- Ziazium I. A. *Strukturni komponenty svobody osobystosti v umovakh dynamiky yii osvichenosti ta vykhovanosti* / I. A. Ziazium // Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku pedahohichnoyi osvity: pedahohichna maysternist, tvorchist, tekhnolohiyi : zb. nauk. pr. / za red. N. H. Nychk

CZĘŚĆ IV

**Problemy przygotowania nauczycieli
kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych**

ЧАСТИНА IV

**Проблеми підготовки вчителя професійної
освіти і освіти дорослих**

PART IV

**Problems of teacher training for professional
and adult education**

Joanna Madalińska-Michalak

KARIERA W ZAWODZIE NAUCZYCIELA

КАР'ЄРА В ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ

CAREER IN THE TEACHER PROFESSION

1. Uwagi wprowadzające

W wielu krajach się twierdzi, że edukacja to jedno ważniejszych dóbr i powinno się ją traktować priorytetowo. Przyjmuje się także, że wydatki na edukację to nie konsumpcja (w sensie ekonomicznym), a inwestycja. Inwestycja w przyszłość człowieka i społeczności. Z pewnością jest to jedno z najważniejszych zadań państwa, które bierze na siebie wysiłek finansowy i organizacyjny. Nasuwa się w tej sytuacji niejako natychmiastowo pytanie o to, jak to zadanie jest realizowane w praktyce i od czego zależy jego realizacja. Na ile podporządkowuje się politykę i działania oczekiwaniu, aby edukacja mająca miejsce w szkole była na najwyższym poziomie.

Wraz z tak postawionym pytaniem warto spojrzeć – zwłaszcza jeśli chcemy wziąć pod uwagę problematykę, którą zapowiada tytuł tego artykułu, a mianowicie kwestię kariery zawodowej nauczyciela – na pozycję społeczno-zawodową nauczyciela w kraju poprzez chociażby odpowiedzi na pytania typu:

- Jak kształtuje się ta pozycja na rynku pracy i w odczuciu społecznym?
- Jaki jest status zawodu nauczyciela?
- Jak kształtują się płace nauczycieli w porównaniu do płac przedstawicieli innych zawodów np. w sektorze publicznym, przedstawicieli, od których wymaga się chociażby tego samego poziomu wykształcenia?
- W jaki sposób media informują o nauczycielu i szkole?
- Jak oceniane jest przygotowanie nauczycieli do pracy i praca nauczycieli?
- Jak oceniane są kompetencje nauczyciela?

Innym dość intrygującym pytaniem, jest pytanie o atrakcyjność i społeczne uznanie zawodu nauczyciela. Kierując je do rodziców, możemy zapytać się: czy chciałbyś, aby twoje dziecko zostało nauczycielem? Czy będziesz zachęcać swoje dziecko, aby zostało nauczycielem, jeśli myśli, że ma szansę zostać prawnikiem, lekarzem, czy też inżynierem? Wartość, jaką przypisuje się edukacji szkolnej i pracującym w szkole nauczycielom prawdopodobnie wpływa na decyzje dotyczące ich ścieżek rozwoju, planowania przez nich karier zawodowych. Pytanie, na ile najbardziej zdolni uczniowie o dobrze rozwiniętych predyspozycjach pracy w tzw. zawodach usługowych, rozważają pracę w zawodzie nauczyciela. I oczywiście status przyznany edukacji i nauczycielom będzie miał wpływ na to, czy opinia publiczna ceni poglądy profesjonalnych nauczycieli, czy też nie traktuje ich poważnie.

2. Wysokie i wciąż rosnące oczekiwania wobec nauczycieli

Oczekiwania wobec nauczycieli są wysokie i z dnia na dzień stają się wyższe. Oczekuje się od nich pełnego zrozumienia tego, czego uczą, kogo uczą i jak uczą, jak ich praca rzutuje na rozwój i uczenie się uczniów. Zgodnie chociażby z podstawą programową dla szkoły podstawowej „zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia”¹. Od nauczycieli oczekuje się, by poprzez swoją pracę:

- wprowadzali uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywali wzorce postępowania i budowali relacje społeczne, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
- wzmacniali poczucie tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej uczniów;

¹ Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 24 lutego 2017 r., poz. 356.

- formowali u uczniów poczucie godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
- rozwijali takie kompetencje, jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość;
- rozwijali umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;
- ukazywali wartość wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;
- rozbudzali ciekawość poznawczą uczniów oraz motywację do nauki;
- wyposażali uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowali takie umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
- wspierali ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji;
- dbali o wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej;
- kształtowali postawę otwartej wobec świata i innych ludzi aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;
- zachęcali do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy;
- ukierunkowywali ucznia ku wartościom.

Zauważmy, że od nauczyciela oczekujemy znacznie więcej niż to, co jest chociażby zapisane w opisie jego stanowiska pracy. Oczekujemy, że nauczyciele będą pełni pasji i zrozumienia, że będą oddani swojej pracy, zaangażowani przez cały okres swojej pracy zawodowej i troskliwi (będą dbać o uczniów, w tym o samych siebie), że uczynią uczenie się i rozwój zasadniczymi wartościami i będą zachęcać uczniów do zaangażowania i podejmowania odpowiedzialności za swój rozwój. Oczekujemy od nauczycieli, że będą refleksyjni, dociekliwi, kreatywni, wrażliwi, autonomiczni. Zakładamy, że nauczyciel powinien nie tylko *zajmować* się realizacją lekcji, ale także – a nawet przede wszystkim – *przejmować* się sobą, swoją pracą, której zasadniczym podmiotem oddziaływać jest drugi człowiek, a w centrum stoi dobro tego człowieka. Ważne są tu nie tylko działania, wykonywane przez nauczyciela, lecz także jej szczególna *postawa*, związana zarówno z postrzeganiem

się do odpowiedzialności, jej podejmowaniem, jak i kierowanie się leżącą u podstaw tej odpowiedzialności etyką troski².

Nauczyciele pracujący we współczesnej szkole muszą także sprostać wyzwaniom, które się pojawiły, powstały w wyniku rozwoju nowych technologii komunikacyjnych, komputeryzacji, cyfryzacji, przeładowania informacjami. Od nauczycieli oczekuje się, by pomagali uczniom w stawianiu się świadomymi konsumentami usług internetowych i świadomie korzystali z mediów elektronicznych, by podejmowali świadome wybory i unikali szkodliwych zachowań. Ale jest jeszcze coś więcej. Oczekujemy, że nauczyciele będą osobami znaczącymi w życiu uczniów, że będą dla nich wzorem i przykładem. Chyba wartym zbadania jest także wątek istnienia nauczyciela w indywidualnej świadomości, ale w ujęciu historycznym. Warto odnotować, że w wielu wspomnieniach i pamiętnikach pojawiają się postacie nauczycieli – czasem, tych, których autorzy spotkali w życiu, rzadziej jako nauczyciele-rodzice wspominających. Z antropologicznego punktu widzenia ciekawym byłoby zbadać, jaki ich odsetek „zapadał” w pamięci Polaków, co o tym decydowało i jak zostało zarejestrowane. Chcielibyśmy, aby nauczyciele odczuwali silną więź psychiczną mającą swoje źródło w tradycji, a powstała na gruncie akceptowanych wartości, wśród których przynależność do zawodu nauczyciela zawsze kojarzyła się z byciem wybranym, by służyć innym. Oczekujemy, że będziemy mogli zaufać nauczycielom. W związku z tym chcielibyśmy, aby byli dla nas autorytetami. Powszechnie uważa się, że nauczyciel to coś więcej niż urzędnik, a istota jego pracy jest nieodłącznie związana z moralnym wymiarem jego profesji³.

Nauczyciel i jego praca są osadzone w kulturze, a współczesna kultura kwestionuje autorytety. Jest to jeden z charakterystycznych rysów ponowoczesności. Już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku Richard S. Peters wskazał na istotną różnicę między autorytetem formalnym a autorytetem faktycznym nauczyciela⁴. Zauważył, że do efektywnego sprawowania autoryte-

² Zob. J. Madalińska-Michalak, *Troska o siebie a rozwój zawodowy nauczyciela*, referat wygłoszony w trakcie III Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Uniwersalizm pracy ludzkiej. Praca jako wyznacznik egzystencji człowieka*, Kraków 24-25 maja 2018 r.

³ D. Carr, *Making Sense of Education. An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Reaching*, Routledge Falmer Taylor and Francis Group, London-New York 2003; J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, J.M. Michalak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 87-121; J. Madalińska-Michalak, *Etyka nauczyciela*, [w:] *Etyka. Część II – Filozoficzna etyka życia spełnionego*, ks. St. Janeczek, A. Starościc (red.), Seria Wydawnicza: Dydaktyka Filozofii, tom V, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, s. 299-324.

⁴ R.S. Peters, *Ethics and Education*, George Allen & Unwin LTD, London 1967.

tu nie wystarczy zajmowanie stanowiska nauczyciela, potrzebne są jeszcze określone cechy charakteru. Współczesny izraelski filozof edukacji, Ahron Aviram twierdzi, że koncepcja autorytetu podtrzymywana dziś w edukacji formalnej jest anachroniczna, opiera się bowiem wciąż na dziewiętnastowiecznych wyobrażeniach roli nauczyciela⁵. Jeszcze dalej w swojej krytyce posuwa się Lech Witkowski, według którego współczesny kryzys nie jest w istocie kryzysem autorytetów, ale kryzysem zapotrzebowania na nie⁶.

Podstawą dobrej pracy szkoły jest współpraca, która przyjmuje wymiar wewnętrzny – w obrębie jednostek klasowych i wspólnoty szkolnej oraz zewnętrzny w relacji szkoła a inne instytucje i organizacje. Kryzys wspólnotowości w kontekście życia i pracy nauczycieli wydaje się jednym z najczęściej poruszanych problemów. O potrzebie tworzenia wspólnot, towarzystw i innych tego rodzaju grup w kontekście edukacyjnym pisał już Émile Durkheim⁷. Twierdził on, że wspólnoty nie tylko zakorzeniają jednostkę w społeczeństwie, ale także chronią ją przed wzrastającą w nieunikniony sposób wszechwładzą państwa. Edukacja szkolna jest, według niego, najlepszą drogą do włączania kolejnych pokoleń do życia wspólnotowego. W najnowszej historii Polski wszechwładza państwa ujawniła się w szczególny sposób w okresie komunistycznym. Protestowały przeciw niej różne kręgi pedagogów, zarówno związanych z tradycją chrześcijańską, jak i lewicowym humanizmem.

W opinii wielu pedagogów, ważnym źródłem kryzysu wspólnotowości w środowisku nauczycieli stała się ekspansja ideologii neoliberalnej. Ideologia ta, wkraczając do szkół, a zwłaszcza do instytucji zajmujących się komercyjnym udostępnianiem wiedzy, prowadzi do stopniowego pozbawiania edukacji wymiaru aksjologicznego i zastępowania go wymiarem bezpośredniej użyteczności. Takie podejście do edukacji nie sprzyja tworzeniu wspólnot, czy to wśród samych nauczycieli, czy to wśród nauczycieli i ich uczniów. Pozbawienie nauki, wiedzy oraz prawdy wartości autotelicznej musi prowadzić do rozkładu wspólnot, które tradycyjnie tworzone były wokół promowania wiedzy naukowej i poszukiwania prawdy. Trudno budować wspólnoty w społeczeństwie, w którym wielu wyznaje zasadę „zysk ponad ludzi”⁸.

Trzeba zauważyć, że w polskich szkołach mamy wiele dobrych praktyk w zakresie wspólnotowości. Są szkoły, które kładą nacisk na rzeczywistą

⁵ A. Aviram, *Navigating Through the Storm. Reinventing Education for Postmodern*, 2010.

⁶ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

⁷ E. Durkheim, *Wychowanie moralne*, tłum. Piotr Kostyło, Dorota Rybicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.

⁸ N. Chomsky, *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, tłum. Marcelina Zuber, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000.

współpracę i budują społeczności praktyków zorientowanych na uczenie się i rozwój. Nowe akty prawa oświatowego wymuszają wręcz pracę w zespołach. Dotychczasowe doświadczenia oraz perspektywy rozwoju tych praktyk są interesującym tematem do rozważań. Z drugiej strony trudno zaprzeczyć, że w wielu szkołach duży nacisk jest kładziony na rywalizację między uczniami i samymi nauczycielami. Tymczasem ciągle pięcie się w rozmaitych rankingach, czy to na poziomie szkoły, czy pojedynczych uczniów, nauczycieli, prowadzi do zamierania wspólnoty.

Należy podkreślić, że myśląc o oczekiwaniach, które są kierowane w stosunku do nauczyciela, zwracamy się w stronę niezwykle ważnej i bogatej tematycznie problematyki, którą wyznaczają normy i oceny uznawane za obowiązujące w danej społeczności i związane z realizacją zadań składających się na pracę przedstawicieli zawodu nauczyciela. W polu rozważań dominują kwestie związane z edukacją, uwarunkowaniami pracy oraz wartościami, postawami i zachowaniami nauczycieli, które wynikają ze swoistości naszych czasów i naszej rzeczywistości.

3. Uwagi o nauczycielskim stanie

Nauczyciel jest w Polsce zawodem zaufania publicznego, jest wykwalifikowanym fachowcem i często pewnym siebie specjalistą. Postawienie pytania o to, czy nauczyciele w Polsce są profesjonalistami, wymusza odpowiedź. Jednak na to pytanie nikt nie otrzyma jednoznacznej odpowiedzi. Wszak znane są przykłady oddanych dzieciom, profesjonalnie przygotowanych i profesjonalnie realizujących się w pracy nauczycieli, choć nie jest ich znowu aż tak wielu. Jeśli w kraju pracuje prawie 700 tys. nauczycieli⁹ to nikt o zdrowych zmysłach nie uwierzy, że wszyscy to wybitni profesjonalści.

Wątpić należy, czy w jakimkolwiek kraju można o wszystkich nauczycielach powiedzieć tak właśnie z czystym sumieniem. Warto pamiętać, że **pro-**

⁹ Według danych SIO z 30 września 2017 roku w szkołach i placówkach systemu edukacji w Polsce w pełnym i niepełnym wymiarze zatrudnionych było 694 967 nauczycieli. Nauczyciele stanowią zatem około 1,8% całej populacji Polaków, a 2,7% ludności zawodowo czynnej. Można więc przyjąć, że prawie trzech na 100 pracujących to nauczyciele zatrudnieni w oficjalnym systemie edukacji. Najwięcej nauczycieli zatrudnionych było w woj. mazowieckim – 107,5 tys., a najmniej na Opolszczyźnie – 16,7 tys., czyli 6 razy mniej. Ale te dysproporcje wynikają z liczebności mieszkańców w województwach. Nieco innych informacji dostarcza udział nauczycieli wg. poszczególnych stopni awansu zawodowego w poszczególnych województwach.

fesja łączy się z profesjonalizmem, zawód z zawodowstwem, ale profesjonalizm to nie zawsze zawodowstwo i na odwrót.

W Polsce, z jednej strony ustawa sytuuje zawód nauczyciela relatywnie wysoko: *Mając na względzie doniosłą rolę oświaty i wychowania w Rzeczypospolitej Polskiej, pragnąc dać wyraz szczególnej randze społecznej zawodu nauczyciela zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami, otwierając niniejszą ustawą drogę do dalszych uregulowań prawnych systemu edukacji narodowej, stanowi się, co następuje* (z preambuły do Karty nauczyciela), z drugiej ciąży nad nią fatum uchwalenia jej na początku stanu wojennego w 1982 roku, czyli w najciemniejszych mrokach poprzedniego systemu politycznego. Nauczycielskie związki zawodowe przez prawie trzy dekady oponowały przeciwko jej uchyleniu, a teraz obraca się to przeciw samym nauczycielom.

Także wieloletni upór przy utrzymywaniu iluzorycznych często tzw. przywilejów socjalnych wytworzył wokół tej profesji fatalny PR – nie chce im się pracować, tylko trwają przy przestarzałych uprawnieniach. Już nawet w Dniu Edukacji Narodowej media mniej czasu poświęcają temu świętu, przechodząc jakby nad nauczycielem szybko od porządku świątecznego do porządku codziennego.

Nauczyciele to **dość jednorodna grupa zawodowa, z dużym poczuciem identyfikacji zawodowej, choć – wydaje się – z bardzo ograniczoną solidarnością grupową**, dodatkowo osłabianą konkurencyjnością i rywalizacją o miejsca pracy, wiąże się to z demografią (coraz mniej uczniów), ale zmianami politycznymi i organizacyjnymi w systemie oświaty.

W roku 2013 badania realizowane przez OECD „Teaching and Learning International Survey” (TALIS) wykazały znaczne różnice w poszczególnych krajach pod względem tego, co nauczyciele sądzą na temat tego, czy ich zawód jest ceniony przez społeczeństwo. W Malezji, Singapurze, Korei, Zjednoczonych Emiratach Arabskich, Finlandii, Meksyku, Australii, Izraelu większość nauczycieli stwierdziła, że czuje, że ich zawód jest ceniony przez społeczeństwo. Podczas gdy we Francji i na Słowacji tylko 1 nauczyciel na 20 stwierdził, że tak. W Szwecji, Hiszpanii, Chorwacji, Portugalii, Republice Czeskiej, Włoszech, Brazylii, Estonii, Polsce raczej nie. Jeśli chodzi o Polskę, to sytuacja jest dość szczególna. Otóż, w wybranych rankingach zawodów w Polsce dowiedziono, że siedmiu na dziesięciu Polaków oceniało nauczyciela pozytywnie i:

- wg czasopisma *Perspektywy* (2017) nauczyciel lokował się na 7 miejscu z 70% wskazań,
- wg CBOS (2013) także na 7 miejscu z 74% wskazań,
- wg PAN (2010) na 5 miejscu (2008) z 73% wskazań,

co oznacza, że zawód w badaniach opinii publicznej, mimo medialnych utyskiwań, ciągle lokuje się za strażakiem, profesorem uniwersytetu, robotnikiem wykwalifikowanym, górnikiem, inżynierem i pielęgniarką, ale przed lekarzem, rolnikiem, oficerem, księgowym, adwokatem, przedsiębiorcą, informatykiem czy sędzią.

Patrząc więc na społeczne lokowanie tego zawodu, rzecz można, że zbyt-nych powodów do narzekań nie ma. Jednocześnie wynagrodzenie nauczycieli nie zawsze odzwierciedlało ten społeczny prestiż.

Tabela 1. Średnie miesięczne wynagrodzenie nauczycieli sektora publicznego w porównaniu do przeciętnego wynagrodzenia osób z wyższym wykształceniem w danym kraju [1,00 = 100%]¹⁰

Nauczyciele				
	przedszkolni	szkoły podstawowej	gimnazjum	szkół ponadgimnazjalnych
Austria	0,77	0,77	0,89	0,97
Estonia	0,59	0,84	0,84	0,84
Włochy	0,63	0,63	0,67	0,73
Luksemburg	1,09	1,09	1,24	1,24
Holandia	0,69	0,69	0,85	0,85
Polska	0,74	0,85	0,86	0,84
Słowenia	0,65	0,86	0,88	0,94
Szwecja	0,76	0,82	0,84	0,88
USA	0,65	0,67	0,68	0,71
kraje OECD	0,73	0,80	0,86	0,91

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Education at a Glance 2015”.

Jednocześnie w Polsce, na podstawie danych z lat 2007-2015, wynika, że średnie wynagrodzenie nauczycieli w pewnym momencie (rok 2012) zatrzymało się i w związku z tym w roku 2017 przeciętne wynagrodzenia nauczycieli i w gospodarce narodowej wyrównały się.

¹⁰ E. Jurczak, „Wynagrodzenia nauczycieli w Polsce i na świecie”, [online] https://wynagrodzenia.pl/arttykul/wynagrodzenia-nauczycieli-w-polsce-i-na-swiecie_1, dostęp z dn. 02.09.2018.

Tabela 2. Porównanie średnich ważonych wynagrodzeń nauczycieli z przeciętnymi wynagrodzeniami w gospodarce narodowej w Polsce w latach 2007-2015 [zł]

Rok	średnie wynagrodzenie miesięczne nauczyciela	przeciętne wynagrodzenie miesięczne w gospodarce narodowej
2007	2929	2691
2008	3222	2943
2009	3598	3102
2010	3849	3224
2011	4119	3399
2012	4275	3521
2013	4275	3650
2014	4275	3783
2015	4275	3899
2016	4275	4077
2017	4275	4272

Źródło: [online] http://www.solidarnosc.org.pl/edukacja/oswiata/attachments/2149_Wynagrodzenia%20nauczycieli%20w%20Polsce%20na%20tle%20innych%20grup.pdf oraz <http://www.infor.pl/wskazniki/prawo-pracy-i-ubezpieczen-spoecznych/emerytury-i-renty/110,Przecietne-wynagrodzenie-sluzace-do-wyliczenia-podstawy-emerytury.html>, dostęp z dn. 06.09.2018.

4. Czyżby więc nauczyciele przez te kilka lat „zarabiali za dużo”?

Umasowienie oświaty, jej upowszechnienie i uczynienie obowiązkową spowodowało ogromne zapotrzebowanie na nauczycieli, co z kolei skutkowało **obniżeniem kryteriów doboru kandydatów do pracy i w efekcie doprowadziło do pauperyzacji zawodu, obniżenia jakości pracy, wzmocnienia relacji korporacyjnych, wzrostu roli związków zawodowych, broniących każdego pracownika, niezależnie od jakości i efektywności jego pracy.**

Z pewnością zawodowi nauczyciela nie pomaga też przyjmowanie na studia pedagogiczne „wszystkich chętnych”, bez sprawdzania choćby predyspozycji do pracy z dziećmi czy młodzieżą, posiadanego doświadczenia z pracy w wolontariacie albo organizacji dziecięcej lub młodzieżowej. Potrzebne jest przepracowanie systemu kształcenia nauczycieli i wdrożenie pozytywnej selekcji wśród kandydatów do zawodu (mówi się wręcz o selekcji negatywnej). Ale wcześniej należałoby unowocześnić system szkolny – praktykowane wprowadzanie już w przedszkolu szkolnych przedmiotów (język obcy, religia itp.), potem w klasach początkowych szkoły podstawowej

kontynuowanie tej praktyki w jeszcze szerszym zakresie świadczy o słabej kondycji zawodowej nauczycieli (skoro absolwent licencjatu po 15 latach nauki nie jest w stanie uzyskać wymaganego certyfikatu z języka obcego, to nie powinien pracować w przedszkolu lub w szkole, wiem, brzmi to radykalnie, ale w pewnym momencie trzeba powiedzieć: basta!). Uczeń na poziomie szkoły podstawowej musi opanować przynajmniej w stopniu dopuszczającym wszystkie przedmioty z obowiązującego go planu zajęć, natomiast nauczyciel ma być „specjalistą” każdego z nich oddzielnie. W mojej opinii do klasy VI szkoły podstawowej winniśmy wdrożyć nauczanie realizowane przez jednego nauczyciela. Ci, którzy nie potrafią sprostać temu wyzwaniu, winni zmienić zawód.

Stopnie awansu zawodowego nauczycieli, nowatorskie i bardzo potrzebne, nie spełniają pokładanych w nich nadziei, gdyż solidarność wewnątrzawansowa każe awansować każdego, bez względu na wyniki pracy czy ocenę środowiska. Blokada tej praktyki przy ostatnim stopniu profesora oświaty poczyniona przez państwo nie przynosi oczekiwanych wyników. Jeszcze w 2016 roku udział nauczycieli dyplomowanych w ogóle zatrudnionych wynosił zaledwie 31,3%, w roku 2014 wyniósł już 50,0%, a w mijającym roku szkolnym aż 52,2%. Znamiennym jest to, iż największy udział stażystów i kontraktowych odnotowano w woj. mazowieckim (najmniej odpowiednio na Opolszczyźnie i na Podkarpaciu), najmniejszy odsetek mianowanych był w woj. świętokrzyskim, a najmniejszy w Wielkopolsce. Jeśli chodzi o nauczycieli dyplomowanych to w ¼ województw było ich poniżej 50%, ale najmniej w Mazowieckim (43,9%), zaś rekord udziałów najwyższych przypadł Świętokrzyskiemu z wynikiem 63,9%. Na tej podstawie można wysnuć przynajmniej ten wniosek, że najmłodsza wiekiem (i stopniem) kadra nauczycielska jest na Mazowszu, zaś w woj. świętokrzyskim szkoły i placówki najwcześniej będą musiały zmierzyć się z problemem wymiany kadr.

Coraz lepiej wykształceni rodzice, szczególnie w niektórych środowiskach, mają – czasem wygórowane, to prawda – oczekiwania wobec szkoły i nauczycieli. Zamożniejsi lokują dzieci w płatnych szkołach niepublicznych, mniej zamożni swoje frustracje i żale wylewają na szkołę publiczną i na jej nauczycieli, tworząc tym samym wokół szkoły czarny PR. Samo środowisko nauczycielskie nie umie stanąć we własnej obronie; bez przerwy nękanie tzw. reformami oświaty skupia się raczej na ochronie osobistego źródła dochodów – własnego miejsca pracy.

Nauczyciele w Polsce nie dopracowali się własnego samorządu zawodowego (np. Izby Nauczycielskiej), nie mają więc sądów koleżeńskich, które eliminowałyby z zawodu osoby niegodne tego miana. Podlegają więc

jurysdykcji administracji państwa – komisje dyscyplinarne dla nich powołuje wojewoda i to one orzekają w sprawach naruszenia etyki zawodowej. Z jednej strony to ewidentny dowód braku zaufania do nauczycielstwa, że mogłoby czynić to z pożytkiem dla nauczycieli, z drugiej świadczy o tym, że i samym nauczycielom na tym specjalnie nie zależy, więc nie ma skutecznych choćby prób przejścia spraw we własne ręce, o determinacji nie wspominając.

Ostatnie lata (likwidacja gimnazjów w Polsce) dowiodły, że nauczyciele nie potrafią, w sytuacji zagrożenia i osaczenia, pokazać pozytywnej zawodowej solidarności – ci ze szkół podstawowych milczeli, bo ich miejsca pracy nie były zagrożone, ci ze szkół ponadgimnazjalnych cieszyli się, że za lat kilka przybędzie im jedna klasa szkolna więcej, więc będą mieć więcej pracy (czyt.: godzin i w efekcie złotych), nauczyciele z gimnazjów pozostali sami, skoncentrowali się na poszukiwaniu zatrudnienia i zapomnieli o pryncypalach. Starożytna maksyma *divide et impera* po raz kolejny zdała egzamin, a przegrała przy okazji spora grupa nauczycieli.

5. Kariera nauczyciela?

Kariera to pojęcie związane z wykonywaną przez człowieka pracą i wskazuje na związki między działalnością zawodową człowieka a rezultatami jego pracy. Słowo kariera pochodzi z języka francuskiego od słowa *carrière* (dosłownie tor wyścigowy, plac gonitwy, szybki bieg, jazda galopem) i znaczy szybkie zdobywanie coraz wyższych stanowisk i pozycji w działalności zawodowej, społecznej, politycznej itd.

Karierę w rzeczywistości socjalistycznej robiło się najczęściej na zasadzie „podczepiania się” pod kogoś. Jeśli ktoś pomógł Iksińskiemu awansować na szczeblu partyjnym, to on w ramach wdzięczności ciągnął za sobą do góry swoich popleczników. Popularne i skuteczne było, ośmieszane w komediach Stanisława Barei czy audycjach satyrycznych typu „Sześćdziesiąt minut na godzinę”, ślęczenie nad listą członków Komitetu Centralnego po każdym zjeździe PZPR i wyciąganie wniosków o rosnących lub spadających wpływach poszczególnych prominentów. Karierę najczęściej robiło się zespołowo, przy czym w zespole każdy członek znał swoje miejsce i rolę, a najważniejszy był jego przywódca. Karierę można było też zrobić indywidualnie poprzez silne zaangażowanie się w budowę socjalizmu. Zasłużenie się na takiej „budowie” bywało wstępem do kariery politycznej. Inna ścieżka kariery polegała na zdobyciu pracy umożliwiającej wyjazd zagraniczny, a budowanie właściwej kariery następowało po powrocie do kraju.

R. Łukaszewicz¹¹ przedstawił zmiany w zakresie treści, jakie oddawało słowo kariera począwszy od lat pięćdziesiątych do osiemdziesiątych XX wieku w Polsce. Zmiany te były odbiciem zachodzących w życiu społecznym przeobrażeń, wyłaniania się nowych standardów etycznych, do których odwoływano się przy ocenianiu osiągnięć jednostek. W latach osiemdziesiątych powszechnej krytyce społecznej poddano dominujący wówczas wzór „dobrej kariery zawodowej”, zgodnie z którym liczyły się nie tyle wysokie wyniki pracy (takowe mogły „dzielić” opinię własnego środowiska pracy), ale stosunki międzyludzkie w pracy, to „jakim się jest”, co najczęściej było redukowane do dbałości o bycie „przeciętnym” – wówczas szanse na to, że środowisko zawodowe będzie w swych opiniach zgodne, były zdecydowanie większe. Wzór zachowań dyktowanych regułą „plus minus średnio”, a wraz z nim wzór kariery biurokratycznej, która była uzależniona od dobrych stosunków z innymi, zwłaszcza z tymi znaczącymi, spotkał się z dezaprobatą różnych środowisk, zwłaszcza pedagogicznych.

Zmiana ustroju społeczno-politycznego Polski doprowadziła do przededefiniowania takich pojęć jak władza, pozycja organizacyjna, kariera, awans itp. Słowo „kariera” nie było już jednoznacznie kojarzone z awansem pionowym, czyli ze wspinaniem się na coraz wyższe szczeble hierarchiczne. W latach pięćdziesiątych XX wieku kariera kojarzyła się z szybkim, aczkolwiek niekoniecznie uczciwym dojściem do dużych pieniędzy, posiadaniem wpływów na decyzje gospodarcze, z członkostwem w kilku radach nadzorczych najbogatszych spółek, zdobyciem dojścia do prominentnych polityków. Stąd też warto odróżnić, dla potrzeb dalszych rozważań karierę od karierowiczostwa rozumianego jako robienie kariery bez skrupułów, za wszelką cenę, które nawet jeśli przynosi natychmiastowy sukces, to nie buduje prawdziwego dobra człowieka i społeczeństwa. W prowadzonych w niniejszej pracy dociekaniach nie o takiej karierze będą pisać, nie do planowania takiej kariery będą zachęcać.

Obecnie słowu kariera można przypisać kilka znaczeń. W „Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku”¹² pojęcie to definiowane jest jako:

1. Przechodzenie jednostki lub grupy społecznej od niżej do wyżej cennionych pozycji w danym społeczeństwie. W tym przypadku kariera może oznaczać albo zdobywanie coraz wyższych stanowisk – mówimy wówczas o tak zwanej karierze pionowej, albo osiąganie kolejnych stopni specjalizacji

¹¹ R. Łukaszewicz, *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979.

¹² M. Szumigraj, *Kariera*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom II, T. Pilch (red. nauk.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 552.

zawodowej – kariera pozioma. Tak rozumiana kariera jest powszechnie utożsamiana z sukcesem zawodowym.

2. Przebieg pracy zawodowej jednostki w ciągu całego życia; biografia jednostki wyznaczona ścieżką awansów lub degradacji w zawodzie lub kilku zawodach, obejmująca wszystkie zajmowane stanowiska i pełnione funkcje.

3. Wzór sekwencji kontraktów zatrudnieniowych, kierunek podejmowanych przez jednostkę ról społecznych, kierunek dążeń jednostki do osiągnięcia społecznych lub indywidualnych gratyfikacji.

4. Profesja, zawód, fach, zajęcie, które się wykonuje lub stanowisko, do którego się dochodzi poprzez określony trening, szkolenia, kształcenie.

Analizując różne definicyjne ujęcia kariery, interesującą wydaje się być propozycja Augustyna Bańki¹³. Autor wskazuje na dwa paralelne sposoby postrzegania kariery. W podejściu pierwszym kariera jest strukturalną własnością zawodu lub organizacji – w tym przypadku kariera prawnika będzie oznaczać sekwencję pozycji zajmowanych przez typowego lub idealnego reprezentanta praktykującego ten zawód, na którą składają się pozycje, jakie dana osoba może kolejno osiągnąć, począwszy od pozycji studenta prawa, poprzez aplikanta, młodszego członka firmy prawniczej, do starszego członka firmy prawniczej itd. Kariera może być również widziana jako ścieżka mobilności (*mobility path*) w ramach pojedynczej organizacji, tak jak na przykład w przypadku kariery nauczyciela, która wraz z nowymi regulacjami prawnymi dotyczącymi awansu zawodowego polskiego nauczyciela przebiega na drodze: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany¹⁴. Ten model kariery zakłada stałe stadia rozwoju kariery, w toku której wcześniejsze stadia rozwojowe determinują stadia późniejsze. D.E. Super¹⁵, jeden z najbardziej znanych zwolenników teorii rozwoju kariery zawodowej, sugeruje, że rozwój kariery przebiega w pięciu etapach: rozwoju, poszukiwania, utrwalania, kontynuacji i schyłku. Na każdym etapie należy przejść pełen cykl rozwojowy. Może jednakże zdarzyć się,

¹³ A. Bańka, *Jak wykorzystywać teorie naukowe we współczesnym doradztwie karier – aktualizacja teorii osobowości, rozwoju człowieka i karier z perspektywy integracji transkulturowej*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Ogólnopolskie Forum Poradnictwa Zawodowego*, Warszawa 15-16 grudnia 2003 r., Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2004.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. z 2000 r., nr 70, poz. 825.

¹⁵ D.E. Super, *Career Education and The Meaning of Work. Monographs on Career Education*, The Office of Career Education, Washington 1976.

że w ciągu życia jednostka zatrzymuje się na każdym z tych etapów bądź też nadmiernie zмага się z którymś z nich. Modelowi stadialnemu kariery odpowiadają teoretyczne koncepcje rozwoju osobowości jednostki.

Drugie podejście ujmuje karierę jako „własność jednostki”, a nie zawodu lub organizacji. A zatem współczesne, szerokie ujęcie kariery zakłada, że jest to sekwencja pozycji związanych z zatrudnieniem, rolami, aktywnościami i doświadczeniami, które są zdobywane przez jednostkę w trakcie całego jej życia¹⁶. Na mocy tych definicji rozumienie kariery nie może być zredukowane do wyboru zawodu i jego wykonywania¹⁷. Kariera składa się z powtarzanych cykli, które w makroskali nie mają żadnej stadialności, natomiast w ramach cyklu tak. Przejście na rynek pracy może być powtarzane wielokrotnie przez całe życie. Kariery współczesnych ludzi mają charakter personalny, czyli podmiotowy. Kariera jest zawsze czyjaś, czyli jest stanem posiadania przez jednostkę doświadczenia zawodowego. Nie jest to po prostu ani sam zawód, jak na przykład zawód nauczyciela, lekarza czy prawnika, ani też wyłącznie suma obiektywnych osiągnięć jednostki. Można robić karierę, która obejmuje bycie nauczycielem, lekarzem lub prawnikiem, ale zawsze jest to kariera własna. Zawody coraz częściej wyznaczają tylko granice, obszary, w których kariera się dokonuje. W tym znaczeniu kariera dotyczy również uczniów, bezrobotnych oraz osób zawodowo biernych, gdyż jest ona udziałem każdego, kto przeznaczają czas nie tylko na pracę, lecz także na poszukiwanie zatrudnienia, edukacyjne przygotowanie się do nowych wyzwań¹⁸.

Kariera, jak zauważa A. Bańka, jako zjawisko podmiotowe ma zarówno elementy obiektywne, jak i subiektywne. Obiektywne elementy karier to pozycje, jakie zajmuje jednostka, specyficzne kompetencje jednostki, obowiązki zawodowe, które ona musi wypełniać, a wraz z nimi aktywności i decyzje zawodowe, które podejmuje. Subiektywne elementy to interpretacje zdarzeń związanych z pracą takie jak aspiracje, oczekiwania, wartości, potrzeby, satysfakcje i uczucia dotyczące doświadczeń zawodowych¹⁹. Elementy obiektywne i subiektywne karier muszą podlegać stałej rewizji. W tym kontekście kariera oznacza proces ustawicznego uczenia się, którego rezultatem jest skumulowany kapitał kariery (sprawdzany za każdym razem obiektywnymi kryteriami atrakcyjności i popytu na rynku pracy). Rozwój kariery – określan

¹⁶ J. Arnold, *Managing Careers into the 21st Century*, Paul Chapman Publishing, London 1997, s. 16.

¹⁷ E.L. Herr, S. H. Cramer, *Career Guidance and Counselling through Lifespan*, Harper Collins, New York 1996, s. 18.

¹⁸ A. Bańka, *Jak wykorzystywać teorie naukowe...*, dz. cyt., s. 15.

¹⁹ Tamże.

przez A. Bańkę jako „akumulacja kapitału kariery”²⁰ – w trakcie przejścia ze szkoły do rynku pracy jest procesem całościowym i obejmuje różne sposoby realizacji ścieżki przejścia ze statusu ucznia do statusu pracownika, różne sposoby łączenia nauki i pracy, różne sposoby przechodzenia przez poszczególne szczeble edukacji, różne związki z rynkiem pracy i różne doświadczenia związane z aktywnościami, które (tak jak sport, rekreacja, podróże zagraniczne) nie mają bezpośredniego związku ani z pracą, ani z nauką, ale w ostateczności przekładają się na dojrzałość do życia zawodowego. Z tego punktu widzenia współczesna kariera, jak zaznacza A. Bańka, to sekwencja kontraktów zatrudnieniowych, jakimi jednostka może poszczycić się w swoim życiu. Zatem dzisiejsze rozumienie terminu „kariera” wskazuje na jej procesualny charakter. Kariera to obejmujący całe życie proces rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości, wiedzy.

W obliczu tak rozumianego sposobu terminu „kariera” i nakreślonej powyżej sytuacji dotyczącej stanu nauczycielskiego w Polsce pojawia się pytanie, czy i jak można myśleć o karierze nauczyciela?

Patrząc na pracowników korporacji, często widzimy ich karierę w firmie – wspinanie się na coraz wyższe stanowiska, z czym – oczywiście – wiąże się stosowny wzrost wynagrodzenia. Ale – jak uczy doświadczenie wielu – bywają załamania takiej kariery, i to nagle. Ludzie zniemacka degradowani są w tej osobliwej społeczności, a nawet lądują poza nią. Jednocześnie, zwłaszcza w tzw. wolnych zawodach obserwujemy inny rodzaj kariery – wypracowanej latami rzetelnej pracy (i nauki własnej), budowaniem swojego autorytetu w konkretnym obszarze, osiągnięciem pułapu, gdy własne nazwisko zaczyna funkcjonować jak powszechnie rozpoznawalna, mówiąc językiem ekonomistów, marka. I o ile w pierwszym przypadku o karierze danej osoby wiedzą współpracownicy, najbliższa rodzina i przyjaciele, o tyle w drugim – znajomość owej marki znana jest raczej powszechnie. Wiadomo, że jeśli chce się „mieć” dobrego adwokata, to nazwisko konkretnej osoby mówi samo za siebie, jeśli operować skomplikowany przypadek ma chirurg, to tylko... i tu pada nazwisko, które nawet niewtajemniczonym wszystko wyjaśnia.

Jest jeszcze coś, co nieodmiennie łączy się z karierą – to, co najmniej dostatek materialny, a w sytuacjach optymalnych – zgromadzony majątek. Ktoś, kto zrobił karierę, dobrze zarabia, ale także ma zasoby i stać go na wiele.

Czy nauczyciele wykonują wolny zawód? Raczej nie, choć jest to zawód zaufania publicznego, a więc stawiający osobie praktykującej go dość wysokie wymagania. Czy uwarunkowania stworzone przez prawo (Karta Nauczyciela)

²⁰ Tamże, s. 15.

ciela) umożliwiają nauczycielowi realizację kariery w jednym lub w drugim wymiarze? Oni sami, w wielu wypowiedziach, także publicznych, twierdzą, że nie. Analizy średnich wynagrodzeń nauczycieli do średnich krajowych mogą sugerować, że skoro w skali kraju możliwe są jednostkowe, ekstremalne zarobki, to mogą się także zdarzyć w nauczycielstwie. Otóż nie mogą – system jest tak skonstruowany, że wszyscy muszą oscylować wokół średniej, a wszelkie, zbyt wyraźne odchylenia są eliminowane.

Czy możliwe są nauczycielskie kariery w wymiarze „marki”? Podejmowane są ogólnopolskie próby kreowania „Nauczyciela roku”²¹, „Super dyrektora roku”²² itd. Nawet przy zaangażowaniu sporych środków i wykorzystaniu mediów społecznościowych gwiazda takiego formatu ma raczej bardzo krótki żywot publiczny i szybko błędnie także lokalnie. Nie mówiąc o tym, że nie przysparza wyróżnionemu walorów materialnych.

Cóż więc pozostaje? Chyba jedynie to, że uczniowie czy wychowankowie nauczycieli, którzy nigdy nie zrobili kariery w rozważanych wyżej wymiarach, a którzy ze względu na swoje szczególne cechy osobowości i wykonywanie pracy z pasją, zaangażowaniem, oddaniem zapadli w pamięci swoich uczniów i po latach będą z wdzięcznością wspomniani.

6. Zakończenie

Zasadne są finalne pytania: czy pracujemy tylko dla kariery, w którym zawodzie ma ona kluczowe znaczenie i czy ludzie podejmując jakąkolwiek aktywność zawodową, na starcie myślą o tym, że zrobią w nim karierę? Ilu młodych ludzi wybiera jakikolwiek zawód, sądząc, że tą decyzją zwiększają się ich szanse na „zrobienie kariery”? Czy dotyczy to także przyszłych nauczycieli?

Warto też podkreślić, że jeśli nie mamy – podobnie jak inne kraje – luksusu zatrudniania nauczycieli z Finlandii, Singapuru lub Japonii, to musimy się bardziej zastanowić nad tym, co zrobić, aby praca w zawodzie nauczyciela była społecznie szanowana, aby traktowano ją z respektem i by stała się naprawdę atrakcyjnym wyborem kariery – zarówno intelektualnej, jak i finansowej.

²¹ Warto zapoznać się z wynikami badań nad uwarunkowaniami sukcesu zawodowego nauczycieli, w których brali udział nauczyciele nominowani do nagrody „Nauczyciela roku”, J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studia przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

²² Strona internetowa konkursu na Super Dyrektora, [online] <http://www.superdyrektor.pl/>, dostęp z dn. 02.09.2018.

W wielu krajach, w tym także w Polsce, należy bardziej inwestować w rozwój nauczycieli i konkurencyjne warunki zatrudnienia. Jeśli tak się nie stanie, to zostaniemy złapani w pewną pułapkę: spiralę – niższe standardy wejścia do zawodu nauczyciela w powiązaniu z brakiem wysoce efektywnych rozwiązań systemowych w zakresie wzmocnienia pozycji społeczno-zawodowej nauczyciela, a te mogą prowadzić do niższej pewności siebie wśród nauczycieli i niższej jakości ich pracy, co może całkowicie wyeliminować wybór zawodu przez najbardziej utalentowanych kandydatów. I to, z kolei, doprowadzi do niższej jakości kadry nauczycielskiej. Zatem, dążenie do umocnienia pozycji nauczyciela, by wzmocnić zawód nauczyciela, powinno stać się priorytetem zarówno w działaniach władz państwowych, lokalnych, jak i pracach uczelni kształcących nauczycieli.

Wszystko to przy założeniu, że samo podjęcie pracy nauczycielskiej postrzegane będzie w kategoriach awansu społecznego i autentycznej środowiskowej kariery. A później państwo uczyni wszystko, by wszyscy zrobili wiele, aby ich wysoki status formalny uczynić także statusem faktycznym, w tym i finansowym.

Streszczenie: Treść i cele artykułu należy umieścić w obszarze pytania o edukację, jako inwestycję w przyszłość człowieka i społeczeństwa, Odpowiedź na to pytanie jest integralnym z ukazaniem kariery zawodowej nauczyciela, jego pozycji społecznej i zawodowej. Kariera zawodowa nauczyciela została tutaj między innymi osadzona w atrakcyjności tegoż zawodu i jego społecznym uznaniem.

Słowa kluczowe: edukacja, uczeń, nauczyciel, kariera zawodowa, pozycja społeczna, pozycja zawodowa, atrakcyjność zawodu

Abstract: The content and the aim of the article should be treated as a question regarding education as an investment in the future of a human being and society. The answer to the question is inherent with presenting teachers' professional career, their social and professional status. Professional career in a teaching profession has been embedded in the attractiveness and social recognition of this profession.

Keywords: education, pupil, teacher, professional career, social status, professional status, attractiveness of the profession

Bibliografia

- Arnold J., *Managing Careers into the 21st Century*, Paul Chapman Publishing, London 1997.
- Aviram A., *Navigating Through the Storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei 2010.
- Bańka A., *Jak wykorzystywać teorie naukowe we współczesnym doradztwie karier – aktualizacja teorii osobowości, rozwoju człowieka i karier z perspektywy integracji transkulturowej*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Ogólnopolskie Forum Poradnictwa Zawodowego*, Warszawa 15-16 grudnia 2003 roku, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2004.
- Carr D., *Making Sense of Education. An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Reaching*, Routledge Falmer Taylor and Francis Group, London and New York 2003.
- Chomsky N., *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, tłum. Marcelina Zuber, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000.
- Durkheim E., *Wychowanie moralne*, tłum. Piotr Kostyło, Dorota Rybicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.
- Herr E. L., Cramer S. H., *Career Guidance and Counselling through Lifespan*, Harper Collins, New York 1996.
- Łukaszewicz R., *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979.
- Madalińska-Michalak J., *Troska o siebie a rozwój zawodowy nauczyciela*, referat wygłoszony w trakcie III Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Uniwersalizm pracy ludzkiej. Praca jako wyznacznik egzystencji człowieka*, Kraków 24-25 maja 2018 r.
- Madalińska-Michalak J., *Etyka nauczyciela*, [w:] *Etyka. Część II – Filozoficzna etyka życia spełnionego*, ks. St. Janeczek, A. Starościc (red.), Seria Wydawnicza: Dydaktyka Filozofii, tom V, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016.
- Michalak J. M., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studia przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Michalak J. M., *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J. M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Peters R. S., *Ethics and Education*, George Allen & Unwin LTD, London 1967.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 3 sierpnia 2000 r. sprawie uzyskiwania awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. z 2000 r., nr 70, poz. 825.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 24 lutego 2017 r., poz. 356.
- Super D. E., *Career Education and The Meaning of Work. Monographs on Career Education*, The Office of Career Education, Washington 1976.
- Szumigraj M., *Kariera*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom II, red. nauk. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Jarosław Michalski

PEDEUTOLOGICZNE KONTEKSTY EDUKACJI USTAWICZNEJ

ПЕДЕВТОЛОГІЧНІ КОНТЕКСТИ НЕПЕРЕПВНОЇ ОСВІТИ

PEDEUTOLOGICAL CONTEXT OF LIFELONG EDUCATION

Łacińskie sformułowanie *o, quae mutatio rerum* jest adekwatne do problematyki artykułu, ponieważ nie wyznacza stagnacji, a zdecydowanie promuje zmiany i tym samym umożliwia samodzielne bądź też wspólne ciągle poznawanie rzeczywistości, dając możliwości jak najpełniejszego wykorzystywania posiadanego kapitału intelektualnego. Mamy więc na uwadze dostrzeganie siebie jako podmiotów poszukujących przyjemności odkrywania tajemnic świata i tym samym nie odczuwających pustki oraz braku pomysłów na wyznaczenie swoich perspektyw. Można powiedzieć, że wówczas dostrzegamy coś fascynującego, bo odwiedzane różne miejsca, ulice, którymi codziennie chodzimy, dają poczucie zmiany, a więc jeszcze bardziej zachęcają do ich wzbogacania i znajdowania swojego miejsca, jakże przecież ulubionego. Poszukujemy więc sensu terażniejszości, ale nie ograniczonego do jednego dnia lub tygodnia, lecz tworzonego na funkcjonowanie w ciekawej przeszłości. To jest właśnie podjęciem pewnego zobowiązania, że skoro rzeczywistość jest tak bardzo fascynująca, to nie warto zanudzić się, aby zrezygnować z wielu spotkań, do których codziennie zaprasza, oferując naukę, wynalazki, nowe odkrycia, trendy, kulturę, zaskakujące wydarzenia, słowem swoją wieloznaczność, którą będzie można rozpatrywać pod warunkiem interesowania się i uzupełniania posiadanej wiedzy. Mamy przed sobą otwarte drogi i dlatego warto niejednokrotnie zastanowić się, czy zdajemy sobie z tego sprawę i nie marnujemy tym samym swojego potencjału. Warto w tym kon-

tekście odnieść się do słów, które w dość oryginalnej formie jednego zdania przedstawił L. Krasznahorkai, że „trzeba stąd odejść, to nie jest miejsce, w którym da się żyć i w którym warto zostać, to miejsce, w którym ciężar tego wszystkiego, co niezdane, niemożliwe do wytrzymania, zimne, smutne, śmiertelne i pozbawione życia, zmusza do ucieczki, złapania walizki, przede wszystkim walizki, dwie w zupełności wystarczą, zapakować rzeczy i zatrzasnąć zamki, potem pobiec do jednego i drugiego szewca, a później już tylko zelować i iść, i znowu zelować, bo buty są niezbędne, jedna para butów, co najmniej, jedno dobre buty i dwie walizki wystarczą, i można ruszać w drogę, o ile tylko wiemy – bo to sprawa pierwszej wagi – gdzie znajduje się miejsce, w którym teraz jesteśmy, potrzebna jest tedy umiejętność, najzupełniej praktyczna wiedza, nie tylko mówiące coś przeczucie czy jakieś mgliste wyobrażenie czające się w głębi serca i pozwalające określić miejsce, w którym się znajdujemy i wobec którego wyznaczymy właściwy kierunek, poczucie, że trzymamy w dłoni szczególne urządzenie, które pomoże nam stwierdzić, że tu i tu jest nasze miejsce w przestrzeni, a mianowicie w tym wyjątkowo nieznośnym, trudnym do wytrzymania, zimnym, smutnym, pozbawionym życia i śmiertelnym punkcie, z którego trzeba odejść, bo nie jest miejscem, w którym człowiek jest w stanie zostać i być, człowiek w tych przerażająco mrocznych moczarach nie jest zdolny do niczego więcej, jak tylko do tego, by powiedzieć, że musi stąd pójść, natychmiast sobie pójść, bez namysłu ruszyć w drogę, nie oglądając się za siebie, patrząc w dal, podążać we wcześniej wyznaczonym kierunku, naturalnie w tym w tym właściwym kierunku, który wyznaczyć wcale nie jest tak bardzo trudno, chyba że się okaże, iż praktyczna wiedza to szczególne uczucie, które pozwoliło określić rozciągające się na szerokiej skali smutku i śmierci koordynaty rzeczonyj przestrzeni, jednocześnie dadzą nam do zrozumienia, że w «zwykajnym razie», będzie to tak, że powiemy sobie, że trzeba stąd odejść albo trzeba pójść tam, czyli że właściwy jest ten oto kierunek albo właśnie kierunek zupełnie przeciwny, albowiem zdarzają się przypadki, tak zwane «przypadki nadzwyczajne», kiedy nasze uczucie, nasza słusznie uznawana za wielce wartościową praktyczna wiedza powiedzą nam, że wybrany kierunek jest dobry (...)»¹. Wyeksponowana w tym fragmencie ważność odnajdywania swojego rzeczywiście przemyślanego miejsca ma zapobiegać wędrówce pozbawionej celu, użytkowaniu energii na zbyteczne działania, które powodują, że pomimo biegu lat brakuje nie tylko znaczących wydarzeń naszego autorstwa, ale też świadomości, że ma to swój tok, że nasze poruszanie się po różnych trasach rzeczywistości nie jest rozumiane i tym samym powoduje wielokrotne powroty do tego samego miejsca

¹ L. Krasznahorkai, *Drepcząc w miejscu*, „Przekrój” 2018, nr 3, s. 30-31.

i brak nowych przemyśleń, co zrobić, aby następna wyprawa życiowa przyniosła ważne zmiany. Powtarzalność znajdowania się w punkcie wyjścia przynosi w konsekwencji rozgoryczenie, brak wiary w osiągnięcie sukcesu i tak naprawdę staje się bezwartościowa. Skoro więc mamy iść, to w tym znaczeniu, aby się w coś zagłębiać, rozpatrywać w różnych kontekstach, ujawniać swoje pomysły i wizje, nie oczekiwać natychmiastowych odpowiedzi od rzeczywistości i dostrzegać różnice wynikające z wiodącego kierunku doskonalenia siebie. Nie można bowiem zbyt pochopnie powiedzieć, że nie ma nic, bo być może nie zostało to dostrzeżone pomimo swej realności, być może pominięte w mylnym przeświadczeniu, że jest zbyt dla nas trudne. Zawsze można jednak znaleźć wyjście z tej sytuacji, jeśli naszą rzeczywistość będziemy łączyć z wiedzą. To nie tylko zaproszenie do budowania samodzielności myślenia, ale także przeświadczenia, że jest wiele dla nas w tym świecie i warto podążać ku wyborom płynących codziennie ofert służących naszej pomysłowości i oczywiście współdziałaniu z innymi. Podkreślamy więc zasadność ciągłego wzbogacania siebie, ale warto w tym kontekście postawić pytanie – jakie znaczenie ma pedeutologiczny kontekst tego procesu? Zapewne bardzo duże, ponieważ o edukacji ustawicznej zaczynamy mówić zbyt późno, a powinna mieć swoje źródła już w najwcześniejszych etapach edukacji, ponieważ ma nieść takie kategorie jak eksperymentowanie, porównywanie, myślenie, a więc przygotowujące do budowania stałej dynamiki poznawczej i gotowości do wypowiedzania się i argumentowania, jeśli zaś nauczyciele preferują statyczny model toku pracy z uczniami, to nie są oni przygotowani do uczenia się samodzielnego, rozumianego jako wyjątkowej wartości dla swojego rozwoju. Także uczniowie, gdy nie widzą u swoich nauczycieli zafascynowania stałym doskonaleniem swojej pracy, nie budują u siebie gotowości do podejmowania tego procesu i tym samym podkreślanie jego ważności dopiero podczas studiów wyższych jest niedopuszczalnym zapóźnieniem, gdyż studenci nie zostali do uczestnictwa w tym toku należycie przygotowani na wcześniejszych etapach kształcenia. Zatem edukacja ustawiczna ma być kształtowana poprzez wykorzystywanie wskazanego już kapitału intelektualnego nauczycieli i uczniów, rozwiązywania problemów, wzbudzania ciekawości czy podejmowania zadań w ramach różnych projektów. Łączność tego procesu z samodzielnością, podejmowaniem różnych prób, debatowaniem nad najbardziej niesamowitymi ideami, potwierdzaniem pasji, może właśnie ukształtować trwałe podejście do uczenia się z radością i tym samym bez poczucia narzucanej konieczności. Edukacja ustawiczna daje bowiem niezwykle ciekawą przestrzeń naszej skuteczności. Twierdzi bowiem M. Heller, że „myśl jest czynem człowieka. To nic, że dokonuje się on w szarych komór-

kach. Mimo że nie widać, jak się dokonuje, jest ludzkim czynem *par excellence*. Przecież pierwszym ogniwem wszystkich przyczynowo-skutkowych łańcuchów, za które człowiek ponosi odpowiedzialność, jest nie co innego, jak tylko ruch myśli”². Warto wobec tego odnieść ten pogląd do kręgu pedeutologicznego, że właśnie nauczyciel jest odpowiedzialny za ten szczególny ruch myśli własnych i swoich uczniów, nie zapominając, że ma być wywoływany systematycznie, celowo, oryginalnie, a nawet improwizatorsko. To nie jest jedynie zwrócenie uwagi, że jest niezbędne w życiu człowieka, bo uczniowie są niejednokrotnie znudzeni powtarzaniem kanonami, ale wspólne cieszenie się rozbudzaniem mądrości, która ma promować działania w różnych etapach życia człowieka. Zwróćmy zatem uwagę na pedeutologiczne konteksty edukacji ustawicznej w ich bardziej szczegółowej charakterystyce, aby proces ten dawał jej uczestnikom jak najszerszy zasięg zadowolenia z dokonanego wyboru swej drogi zawodowej i życiowej.

1. Edukacja ustawiczna a zadania nauczyciela

W odniesieniu do edukacji ustawicznej możemy stwierdzić, że jest amortyzatorem coraz dynamiczniejszej kultury obrazu, skrótów, populizmu czy pojawiającego się przekonania, że wszystko wymyka nam się z rąk i doprowadza do bierności. Tymczasem jej ważnym czynnikiem jest swoista dbałość o samego siebie, która nie pozwala na rezygnację i przebywanie w świecie, który tworzony celowo przez innych ma eksponować ich popularność, ale nas pozbawiać zastanawiania się nad jego faktycznymi celami. Ten świat jest coraz częściej przyjmowany właśnie bezkrytycznie, a dlatego, że nie zawiera konfliktu posiadanej wiedzy, tworzącej refleksję, a zaprasza do akceptacji niewiedzy i oddawania się bezcelowym działaniom. Taka droga nie daje szans na podejmowanie własnego wyzwania promowania mądrości i dochodzenia do jej autorskiego zdefiniowania. Zatem warto przyjąć założenie, że nasze dotychczasowe położenie życiowe można zmodyfikować, bo przecież to od nas wiele zależy w uwalnianiu się od ograniczeń. Takie wolne przestrzenie tworzy właśnie edukacja ustawiczna. Podaje zatem J. Półturzycki, że „stanowi ona serce społeczeństwa. Zmieniły się i rozszerzyły tradycyjne środowiska kształcące, gdyż poza szkołą i rodziną prowadzą edukację środowiska sąsiedzkie, kręgi religijne, grupy rówieśnicze, miejsca pracy i inne skupiska ludzkie. Potrzebne jest zrozumienie i współdziałanie – edukacyjna synergia – by dać właściwe korzyści i upowszechniać kształcenie. Że jest to możliwe świadczą przykłady aktywności edukacyjnej dorosłych w Szwecji i Japonii,

² M. Heller, *Moralność myślenia*, Copernicus Center Press Sp. z o.o., Kraków 2015, s. 10.

gdzie ponad 50% ludności aktywnie uczestniczy w formach oświaty dorosłych¹. Nie można w tym kontekście pominąć roli nauczyciela, który ma nie tylko inspirować do uczestnictwa w edukacji ustawicznej, ale też odnosić się do zamiarów swoich uczniów z życzliwością i zrozumieniem. Ten ważny obszar naszej codzienności nie pozwala bowiem na otrzymanie komunikatu, że ktoś się do czegoś nie nadaje albo nie posiada zdolności. Takie właśnie odniesienia, już słyszane w szkole, powodują zablokowanie i zniechęcanie się do nauki, a zadanie nauczyciela jest wręcz przeciwne, bo budujące zachwywanie się nauką poprzez okazywanie dobrego nastawienia. „Nauczyciel powinien nowoczesnie kształcić i wychowywać, co znaczy, że do jego podstawowych zadań należy wspieranie wzajemnego zrozumienia, kształtowanie charakterów, krzewienie ducha przyszłości. Nauczyciel przejmuje rolę autorytetów, które zawiodły, jak rodzice czy kościół, tracące wpływ na młode pokolenia. Trzeba jednak znać współczesne problemy socjologiczne w klasie i całym wychowaniu, by wykorzystywać je skutecznie w pracy edukacyjnej. Ważnym zadaniem staje się łączenie edukacji szkolnej i pozaszkolnej, a jednocześnie kształtowanie umiejętności inteligentnego korzystania z mediów. Do tych zadań dochodzą także nowe, jak nauczanie młodzieży dialogu, ale również krytycznego osądu. Nadal oczekuje się, że nauczyciel będzie kształtował samodzielność uczniów, uczył opanowania technik pracy umysłowej, wdrażał do kreatywności. Te zadania ujęte będą już w nowej perspektywie, zgodnie z wprowadzanymi wartościami nowej edukacji². Wymienione czynniki są bezsporne, wydaje się jednak, że nadal natrafiają na przeszkody koncepcyjne i wykonawcze spowodowane nieograniczonym zbiurokratyzowaniem działań nauczycieli, brakiem rozsądnych strategii edukacyjnych i niestety obniżaniem znaczenia zawodu nauczycielskiego w społeczeństwie. W tej sytuacji kształcenie ustawiczne nie posiada należytego dowartościowania, gdyż bardziej wyraźne jest nastawienie na wycofywanie się i rezygnowanie z podejmowania aktywności, aniżeli przekonanie, że warto w coś się zaangażować, bo wtedy przecież odczujemy niezwykłą przyjemność uczestnictwa w tym procesie, co wcale nie musi być od razu nastawione na szczególnie osiągnięcia. Kształcenie ustawiczne powinno być procesem dwustronnym, gdzie nie tylko uczestnicy mają podejmować zadania wskazane przez innych, ale tak-

¹ J. Półturzycki, *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, [w:] *Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia*, Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red. nauk.), Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wyd. Naukowe „Novum”, Płock 2003, s. 57.

² J. Półturzycki, *Wskazania dla edukacji ustawicznej w Raportie Komisji Delorse'a: Learning: The Treasure Within – Uczenie się – Nasz ukryty skarb*, [w:] *Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia...*, dz. cyt., s. 78.

że mogą proponować swoje pomysły i inicjatywy, przedstawiać swoje pasje i zainteresowania, w pewnym sensie bawić się poznawaniem swoich ukrytych dotąd talentów, aby nie odczuwać presji osiągnięć. Podejmowany przez nich wysiłek ma właśnie odnajdywać się w radości uczestnictwa, szczerym dialogu z nauczycielem prowadzącym zajęcia czy nawiązywaniem nowych kontaktów, umożliwiających dzielenie się posiadaną wiedzą w danym zakresie. Takie podejście powinno być preferowane w rozmaitych kręgach odbiorców edukacji ustawicznej. Jest to więc też otwarcie na budowanie kategorii nauczyciela dla samego siebie. Nie zawiera ona przekonania „ja wiem, że tak jest najlepiej”, ale dochodzenie do niego przez stałe zdobywanie wiedzy i umiejętności, z otwartością na nowe uzasadnienia. Na pewno ważne jest w tym kontekście podejście nauczyciela do swojej codziennej pracy, gdyż „jest wzorem dla ucznia, a stać się powinien autorytetem. Musi więc mieć rozwinięte zdolności współczucia i rozumienia, wyraźną cierpliwość i rozsądek. Obok wartości intelektualnych prezentować zdolności etyczne i wartości emocjonalne. A przede wszystkim nauczyciel musi być dobrze zmotywowany do zawodu i własnego kształcenia zgodnie z zasadą edukacji ustawicznej. Należy oczekiwać, że w swej odpowiedzialnej pracy znajduje nauczyciel odpowiednie warunki lokalowe oraz niezbędne nowoczesne wyposażenie ze sprzętem komputerowym i materiałami. Ważna jest bowiem motywacja do pracy nauczyciela, a ta zależy nie tylko od wyposażenia, ale i od warunków pracy. Praca nauczyciela to – zdaniem Komisji – nie tylko odpowiedzialny zawód, ale i twórczość. Powinien być do tych zadań, zwłaszcza do kreacji, dobrze przygotowany. Należy kształcenie nauczycieli powierzać odpowiedniej kadrze akademickiej o wysokich walorach intelektualnych oraz etycznych i kulturalnych. Cztery filary edukacji to główny program kształcenia nauczycieli wzbogacony o praktykę i dobrą znajomość środowisk edukacyjnych. Dobór kandydatów na nauczycieli i ich kształcenie powinny także służyć motywacji do zawodu, który jest także twórczością i posłannictwem”³. Przedstawione stanowisko jest jak najbardziej słuszne, ale warto dodać, że nauczyciel osiągnie te zadania, jeśli będzie budował w sobie przekonanie, że w swojej pracy może być wolny. Oczywiście, można to podejście zdyskredytować, choćby w odniesieniu do wcześniej zasygnalizowanej kwestii, że jest niewolnikiem biurokracji, ja mam jednak na uwadze znalezienie sobie obszaru sprawiającego niebywałą przyjemność przebywania w nim i właśnie nazywanego wolnością. Może to być muzyka, sztuka, literatura, ale również i lekcja z uczniami, co daje poczucie własnego autorstwa tworzenia lub odbioru. Staramy się tym nacieszyć, jakby poderwać siebie do coraz bardziej

³ Tamże, s. 78-79.

fascynującego lotu, z przekonaniem, że nic się nam nie stanie, ponieważ takie właśnie podejście jest dla nas jak najbardziej bezpieczne i przez nas właśnie odpowiedzialnie wypracowane. Niestety, ale trudno mówić o twórczości bez wolności, trudno mówić o osiągnięciach nauczyciela bez zaoferowania mu podejścia, że jego niezależne działania zyskują akceptację zwierzchników, trudno mówić nauczycielom o ich powinnościach, które nie znajdują w nich samych docenienia, bo zostało ono wygaszone przez oduczanie się, zamiast podejmowanie wysiłku ku promowaniu własnej niezależności. Podkreślić należy zatem, że nauczyciel w obszarze edukacji ustawicznej ma właśnie nakreślać kierunki związane z jej nazwą, czyli nieustannie ciekawe, prowokujące, nie pozbawione wiedzy o świecie i oczywiście szczerze. Wówczas są możliwe różne osiągnięcia i sukcesy. A zatem ważny jest nauczyciel wolny, nie zaś nieustannie instruowany.

2. Edukacja ustawiczna a rozwój zawodowy nauczyciela

Ta część artykułu nie jest ukierunkowana na przedstawianie znanych koncepcji rozwoju zawodowego nauczyciela i ponowne podkreślanie, jak ważna jest jego jakość dla tej profesji. Chciałbym natomiast podkreślić wagę tego procesu w kontekście osiągnięcia czegoś dobrego w tej pracy, mającego właśnie odbiór nie tylko rzetelności i pracowitości, ale otwarcia na to, co jest niepowtarzalne i zarazem bardzo pomocne w osiągnięciu skuteczności własnego działania. Wydaje się, że ważnym słowem w tym ujęciu jest ciekawość. „Angielska nazwa marsjańskiego łazika to *Curiosity*. Słowo *curiosity* przekłada się na polski jako «ciekawość», czyli «chęć poznania», albo jako «osobliwość, ciekawostka». Z pewnością sam pojazd jest osobliwością, czyli kuriozum, ale tu chyba bliżej do pierwszego znaczenia. Tylko czy moglibyśmy po polsku taki przyrząd do zaspokajania ciekawości nazwać po prostu *ciekawością*? Raczej nie. (...) Ten ciekawy Marsa pojazd bywa *łazikiem* – «pojazd poruszający się po powierzchni ciała niebieskiego» to dziś jedno ze znaczeń tego słowa, które kiedyś oznaczało tylko człowieka: «łazęgę, powsinogę, obieżyświata». Ciekawe, że łazik człowiek w pewien sposób łączy się językowo z *ciekawością*. Otóż przymiotnik *ciekawny* oznaczał kiedyś kogoś «szybko biegającego, lubiącego biegać!» W XVI, a nawet jeszcze w XVIII wieku *ciekać* znaczyło «biegać», stąd zresztą mamy dzisiejsze *uciekać*. A i *wyciekać*, i *ociekać* z tym się łączą, bo to formy częstotliwie: *ciec* to «płynąć», ogólniej «być w ruchu», a «często ciec» – to właśnie pierwsze znaczenie czasownika *ciekać*. Taki człowiek «skłonny do biegania», czyli *ciekawny*, był oczywiście «ruchliwy», «prędky», a zatem «skłonny do poznawania nowych rzeczy». Po-

znawania oczywiście zwłaszcza rzeczy *ciekawych*, wśród których najciekawsze wydają się osobliwości, zwane też *kuriozami*. Łacińskie *curiosus* znaczyło kiedyś «staranny, pilny, troskliwy», bo wzięło się ze słowa *cura*, oznaczającego «troskę, pieczę». Ale taki «pilny i staranny» człowiek był często «żądnym wiedzy, wrażeń», i przez to ,ciekawym' różnych rzeczy. Które też z kolei ciekawymi były dla niego – ciekawymi, osobliwymi, *kuriozalnymi* wreszcie. A naprawdę ciekawe jest to, co nas *ciekawi*. Co nas interesuje”⁴. Ta interpretacja polonistyczna jest w naszych przemyśleniach bardzo zasadna, ponieważ w rozwoju zawodowym bardzo ważne jest zainteresowanie pedeutologią, prezentowanie na tej podstawie wiedzy o własnym zawodzie i budowanie trwałej dyspozycji do tworzenia wizerunku nauczyciela zorientowanego w przemianach świata, wyznaczanych przez dynamikę odkryć naukowych, nowych technologii, dyskusji o szkole przyszłości i zawodu nauczycielskiego, także w międzynarodowej analizie porównawczej. Właśnie ten czynnik jest bardzo ważny dla trwałości procesu rozwoju zawodowego, gdyż nie pozwala nauczycielowi spocząć na laurach, ale daje mu nowe pobudki dla budowania własnego potencjału. Ciekawość jest więc kategorią nie ujmującą rozwoju zawodowego jako mateozofii, ale zdecydowanie bardziej podkreśla jej wymiar aktualizowania wiedzy i umiejętności wraz z niewymuszonym angażowaniem się w jego wartościowy przebieg. Słusznie bowiem twierdzi Cz. Plewka, że „coraz wyraźniej rysują się wyzwania dla osób już pracujących i tych, które dopiero wchodzą na rynek pracy. Przede wszystkim osoby te muszą posiadać świadomość dotyczącą roli własnej aktywności. Muszą być przekonane, że ich zawodowy los w głównej mierze zależy od nich samych. Dlatego z jednej strony powinny domagać się od swoich pracodawców tworzenia sprzyjających warunków do ich własnego rozwoju zawodowego, z drugiej zaś sami poszukiwać różnego rodzaju sposobów, które służyć będą budowaniu ich zindywidualizowanej kariery. Muszą wiedzieć, że czekanie na to, że ich karierą zajmą się inni, jest sposobem myślenia zupełnie nieprzystającym do współczesnych czasów”⁵. Jest to stanowisko nastawione na tworzenie dobrego klimatu w miejscu pracy, podkreślania roli kultury organizacyjnej, ale również indywidualnego zainteresowania się sprawami przebiegu własnej kariery zawodowej, jak widzimy wymagającej odrzucania złudzeń, że zostaniemy zawsze ochronieni przez innych, nawet bez wykazywania zainteresowania własnym rozwojem. W aspekcie kształcenia ustawicznego ni-

⁴ J. Bralczyk, *1000 słów*, Prószyński Media Sp. z o.o., Wydawnictwo Agora, Warszawa 2017, s. 15-16.

⁵ Cz. Plewka, *Potrzeby i oczekiwania pracodawców współczesnego rynku pracy – wyzwania, bariery, kierunki działań*, [w:] *Wybrane aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji*, Politechnika Koszalińska, Koszalin 2017.

ska jakość rozwoju zawodowego nie znajduje żadnego usprawiedliwienia, bo skoro podkreślana jest w nim aktywność dla osiągnięcia jak najpełniejszego życia, to każdy wymiar edukacji ustawicznej wymaga nauczycielskiej wiarygodności. R.J. Kidd sformułował następujące wymiary kształcenia ustawicznego: kształcenie w pionie, w poziomie, w głąb. Kształcenie w pionie obejmuje kolejne szczeble edukacji szkolnej – od przedszkola poprzez szkołę do studiów wyższych i podyplomowych. Zasady drożności i dostępności gwarantują młodzieży i dorosłym spełnienie się w tym wymiarze, niezależnie od wieku, zawodu, miejsca zamieszkania i innych czynników utrudniających edukację. Kształcenie w poziomie ma zapewnić poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury niezależnie od studiów pionowych. Likwidacja sztucznych barier między dziedzinami życia i kultury umożliwia pełne wykorzystanie tego wymiaru dzięki indywidualnej aktywności człowieka i dzięki działalności pozaszkolnych instytucji oświatowych. Kształcenie w głąb jest natomiast ściśle związane z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą ustawicznego kształcenia i kulturalnym wykorzystywaniem czasu wolnego⁶. We wskazanych obszarach bardzo zauważalna jest silna obecność nauczyciela, który konstruuje tak swój przekaz, aby przekonać swoich uczniów, że mogą korzystać twórczo z tego wszystkiego, co w nich znajdują, a największym sukcesem będzie to, gdy nie będą chcieli z tych inspiracji rezygnować. Można powiedzieć, że będą potrafili dokonać weryfikacji swoich dotychczasowych dróg i z własnym przekonaniem stwierdzą, że właśnie uczestnictwo w doskonaleniu samego siebie jest warte najpełniejszego zaangażowania. Edukacja ustawiczna daje więc nauczycielowi bardzo wiele możliwości podejmowania własnego rozwoju zawodowego, ponieważ trudno jest zachęcać kogoś do podejmowania aktywności, nie potwierdzając tego własnym przykładem. Oczywiście, nie jest możliwe, aby wszystko wiedzieć i umieć, ale poszukiwanie nowych obszarów jest jak najbardziej wskazane w nauczycielskiej pracy, bo nie jest to zawód, który można ująć w zamkniętej formule działaniowej. Ta konieczność właśnie wymaga wspomnianego już «biegu» ciekawości, a potwierdzonego przez nauczyciela. Jak stwierdza w swoich badaniach R. Piwowarski: „wśród polskich nauczycieli większe potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego mają na ogół nauczyciele młodszy. Z wiekiem, ale także z długością stażu (co jest naturalne) potrzeby te maleją. Wyjątkiem jest «wykorzystywanie technik komputerowych w nauczaniu», na które największe zapotrzebowanie jest wśród nauczycieli najstarszych, co może wskazywać na różnice pokoleniowe

⁶ J. Półturzycki, *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji...*, dz. cyt., s. 49-50.

świadczące o lepszej znajomości tych technik przez młodsze pokolenie”⁷. Z punktu widzenia edukacji ustawicznej nie jest to zadowalająca tendencja, gdyż mamy na uwadze ciągłość uczestnictwa w tym procesie. „*Aktywność zawodowa* jest wciąż traktowana nie tylko jako obiektywna charakterystyka osób gdzieś zatrudnionych, ale także jako nazwa pożądanego rodzaju społecznego funkcjonowania. (...) Może najlepiej być *aktywnie czynnym*? W czasach emocjonalnego podkreślania zaangażowania wydaje się to całkiem możliwe. A w każdym razie *aktywność* ma w naszej świadomości wiele *aktywów* i do każdego *aktu aktywności*, zwłaszcza dodatkowo *aktywizującej*, powinniśmy mieć stosunek jak najbardziej *aktywnie pozytywny*”⁸. Widzimy zatem, że bez tego czynnika trudno będzie przekonać innych do działania, a na każdym z tych etapów należałoby się zdecydowanie bardziej poznawcze podejście. Nie powinno być w tym zakresie zaprzeczeń, ponieważ mówienie o potrzebie aktywności bez jej preferowania nie przyniesie budowania prestiżu, a jest ona ważnym czynnikiem stymulującym takie działanie nauczyciela, które ma w swym założeniu zawsze krok naprzód. Nauczyciel poprzez swą aktywność intelektualną, kulturalną, twórczą czy społeczną dostrzega swój kapitał, ale w jakim charakterze go wykorzysta, to już zależy od jego indywidualnego podejścia odnośnie dalszego kształtowania posiadanego już doświadczenia. Zatem edukację ustawiczną warto traktować jako utrwalanie wizerunku nauczyciela jako ustawicznego optymisty, bo takie podejście ujawnia życzliwość, radość, szlachetność czy przyjemność pracy z uczniami. Podkreślmy zatem wyraźnie, że nauczyciel nie może zmuszać siebie do uczestnictwa w rozmaitych szkoleniach, sesjach, treningach albo konferencjach. Jest to proces, który ma na celu preferencję wiedzy stanowiącej o obliczu szkoły, nie nowoczesnej na plakatach czy w brzemieniu haseł zachęcających do zainteresowania się jej ofertą, ale w rozumieniu osiągniętych regularnie sukcesów i charakteryzującej się dostrzeganiem perspektyw kapitału intelektualnego oraz różnorodności zagadnień do gruntownego poznania. Nie jest to więc proces tylko indywidualny, ale również zespołowy, biorąc pod uwagę warianty realizacyjne uczenia się z uwzględnieniem kształtujących go mechanizmów. Związek rozwoju zawodowego nauczyciela z edukacją ustawiczną jest więc jak najbardziej uzasadniony.

⁷ R. Piwowarski, *Rozwój zawodowy nauczycieli – perspektywa międzynarodowa i polska*, [w:] *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, N. Nyczkało, A. Solak (red. nauk.), APS Warszawa, IOPIOD NAUK Ukrainy, Warszawa 2016, s. 277.

⁸ J. Bralczyk, *1000 słów...*, dz. cyt., s. 7-8.

3. Edukacja ustawiczna a działalność zespołów nauczycielskich

Głównym wyznacznikiem pracy nauczyciela jest praca z uczniami, a skoro mają być zachęceni do podejmowania edukacji ustawicznej, to tego procesu nie można ujmować tylko indywidualnie, ale także zespołowo. Mają więc być zainteresowani tą tematyką wszyscy nauczyciele. Wówczas możemy mówić o tworzeniu edukacji ustawicznej, gdyż wspomniany już kontekst zespołowy ma niemałe znaczenie w zdobywaniu nowej wiedzy. Nie może więc zabraknąć nauczycielom motywacji, chociaż mają wiele zobowiązań i trudności. Wszystkie bowiem je pokonuje radość pracy z uczniami. Warto zwrócić tu uwagę na obszar przedsiębiorczości, w którym „edukacja aktywna wtedy przynosi najlepsze rezultaty, gdy angażuje się w nią cała kadra menedżerska, a nie wyłącznie specjaliści od zarządzania zasobami ludzkimi, gdy zaś podejmuje się tego – co zazwyczaj wciąż jeszcze czyni niechętnie – dopuszczać musi dzielenie się władzą, być otwartą na krytykę, nawet na brutalne reakcje środowiska własnego i środowiska uczącego się w aktywnej edukacji. Zbyt często kierujący szkoleniem i występujący w nim jako trenerzy zachowań biznesowych skupiają się jedynie na przekazywaniu treści tego, co ma wzbogacić wiedzę uczestników, natomiast bez porównania rzadziej próbują – prowadząc treningi i kierując szkoleniami – znaleźć odpowiedzi na następujące pytania: jak sprawić, aby ludzie tworzący daną organizację skupili się w większym zakresie na tworzeniu i realizowaniu jej strategii? W jaki sposób zespolić wszystkich ludzi pracujących dla organizacji (firmy, instytucji itp.) ze strategią korporacyjną i procesem tworzenia wartości? Jak podnieść wydajność pracowników? Co zrobić, by organizacja stawała się bardziej innowacyjna? Jak zwiększyć zyski z inwestycji w technologię informacyjną i komunikacyjną? Jak racjonalnie zmniejszać koszty, bez negatywnych następstw dla biznesu i perspektyw rozwojowych? Jak udostępniać informacje i wiedzę korporacyjną?⁹. Te kwestie można oczywiście odnieść do szkoły, choćby w kontekstach budowania jej kultury organizacyjnej, przywództwa edukacyjnego, tworzenia uczących się społeczności, koncepcji sprawowania władzy czy specyfiki grupowego myślenia. Są to komponenty, bez których nie będzie możliwe przekształcanie szkoły w odniesieniu do bezwzględnych trendów zmian społecznych. Jeśli nauczyciele nie będą zainteresowani wspólnym oddziaływaniem na te zmiany, to szkoły nadal będą mało atrakcyjne programowo, a oni sami postrzegani jako aprobujący hierarchizm, a nie jako podkreślający mądrą otwartość na ludzi i świat. Podkreśla więc J. Giebułtowska, że rozwój zawodowy oparty na działaniach

⁹ J. Klimek, S. Klimek, *Przedsiębiorczość bez tajemnic*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 284.

planowanych w zespole współpracujących nauczycieli, na badaniu rezultatów tych działań, na refleksji, zaangażowaniu i odpowiedzialności uosabia idea *professional learning community* (PLC). Pod tym pojęciem Autorka rozumie „wspólnotę uczących się zawodowców”, w tym przypadku nauczycieli. S. Hord wyjaśnia następujące znaczenie słów tworzących to pojęcie. Według niej „professionals” to osoby odpowiedzialne za tworzenie środowiska sprzyjającego *uczeniu się* uczniów oraz pokazujące na własnym przykładzie potrzebę nieustającego *uczenia się*. „Learning” – to aktywność, w którą zawodowcy angażują się, aby pogłębiać swoją wiedzę i doskonalić umiejętności. Z kolei „community” to grupa osób, których celem jest wspólne rozpoznawanie zagadnień wymagających namysłu, ustalenie ich znaczenia i określenie celów z nim związanych, co akcentuje w swoim artykule Autorka¹⁰. Ten układ trójczynnikowy zawiera nie tyle elementy składowe, ale odpowiedzialność za ich jakość, co ma zapewniać nauczycielska wspólnota *ucząca się*, a więc nie podchodząca do swej działalności przez pryzmat emulacji. Kiedy bowiem pracownicy dzielą się swobodnie swoimi opiniami, co stwierdza A. Grant, prezentują własny, niezależny punkt widzenia, zamiast podporządkować się zdaniu większości, to istnieje znacznie większa szansa na to, że ich firma podejmie decyzje inwestycyjne, których nikt inny nie bierze pod uwagę, a także rozpozna trendy inwestycyjne, których nikt inny nie zauważa¹¹. W odniesieniu do pracy nauczycieli jest to bardzo ważne stanowisko, bo wystarczy postawić choćby następujące pytanie: od czego rozpoczynany jest w niejednej szkole nowy rok szkolny? Od prezentacji zadań urzędowych, planów lekcji i oczekiwań, że będzie lepiej niż w roku poprzednim. A gdzie jest właśnie myślenie przywódcze dyrektorów i inspirowanie do wprowadzania takich zmian, które nie tylko zaskoczą innych, ale też przyniosą znaczące efekty dydaktyczne i wychowawcze? Takie podejście nie sprzyja dynamice zmian, a jedynie pieczołowicie porządkowanej sprawozdawczości. Może więc warto, aby w szkołach mieli swoje szanse *shapers*, czyli niezależni myśliciele, gdyż są: ciekawi świata i dociekliwi, nastawieni nonkonformistycznie i buntowniczy z natury. Stosują brutalną, niepodlegającą żadnym hierarchicznym zasadom szczerość. Działają odważnie w obliczu ryzyka, ponieważ ich lęk przed nieodniesieniem sukcesu przewyższa ich lęk przed niepowodzeniem. Największy *shaper* nie zadowala się wprowadzaniem jak największej dozy oryginalności na świat – on kreuje kultury, które wyzwalały oryginalność w innych¹². Jest to podejście, które mogłoby wiele zmienić

¹⁰ J. Giebułtowska, *Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community*, „Labor et Educatio” 2017, nr 5, s. 61.

¹¹ A. Grant, *Buntownicy, Kreatywni liderzy zmieniają świat*, MT Biznes sp. z o.o., Warszawa 2017, s. 296.

¹² Tamże, s. 326.

w funkcjonowaniu naszych szkół, ale wymaga wielu konsultacji, wsparcia, a przede wszystkim rozumienia przywództwa edukacyjnego, tak w odniesieniu do dyrektorów, jak i nauczycieli. Przekonani do danej wizji nauczyciele mogą bardzo wiele zmienić, zacząć regularnie spotykać się ze sobą jako uczące się wspólnoty i przekonywać się, że nie chodzi o stagnacyjną współzależność i zgadzanie się na nieprzemyślane założenia, ale o nie zmarnowanie zalet bycia nauczycielem. Sprzyja temu właśnie kształcenie ustawiczne, które dla nauczycielskich wspólnot *uczenia się* jest potwierdzeniem ich wyzwania się od ograniczeń i rozłamywania się. Podkreślmy ten aspekt wyraźnie, gdyż w zespołach nauczycielskich nie chodzi o powstawanie „syndromu grupowego myślenia”, lecz o różnorodność i odmiennosć¹³. W przebywaniu zaś w obszarach przez siebie wybieranych dostrzegamy ich specyfikę, ale rozmawiamy o niej, nie traktując tego podejścia jako symplifikacji. Nauczyciel bowiem pięknie rozwija się poprzez intelektualne uczestnictwo w życiu społecznym, zawodowym i oczywiście swobodnym.

4. Edukacja aksjologiczna

W odniesieniu do omawianej problematyki krąg aksjologiczny ma wyjątkowe znaczenie, ponieważ odnosi się do poznawania natury wartości, ale też zaprasza w pewnym sensie do dostrzegania różnic między tym, co wydaje się oczywiste, a niejako zostało zagubione. Weźmy pod uwagę choćby przykład własnych postanowień a słabości ich wykonywania. Niejednokrotnie mówimy, że brakuje siły, aby je realizować, a nie weryfikujemy kontekstów, dlatego tak właśnie się dzieje. Jesteśmy więc między spokojem a szarpaniem się, tylko że właśnie ta druga kategoria jest traktowana niejednokrotnie usprawiedliwiająco, bo okazuje się, że nie posiadamy gotowości do zastanowienia się nad całością swojego postępowania. Aksjologia zaprasza więc nas do uzasadniania kryteriów wartościowania. Szczególnie jest ważna w pracy nauczyciela, ponieważ ta praca nie ma charakteru hermetycznego, więc ujawnia różne sytuacje domagające się nie tylko poznania, ale też zaangażowania w ich merytoryczną ocenę. Tym samym nie chodzi tu o doskonały model wartości, ale o ich prezentowanie w zależnościach współdziałania z innymi. Twierdzi zatem J. Szempruch, że „z teoretyczną wiedzą pedeutologiczną związane są przede wszystkim takie wartości poznawcze jak prawda, racjonalność i obiektywność – przysługujące teoriom naukowym, zaś z praktyką edukacyjną związane są takie wartości, jak: wiedza, umiejętności, piękno, tolerancja, dobro, dialog, współdziałanie, użyteczność – leżące u podstaw procesów wy-

¹³ Tamże, s. 309.

chowania, kształcenia i samokształtowania. Wspólnymi wartościami są przede wszystkim dobro ucznia i wychowanka, wartość nauczyciela, ucznia i człowieka w ogóle jako osoby, wszechstronny rozwój nauczyciela i ucznia¹⁴. Można powiedzieć, że jest to nie tylko pewien niezbędny kanon, ale ma on być tak wykorzystywany przez nauczyciela, aby tworzył u ucznia poczucie wzrastania, czyli wnosił w tę pracę łączność różnych wartości, bo wówczas będą obdarzone swą żywotnością. Nauczyciel, bez względu na to, czy pracuje z uczniem w szkole podstawowej czy z uczniem dorosłym ma prowadzić go do poczucia, że jego działanie znajduje docenienie, czyli jest szanowane i twórczo rozwijane. Zatem „wszelkie działania pedagogiczne winny mieć wymiar aksjologiczny, ponieważ uczeń poznaje wartości, doświadczając ich obecności. Określają one również istotę edukacji, stanowiąc podstawę tożsamości w sytuacji zmiennych warunków i potrzeb społecznych, oraz są czynnikiem harmonijnego, indywidualnego i wielostronnego rozwoju człowieka traktowanego jako naczelną wartość”¹⁵. Dostrzegamy więc w tym ujęciu podejmowanie pewnego wyboru – czy owe wartości są właśnie nasze czy też mistyfikowane? Ta różnica jest ważna z punktu widzenia ich recepcji przez uczniów, gdyż dane sprawy ujawniają się w stanie zazwyczaj ostrym i wówczas ujawniają się indywidualne doświadczenia przyjmowania wartości. „Wiedza aksjologiczna nauczyciela i umiejętność przekazywania jej uczniom na różne sposoby stanowi wymóg, bez którego działalność wychowawcza jest skazana na niepowodzenie. Jest to współcześnie bardzo istotne, ponieważ edukacja jawi się jako narzędzie i perspektywa planowania zmian społecznych zorientowanych na wartości humanistyczne, czyli prawidłowo pojmowaną wolność, pluralizm, tolerancję i prawa człowieka. Wobec tego kwestia deontologicznej odpowiedzialności nauczyciela jest szczególnie mocno eksponowana”¹⁶. Szczególnie warto w tym kontekście podkreślić poczucie odpowiedzialności nauczyciela za realizację swoich zadań zawodowych, która promując ich jakość, kształtuje chęć stałego rozwijania się, co rzecz jasna wyznacza podstawa wartości. Jakie to ma odniesienie do edukacji dorosłych? Zdaniem K. Olbrycht edukacja aksjologiczna „za cel stawia różne sposoby poznania problematyki wartości, ich istnienia, przeżywania, porządkowania, hierarchizowania, konsekwencji, jakie z określonego stosunku do wartości wynikają dla sposobu życia jednostek i społeczeństw. Kompetencja w tym zakresie pozwala lepiej rozumieć biografie poszczególnych ludzi, ale także historię grup i kultur”¹⁷. Jest to bar-

¹⁴ J. Szempruch, *Pedeutologia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 73.

¹⁵ Tamże, s. 255.

¹⁶ Tamże, s. 260.

¹⁷ K. Olbrycht, *Czy dorośli potrzebują edukacji aksjologicznej?*, [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych*, J. Kostkiewicz (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 33.

dzo ciekawe podejście w odniesieniu do osób dorosłych, gdyż potrzebują one przebywania wśród innych w poczuciu doniosłości i taktu, w atmosferze pobudzającej obfitość wartości, a tym samym nie dopuszczającej do zachowań niepożądanych. Chodzi więc w tym aspekcie o stałe podążanie ku wartościom i dzielenie się z innymi ich bogactwem moralnym. Jest to również mądrość, która nie godzi się na gnuśność, ale codziennie rozwija się poprzez intensywne poszukiwanie wyjaśnień rzeczywistości i wyzwania radości myślenia. To ważna droga dla naszej tożsamości. Jest ona „bardzo ważnym wyzwaniem dla jednostki, ale także dla tych, którzy przygotowują człowieka do bycia dorosłym (wychowawców), i tych, którzy pragną go edukacyjnie wspierać, tak by mógł w pełni, w sposób satysfakcjonujący przeżywać ten etap swojego życia”¹⁸. Ważne jest zatem, aby w obszarze edukacji ustawicznej nie zapominać o edukacji aksjologicznej, gdyż prowadzi ona w gruncie rzeczy do wnikliwego poznawania człowieka, jego ról, zainteresowań, ale przede wszystkim specyfiki pracy z osobami dorosłymi, aby nabywali przekonania co do przeciwstawiania się konwenansom o ich życiu i środowisku, ale wywoływali niesamowite zaskoczenia, potwierdzające ich witalność i pomysły na siebie samych. Edukacja ustawiczna może znakomicie w tym pomóc, o ile będzie nastawiona na projektowanie przyszłości. Jest ona bowiem po to, aby iść przed siebie i sobą cieszyć świat, iść i ciągle mieć siłę, iść i cieszyć się światem.

Streszczenie: W artykule przedstawiono kilka odniesień pedeutologii do edukacji ustawicznej: zadania nauczyciela, jego rozwój zawodowy, działalność zespołów nauczycielskich i edukację aksjologiczną. Zwrócono uwagę na ważną rolę edukacji ustawicznej w pracy nauczyciela, która stanowi dla niego drogę osiągnięcia coraz silniejszej kondycji zawodowej i społecznego przywództwa intelektualnego.

Słowa kluczowe: nauczyciel, człowiek, osoba, edukacja ustawiczna, rozwój zawodowy, pedeutologia

Abstract: The article outlines some pedeutological references to lifelong education: teacher's assignments, teacher's professional development, the activity of the teaching team and axiological education. The emphasis was put on the critical role of lifelong education in teacher's work, which constitutes the way to achieve stronger professional condition and social intellectual leadership.

Keywords: teacher, man, person, lifelonge education, professional development, pedeutology

¹⁸ Tamże, s. 36.

Bibliografia

- Bralczyk J., *1000 słów*, Wydawnictwo Prószyński Media, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2017.
- Giebułtowska J., *Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community*, „Labor et Educatio” 2017, nr 5.
- Grant A., *Buntownicy. Kreatywni liderzy zmieniają świat*, MT Biznes, Warszawa 2017.
- Heller M., *Moralność myślenia*, Copernicus Center Press, Kraków 2015.
- Klimek J., Klimek S., *Przedsiębiorczość bez tajemnic*, Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Krasznahorkai L., *Drepcząc w miejscu*, „Przekrój” 2018, nr 3.
- Olbrycht K., *Czy dorośli potrzebują edukacji aksjologicznej?*, [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych*, J. Kostkiewicz (red.), KUL, Lublin 2004.
- Plewka Cz., *Potrzeby i oczekiwania pracodawców współczesnego rynku pracy – wyzwania, bariery, kierunki działań*, [w:] *Wybrane aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji*, Cz. Plewka (red.), Politechnika Koszalińska, Koszalin 2017.
- Piwowarski R., *Rozwój zawodowy nauczycieli – perspektywa międzynarodowa i polska*, [w:] *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, N. Nyczkało, A. Solak (red. nauk.), Warszawa 2016.
- Pólturzycki J., *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, [w:] *Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia*, Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, A.E. Wesołowska (red. nauk.), Wydawnictwo Naukowe „Novum”, Płock 2003.
- Pólturzycki J., *Wskazania dla edukacji ustawicznej w Raporcie Komisji Delors'e'a: Learning: the treasure within – Uczenie się – nasz ukryty skarb*, [w:] *Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia*, Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, A.E. Wesołowska (red. nauk.), Wydawnictwo Naukowe „Novum”, Płock 2003.
- Szempruch J., *Pedeutologia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Beata Jakimiuk

KOMPETENCJE SPOŁECZNE I ICH ZNACZENIE PRZY REALIZACJI KARIERY ZAWODOWEJ

СУСПІЛЬНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

SOCIAL COMPETENCES AND THEIR ROLE IN REALIZATION OF PROFESSIONAL CAREER

1. Wprowadzenie

Dynamika współczesnych przemian społeczno-gospodarczych determinuje wszystkie sfery życia człowieka, w szczególności realizację kariery zawodowej. Pozycja na rynku pracy daje możliwość korzystania z wielu dóbr, oddziałując bezpośrednio na poziom życia. Aktywne reagowanie na zmiany, umiejętność dostosowania się do aktualnych warunków, rozwijanie kompetencji oczekiwanych przez pracodawców ułatwiają funkcjonowanie na rynku pracy. Kompetencje są dzisiaj rezultatem kształcenia ustawicznego – można je zdobywać i rozwijać przez całe życie.

Według raportu Delorsa jednym z najważniejszych wyzwań edukacji jest „uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi”¹, co oznacza nieustanne kształtowanie umiejętności bycia z innymi ludźmi. Wiąże się to z odpowiednim podejściem do drugiego człowieka: szacunkiem dla jego odmienności; umiejętnością współpracy, wzajemną wymianą myśli, emocji, wiedzy, talentów, wspomaganie, nawiązywaniem relacji, rozumieniem i empatią, bezkonfliktowym rozwiązywaniem problemów, realizowaniem wspólnych celów, aby rozumieć świat i stać się jego współodpowiedzialnym uczestnikiem. Ma to istotne znaczenie również podczas wykonywania pracy zawodowej,

¹ J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 92-95.

w której wiele działań realizuje się wspólnie z innymi. Praca w zespole oraz komunikacja interpersonalna stanowią umiejętności poszukiwane przez 71,1% pracodawców². Ponadto, zdaniem ekspertów pracę otrzymuje się w 70% dzięki wiedzy fachowej i w 30% dzięki kompetencjom społecznym, natomiast traci się ją w 70% z braku kompetencji społecznych i w 30% z braku kwalifikacji merytorycznych³. Polscy pracodawcy oceniają, że wśród brakujących kompetencji u aktualnie zatrudnionych pracowników, jednym z najważniejszych jest brak kompetencji interpersonalnych⁴. Kompetencje społeczne są zatem istotnym czynnikiem umożliwiającym funkcjonowanie na rynku pracy.

Celem prezentowanego opracowania jest ukazanie znaczenia kompetencji społecznych w odniesieniu do realizacji kariery zawodowej, cech i umiejętności kreujących zachowania odpowiadające na potrzeby rynku pracy. Głównym problemem badawczym jest pytanie o to, w jaki sposób kompetencje społeczne mogą wspomagać realizację kariery zawodowej. Wobec tego zasadne wydaje się podjęcie rozważań dotyczących pojęcia i struktury kompetencji społecznych oraz właściwości i znaczenia kompetencji społecznych w kontekście realizacji kariery zawodowej.

Opracowanie ma charakter rozważań teoretycznych przeprowadzonych na podstawie analizy literatury dotyczącej zagadnień związanych z podejmowaną problematyką.

2. Pojęcie kompetencji społecznych

Człowiek w ciągu swojego życia jest zawsze w relacjach wobec innych: w rodzinie, pracy i życiu codziennym. Środowisko pracy tworzą „przede wszystkim ludzie, którzy wytwarzając dobra gospodarcze, uzyskując zysk ze swojej pracy, zdobywają podstawę swojego i swoich rodzin utrzymania, wzbogacają swoją społeczność narodową i ogólnoludzką i jednocześnie sami się rozwijają oraz tworzą wspólnotę osób w ramach przedsiębiorstwa na bazie wspólnej pra-

² K.B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik, *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, PARP, Warszawa 2009, s. 128-129.

³ M. Juchnowicz, *Polityka edukacyjna wobec potrzeb rynku pracy*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 44.

⁴ M. Kocór, A. Strzebońska, *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy?*, PARP, Warszawa 2011, s. 83-84.

cy”⁵. Środowisko pracy może być rozpatrywane w aspekcie humanistycznym, jako „układ czynników środowiska społecznego, na które składają się ludzie i stosunki międzyludzkie, przyjęte zasady postępowania i normy zachowań oraz wzorce postępowania, kultura organizacyjna, plany i wizje przyszłości oraz zachowania pracowników w różnorodnych uwarunkowaniach systemu zarządzania organizacyjnego”⁶. Wykonywanie pracy wiąże się z kontaktami z innymi ludźmi, polega zatem na wykorzystywaniu nie tylko kompetencji zawodowych, ale też społecznych, które pozwalają na nawiązywanie relacji, tworzenie właściwego klimatu w pracy, mogą motywować lub dezorganizować pracę.

Kompetencje społeczne są określane jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”⁷. Przejawem kompetencji społecznych jest radzenie sobie w codziennych sytuacjach w postaci np. tworzenia więzi, odpowiednich zachowań, itp. Takie sytuacje, różne okoliczności, dążenie do realizacji celów i planów, chęć zyskania aprobaty, budowania poczucia własnej wartości tworzą płaszczyznę, w której możliwe jest nabywanie kompetencji społecznych⁸.

Kompetencje społeczne są rezultatem posiadanej wiedzy, umiejętności, osobowości, doświadczenia i zdolności, umożliwiają tworzenie i rozwijanie właściwych relacji z innymi, Obejmują złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych określonego typu. Można je rozumieć jako umiejętności, które doprowadzają do skutecznej interakcji z otoczeniem⁹. Według Matczak odnoszą się one do efektywności w sytuacjach społecznych, a wskaźnikami efektywności jest osiągnięcie przez jednostkę własnych celów, przy zachowaniu zgodności z oczekiwaniami otoczenia społecznego¹⁰. Podobnie uważa Skarżyńska, definiując kompetencje społeczne jako umiejętności osiągania celów społecznych i jednostkowych z jednoczesnym zachowaniem dobrych stosunków z partnerami interakcji¹¹.

⁵ L. Dyczewski, *Godność osoby ludzkiej w przedsiębiorstwie*, [w:]: *Człowiek w pracy i polityce społecznej*, J. Szambelańczyk, M. Żukowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2010, s. 161.

⁶ S. Korczyński, *Funkcjonowanie człowieka w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, s. 93.

⁷ A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2007, s. 7.

⁸ K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2012, s. 22.

⁹ H. Sęk, *Społeczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2004, s. 74-75.

¹⁰ A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji...*, dz. cyt., s. 212-217.

¹¹ K. Skarżyńska, *Spostrzeganie ludzi*, PWN, Warszawa 1981, s. 48-50.

Posiadanie i wykorzystywanie kompetencji społecznych przyczynia się zatem do właściwego przystosowania jednostki do otaczającego środowiska społecznego, a także do wprowadzania zmian w tym środowisku poprzez skłonienie innych ludzi do zachowania zgodnego z oczekiwaniami osoby oddziałującej¹². Wyrazem tych kompetencji są odpowiednie w danej sytuacji życiowej zachowania, które są akceptowalne przez otoczenie.

Kompetencje społeczne stanowią jedną z umiejętności kluczowych uczenia się przez całe życie. W Strategii Lizbońskiej są zdefiniowane jako kompetencje związane z dobrem osobistym i społecznym, wymagające świadomości, w jaki sposób można zapewnić sobie optymalny poziom zdrowia i życia, a także z rozumieniem zasad postępowania i reguł zachowania w różnych środowiskach (np. w pracy). Obejmują zdolność do konstruktywnego porozumiewania się z różnymi ludźmi, tolerancję, rozumienie różnych punktów widzenia, empatię, tworzenie klimatu zaufania, radzenie sobie ze stresem i frustracją oraz wyrażanie ich w konstruktywny sposób, rozróżnienie sfery osobistej i zawodowej. Kompetencje społeczne opierają się na współpracy, asertywności i prawości postępowania. Osoby, które je posiadają powinny interesować się rozwojem społeczno-gospodarczym, komunikacją międzykulturową, cenić różnorodność i szanować innych ludzi, powinny być przygotowane na pokonywanie uprzedzeń i osiąganie kompromisu¹³.

Kompetencje społeczne można rozumieć jako strukturę poznawczą złożoną z określonych zdolności, opartą na wiedzy i doświadczeniu, zbudowaną na przekonaniu, że za pomocą tych zdolności warto i można inicjować oraz realizować skutecznie zadania zawodowe zgodnie z przyjętymi standardami. Pojęcie kompetencji społecznych wiąże się z radzeniem sobie w różnych sytuacjach społecznych, co oznacza, że należy je rozpatrywać nie tylko jako potencjalną zdolność czy dyspozycję jednostki, ale także należy wziąć pod uwagę ich aspekt praktyczny, związany z postępowaniem wobec innych.

Wysoki poziom kompetencji społecznych pozwala na nawiązywanie satysfakcjonujących i wartościowych dla rozwoju jednostki relacji z otoczeniem, ułatwia odnajdywanie się w grupie, rozwiązywanie problemów, zwiększa odporność na trudne doświadczenia, umożliwia prawidłowe zachowania w różnych kontekstach społecznych, a w rezultacie osiągnięcie sukcesu, wykorzystując umiejętności tworzenia interpersonalnych więzi oraz wpływu na innych.

¹² M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1999, s. 133.

¹³ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2006/962/WE, L 394/10, pkt. 6 A.

3. Struktura kompetencji społecznych

Pojęcie kompetencji społecznych nie oznacza jednej właściwości człowieka, ponieważ tworzą one strukturę złożoną z wielu dyspozycji i umiejętności człowieka. Z tego powodu w niniejszym opracowaniu przyjęto, że termin „kompetencje społeczne” w liczbie mnogiej oznacza strukturę składającą się z osobnych kompetencji i własności człowieka, natomiast używany w liczbie pojedynczej – jedną z omawianych kompetencji społecznych, tworzących tę złożoną i dynamiczną strukturę.

Kompetencje społeczne są zbiorem takich umiejętności, od których zależy możliwość adekwatnej reakcji na określoną sytuację społeczną. Przy pomocy kompetencji społecznych można zorientować się, jaką strategię należy zastosować, żeby zrealizować własne cele. W toku socjalizacji ludzie uczą się, jakie zachowania wywołają określone reakcje ludzi, których spotykają. Kompetencje społeczne mogą być wykorzystywane niejako automatycznie, z niewielkim udziałem świadomości lub mogą się zaczynać jako świadome reguły i przemyślane decyzje, które stają się automatyczne w późniejszym okresie. Argyle¹⁴ wyróżnia następujące kompetencje społeczne:

- nagradzanie w postaci werbalnej (pochwały, aprobata, akceptacja, wyrazy sympatii) lub niewerbalnej (uśmiechy, skinienia głową, spojrzenia), czyli umiejętność udzielania wzmocnień społecznych, które wpływają na utrzymanie interakcji, podniesienie atrakcyjności oraz umożliwiają wywieranie większego wpływu na drugą osobę;
- empatia i umiejętność podejmowania ról innych ludzi, w aspekcie poznawczym jako dostrzeganie czyjegoś punktu widzenia oraz w aspekcie emocjonalnym jako podzielenie i uwzględnianie czyichś uczuć, ważne zwłaszcza w pracy zespołowej;
- inteligencja społeczna i umiejętność rozwiązywania problemów, istotna przede wszystkim w przypadku częstego występowania konfliktów, np. w pracy;
- asertywność, czyli umiejętność obrony własnych praw bez okazywania agresji;
- komunikacja werbalna i niewerbalna;
- umiejętność korzystnej autoprezentacji.

Kompetencje społeczne można rozpatrywać w aspekcie wiedzy (poznawczym) jako znajomość i rozumienie zasad postępowania swoich, drugiego

¹⁴ M. Argyle, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 134-139.

człowieka lub jakiejś grupy; umiejętności (behawioralnym) jako konstruktywne porozumiewanie się i nawiązywanie relacji z innymi oraz w aspekcie postaw (emocjonalnym) jako okazywanie szacunku i zainteresowania inną osobą; empatię, nastawienie na osiąganie kompromisu, asertywność, przezwycięzanie stereotypów i uprzedzeń.

Zdaniem Smółki¹⁵ kompetencje społeczne jako wyuczone postawy charakteryzują następujące aspekty:

- poznawczy, powiązany z umiejętnością i trafnością myślenia o sytuacjach społecznych i partnerach interakcji, empatii poznawczej, znajomości reguł społecznych, umiejętności planowania zachowań społecznych;
- motywacyjny, oznaczający tendencję do podejmowania ryzyka społecznego i angażowania się w sytuacje społeczne oraz odpowiednią postawę interpersonalną;
- behawioralny, związany z posiadaniem i wykorzystywaniem umiejętności społecznych;
- moralny, powiązany z postawami i przekonaniami, które ułatwiają zainteresowanie i zaangażowanie się w interakcje z innymi.

Wśród składników kompetencji społecznych można wyróżnić: umiejętności adaptacyjne, czyli zdolność przystosowania się i elastyczność zachowań w różnych kontekstach sytuacyjnych; umiejętność budowania więzi emocjonalnej rozumianą jako zdolność do tworzenia satysfakcjonujących relacji emocjonalnych i otrzymywania społecznego wsparcia; umiejętność efektywnego komunikowania się, czyli zdolność do właściwego odczytywania intencji i interpretacji cudzych komunikatów oraz odpowiedniego na nie reagowania); a także zdolność osiągania własnych celów, czyli sprawczość w działaniu i kontaktach interpersonalnych¹⁶.

Przedstawione kompetencje mają szczególne znaczenie w sytuacjach zawodowych, ponieważ oddziałują na jakość wykonywania zadań zawodowych związanych z kontaktem z innymi ludźmi. Poziom tych kompetencji decyduje o skuteczności współpracy, porozumiewania się czy też wywierania wpływu na innych. Według Filipowicza zawodowe kompetencje społeczne obejmują następujące umiejętności: negocjowania, obycia międzynarodowego, budowania relacji z przełożonym i współpracownikami, komunikatywno-

¹⁵ P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 28-30.

¹⁶ K. Henne, *Kompetencja społeczna i inteligencja emocjonalna a zaangażowanie w Internet*, „Psychologia Jakości Życia” 2003, t. 2, nr 1, s. 113.

ność, prowadzenia prezentacji, wywierania wpływu, współpracy w zespole, kulturę osobistą¹⁷.

Badania Bartrama doprowadziły do skonstruowania uniwersalnej taksonomii kompetencji zawodowych, nazywanej „wielką ósemką” (*The Great Eight*), w której wyróżnił osiem kluczowych kompetencji zawodowych: przewodzenie i decydowanie, wspieranie i współpracowanie, komunikowanie się i prezentowanie, analizowanie i interpretowanie, kreowanie i wymyślanie, organizowanie i wykonywanie, adaptowanie się i radzenie sobie, przedsiębiorczość i orientację na cele. Wśród nich trzy pierwsze można zaliczyć do kategorii kompetencji społecznych, ponieważ przewodzenie, wspieranie i współpracowanie oraz komunikowanie się i prezentowanie to kompetencje warunkujące skuteczną realizację zadań zawodowych w kontaktach lub poprzez kontakty z innymi ludźmi. Podkreśla to istotne znaczenie kompetencji społecznych wśród kompetencji zawodowych. Aktualne polskie krajowe standardy kompetencji zawodowych również uwzględniają kompetencje społeczne¹⁸ jako jeden z trzech elementów (obok wiedzy i umiejętności) tworzących ich strukturę.

Kompetencje społeczne, niezależnie od swej struktury są utożsamiane z dyspozycją warunkującą sukces w relacjach interpersonalnych. Według Matczak kompetencje społeczne obejmują interakcje czynników osobowościowo-intelektualnych ze środowiskiem, w którym funkcjonuje człowiek. W tym ujęciu strukturę kompetencji społecznych tworzą:

- kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych;
- kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej;
- kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności¹⁹.

W tym modelu kompetencje społeczne są rozumiane jako zbiór elementarnych, równorzędnych umiejętności społecznych, decydujących o efektywnym funkcjonowaniu w określonych typach sytuacji. Żadna z nich osobno nie wystarczy do efektywnego poradzenia sobie z sytuacją społeczną – dopiero ich kombi-

¹⁷ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004, s. 38.

¹⁸ H. Bednarczyk, I. Woźniak, *Standardy kompetencji zawodowych w aktywizacji rynku pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, nr 4(83), s. 48.

¹⁹ A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji...*, dz. cyt., s. 6-10, 24-25.

nacja warunkuje sukces. Kompetencje społeczne ujawniają się zatem w różnych sytuacjach społecznych, jako umiejętności nabywane w ciągu całego życia.

4. Właściwości kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne mają charakter dynamiczny: w każdej sytuacji są wykorzystywane w inny sposób (trudno przewidzieć okoliczności oraz to, jakie postępowanie będzie optymalne); nie są dane raz na zawsze – można i należy je rozwijać; mają zdolność do generowania nowych zachowań, kształtują się w ciągu całego życia człowieka w relacjach z innymi, w różnego rodzaju sytuacjach.

Kolejną cechą kompetencji społecznych jest ich podmiotowy charakter. Zawsze określają konkretną osobę, z jej indywidualnością i niepowtarzalnością. Nie można zatem przypisać takich samych kompetencji społecznych różnym osobom, ponieważ każda z nich jest inna i reaguje w określony, specyficzny dla siebie sposób. Sposób wykorzystania kompetencji społecznych wiąże się z cechami osobowościowymi danego człowieka, jego charakterem, temperamentem, doświadczeniami, zainteresowaniami, sposobem komunikowania. O możliwościach ich wykorzystywania w relacjach interpersonalnych decydują w dużej mierze czynniki wrodzone, jednak rozwój kompetencji odbywa się głównie dzięki interakcjom z otoczeniem społecznym.

Kompetencja jako dyspozycja podmiotowa „nie jest wyizolowaną z całości osobowości strukturą generującą określone ludzkie zachowania. Jest ściśle powiązana z innymi właściwościami człowieka oraz z warunkami jego działania. Jednocześnie jest swoistą dla człowieka strukturą, w której poprzez operacjonalizację można wyodrębnić określone elementy”²⁰. Jest dyspozycją uświadamianą sobie przez człowieka, osiąganą przez wyuczenie w toku całego życia. Istotną jej cechą jest to, że jest ujawniana, czyli możliwa do zaobserwowania przez innych; jest powtarzana, czyli nie jest jednorazowym aktem. Ponadto charakteryzuje się interaktywnością, czyli aktualizowaniem odpowiednio do kontekstu oraz stałością ponad sytuacyjną, co oznacza, że możliwe jest włączanie nowych informacji do istniejących już struktur. Dynamika kompetencji wyraża się w szansie rozwoju, a także umożliwia aktualizowanie reagowania jednostki na sytuację, dostosowywanie poszczególnych zachowań i komunikowanie się do bieżących potrzeb. Innym atrybutem kompetencji jest zmiana, co oznacza, że wiąże się z dynamiką zmian społeczne-

²⁰ M. Czerepaniak-Walczyk, *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata” 1999, XXIV, s. 58.

snego świata i koniecznością radzenia sobie w niepowtarzalnych i ustawicznie zmieniających się okolicznościach, wymagających krytycznego namysłu oraz adekwatnych ocen i odpowiedzialnych decyzji²¹.

Podając rozważania dotyczące kompetencji społecznych, należy podkreślić znaczenie odpowiedzialności za swoje zachowania w relacjach z innymi. W sytuacji wolnego wyboru człowiek jest zawsze odpowiedzialny za swoje decyzje i postępowanie, ponieważ w każdej interakcji z innym człowiekiem oddziałuje na niego i może przyczynić się do jego rozwoju, ujawniania tego, co w nim najlepsze lub może wywołać zachowania, które prowadzą do jego degradacji, załamania lub obniżenia poczucia własnej wartości. Warto zatem przewidywać konsekwencje swojego postępowania wobec innych ludzi i starać się w taki sposób reagować, aby drugi człowiek nie był lekceważony, traktowany z pogardą czy wyższością. Kompetencje społeczne oznaczają więc nie tylko umiejętność adekwatnego zachowania, ale też świadomość potrzeby oraz skutków danego zachowania oraz przyjęcie odpowiedzialności za jego efekty²².

Według Wojnarskiej kompetencje społeczne posiadają następujące cechy:

- odnoszą się zawsze do relacji człowiek-otoczenie społeczne;
- mają charakter intelektualny, emocjonalno-motywacyjny i behawioralny;
- wiążą się ze skuteczną komunikacją;
- zapewniają prawidłowe wypełnianie ról społecznych;
- determinują niekonfliktowe, bliskie, trwałe i satysfakcjonujące kontakty interpersonalne;
- zapewniają efektywność działania;
- są warunkiem dobrego przystosowania społecznego;
- są uwarunkowane wiekiem i charakterem sytuacji²³.

Kompetencje społeczne łączą się z określoną sytuacją, zawsze są na kogoś ukierunkowane i czegoś dotyczą. Stanowią pewien zamknięty system, gdyż odnoszą się do określonego treściowo obszaru, czyli mają zróżnicowany zakres treściowy w zależności od sytuacji. Wiążą się z ujawnianiem i odkrywaniem samego siebie, swoich właściwości wobec kogoś, co prowadzi do

²¹ Tamże, s. 60-61.

²² M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, s. 137.

²³ A. Wojnarska, *Pomiar kompetencji społecznych – przegląd zagadnień*, [w:] *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*, A. Wojnarska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, s. 41-42.

budowania relacji z drugim człowiekiem. Umiejętność nawiązywania i utrzymywania dobrych relacji z innymi sprawia, że człowiek jest bardziej aktywny, spontaniczny, śmiały, twórczo realizuje zadania, zmienia swoje otoczenie. Ma to znaczenie nie tylko w miejscu pracy, ale też przy poszukiwaniu zatrudnienia i realizowaniu celów związanych z karierą zawodową.

5. Kompetencje społeczne w sytuacjach zawodowych

Pojęcie kompetencji odnosi się do gotowości i możliwości „celowego działania z wyborem i zastosowaniem najbardziej odpowiednich sposobów oraz z uwzględnieniem określonych warunków, gwarantujących właściwe rezultaty tego działania”²⁴. Kompetencje społeczne jako umiejętności nabyte i rozwijane w kontaktach z innymi ludźmi wpływają na efektywność funkcjonowania zawodowego. Zdolności nawiązywania i utrzymywania relacji interpersonalnych obejmują: empatię, czyli poprawne rozpoznawanie uczuć, potrzeb i stanów emocjonalnych innych osób oraz umiejętności społeczne, czyli wywoływanie oczekiwanych reakcji u innych ludzi²⁵. Umożliwiają budowanie pozytywnych relacji w pracy, które stanowią ogromne wsparcie; a także kształtowanie środowiska i klimatu pracy; zmianę zachowań zawodowych i postaw wobec pracy, służąc w ten sposób rozwojowi zawodowemu i społecznemu człowieka.

Sukcesy zawodowe są rezultatem nie tylko wiedzy, umiejętności, kwalifikacji czy wykształcenia, ale też pewnych cech osobowych i umiejętności społecznych, właściwego sposobu zachowania i traktowania innych. Dynamiczne przemiany rynku pracy sprawiają, że kompetencje społeczne stają się coraz bardziej potrzebne każdemu człowiekowi, niezależnie od rodzaju i miejsca pracy, szczególnie w zawodach, które wiążą się z oddziaływaniem na innych lub współdziałaniem.

Kompetencje społeczne są dzisiaj niezbędne w każdym etapie związanym z realizacją kariery zawodowej:

- przy poszukiwaniu pracy – w procesie rekrutacji;
- przy adaptacji w miejscu pracy;
- komunikacji z przełożonym i współpracownikami;
- kontaktach z klientami lub odbiorcami usług.

²⁴ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 2000, s. 92.

²⁵ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1999, s. 48-49.

Umiejętne wykorzystywanie kompetencji społecznych ułatwia rozwiązywanie konfliktów i radzenie sobie ze stresem, umożliwia tworzenie dobrych relacji interpersonalnych – jest zatem nie tylko przydatne, ale też stanowi istotny warunek realizacji kariery zawodowej. Umiejętności społeczne wpływają na postrzeganie pracownika przez innych, ułatwiają zatem awans. Osoby, które mają wysoki poziom kompetencji społecznych, są lepszymi menedżerami, ponieważ potrafią wyczuć nastrój, potrzeby pracownika, właściwy moment do przeprowadzenia działań; zachować się odpowiednio w danej sytuacji. Przejawianie ponadprzeciętnych umiejętności interpersonalnych ułatwia budowanie autorytetu, a także inspirowanie i wywieranie silnego wpływu na innych ludzi. Deficyty w zakresie tych umiejętności mogą poważnie ograniczać skuteczność wywiązywania się z obowiązków i osiągnięcie założonych celów.

Nowe trendy dotyczące organizowania pracy (w wielu przypadkach zespołowej) powodują, że kompetencje społeczne są potrzebne także tym osobom, których praca dotychczas nie wymagała zbyt częstych kontaktów interpersonalnych, np. informatykom czy inżynierom, ponieważ ułatwiają efektywną współpracę, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, zgłaszanie innowacyjnych pomysłów, aby osiągnąć cele zespołu. Kompetencje te są wykorzystywane w każdej pracy, w której pracownik kontaktuje się, choćby w minimalnym zakresie z innymi ludźmi. Nieumiejętność radzenia sobie w interakcjach ze współpracownikami wywołuje stres, który może być przyczyną depresji, wypalenia zawodowego, pracoholizmu, braku satysfakcji z pracy.

Wysoki poziom kompetencji społecznych ułatwia optymalne radzenie sobie ze stresem, co pozwala na podejmowanie nowych wyzwań. W konsekwencji, przyczynia się do efektywnego rozwoju kariery. Stanowi też swoisty bufor wypalenia zawodowego i towarzyszących mu negatywnych elementów postaw, przejawiających się w sferze behawioralnej, emocjonalno-motywacyjnej czy poznawczej²⁶. Umiejętności społeczne są również wymieniane w grupie czynników zmniejszających prawdopodobieństwo odejścia z zawodu oraz wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego²⁷.

Kompetencje społeczne są często określane jako „miękkie” w przeciwieństwie do kompetencji „twardych”, które są utożsamiane ze specjalistycznymi kwalifikacjami, uprawnieniami do wykonywania zawodu, poświadczonymi dyplomami, świadectwami czy certyfikatami. Mimo, że są „miękkie” i nie da się ich potwierdzić dokumentami – wspomagają osiągnięcie konkretnych,

²⁶ K. Rutkowska, *Kompetencje społeczne – bufor wypalenia zawodowego pielęgniarek*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2012, t. 18, nr 4, s. 322.

²⁷ Ch. Maslach, M.P. Leiter, *Prawda o wypaleniu zawodowym: co robić ze stresem w organizacji*, PWN, Warszawa 2011, s. 35-36.

„twardych” rezultatów: zdobycia pracy, stanowiska, odpowiednich zarobków, pozycji zawodowej i społecznej. Mimo że trudno jest precyzyjnie oszacować ich znaczenie przy realizowaniu kariery, wywieraniu wpływu na innych i budowaniu dobrych relacji, to niewątpliwie stanowią ważny element kompetencji zawodowych, które umożliwiają funkcjonowanie na rynku pracy.

Wykorzystywanie kompetencji społecznych pozwala na wykorzystanie posiadanych kompetencji innego typu. Np. dwie osoby mające te same specjalistyczne kwalifikacje, mogą inaczej funkcjonować i osiągać inne rezultaty w tej samej pracy w zależności od posiadanych umiejętności społecznych. Deficyty w obszarze tych umiejętności znacząco utrudniają wykonywanie obowiązków zawodowych i mogą powodować, że dana osoba osiąga rezultaty poniżej swoich możliwości. Oznacza to, że nawet wysokie kwalifikacje formalne, które nie są wspierane kompetencjami społecznymi, nie gwarantują oczekiwanego sukcesu.

W czasach dynamicznych przemian rynku pracy, związanych z niepewnością zatrudnienia i nieprzewidywalnością, wysoki poziom kompetencji społecznych wiąże się z niższymi wskaźnikami lęku i poczucia samotności, lepszym przystosowaniem do zmian życiowych i zawodowych, większą elastycznością w działaniach, przejawianiem właściwych postaw i zachowań w różnych okolicznościach. Kompetencje społeczne stanowią zatem wyznacznik efektywności funkcjonowania jednostki w różnych sytuacjach związanych z realizacją kariery. Sukces zawodowy, szanse znalezienia zatrudnienia zależą w dużej mierze od kompetencji społecznych. Rola i znaczenie tych kompetencji stale się zwiększa. Osiągnięcie sukcesu jest więc uwarunkowane umiejętnym wykorzystywaniem kompetencji społecznych. Osoby, które to robią, mają lepsze kontakty z ludźmi, są korzystniej postrzegane, dlatego szybciej osiągają sukces.

6. Zakończenie

Funkcjonowanie na rynku pracy coraz częściej zależy nie tylko od posiadanych dyplomów, ale też od umiejętności takich, jak: aktywność, inicjatywa, adaptacja do zmian, elastyczność postępowania, zdolność do współpracy z innymi i nawiązywania relacji, wywieranie wpływu na innych. Można spotkać wiele osób, które w szkole czy na studiach miały bardzo dobre oceny, a na rynku pracy radzą sobie gorzej niż ich koledzy ze słabymi wynikami osiąganymi podczas edukacji szkolnej. Świadczy to o dużym znaczeniu kompetencji społecznych, które w istotny sposób ułatwiają realizację kariery. Ponadto, wielu pracowników nie radzi sobie ze stresem w pracy, obowiązkami, relacja-

mi z przełożonymi i współpracownikami, konfliktami, co może prowadzić do zaburzeń psychospołecznych. Z tego powodu problematyka związana z kompetencjami społecznymi w miejscu pracy nabiera coraz większego znaczenia.

Kompetencje społeczne wspomagają nie tylko realizację kariery osoby, która je wykorzystuje, ale też oddziałują na innych, pomagają w budowaniu przyjaznej i życzliwej atmosfery. Człowiek powinien czuć się w każdym środowisku bezpieczny i akceptowany – tylko wtedy ma szanse rozwijać swoje zdolności, talenty, umiejętności i realizować karierę, wykorzystując swój potencjał. Dlatego warto, aby pracodawcy i przełożeni wzmacniali, wspierali, a nawet nagradzali osoby, które prezentują takie postawy, ponieważ oddziałują pozytywnie na innych – wtedy będą one stanowiły standard postępowania, tworzący jakość firmy.

Samo posiadanie takich kompetencji lub też przekonanie, że się je ma, nie daje gwarancji na osiągnięcie sukcesu, tworzy tylko możliwości jego osiągnięcia, dlatego należy starać się, aby te możliwości wykorzystywać. Wiele osób nie potrafi w sobie odnaleźć i uaktywnić zdolności i talentów, którymi dysponują; wielu pracowników posiada niewykorzystane predyspozycje do rozwoju kompetencji społecznych. Aktywizowanie tych kompetencji odbywa się w naturalnym środowisku, w codziennych wydarzeniach i kontaktach z innymi ludźmi; mogą być też doskonalone podczas zaplanowanych szkoleń i warsztatów. Poprzez odpowiednie treningi, osoby, które chcą funkcjonować na rynku pracy, mogą rozwijać swoje umiejętności i zwiększać poziom kompetencji społecznych, aby wzmocnić szanse realizowania optymalnej dla siebie kariery, pozbyć się lęku i obaw związanych z poszukiwaniem pracy i koniecznością dostosowania do zmieniających się warunków.

Treningi umiejętności społecznych mogą przynieść korzyść w wielu obszarach pracy, przede wszystkim mogą przyczynić się do zachowania dobrych relacji z ludźmi, właściwego traktowania innych, zarządzania personelem, umiejętnego prowadzenia negocjacji i rozwiązywania konfliktów, obniżania poziomu stresu i lęku, łatwiejszego podejmowania decyzji oraz zwiększenia satysfakcji z pracy.

Problematyka kompetencji społecznych jest istotna, ponieważ stanowią one nieodłączną część życia zawodowego i osobistego. Warto zatem prowadzić badania dotyczące tych zagadnień, które nie tylko poszerzą wiedzę w tym zakresie, ale też będą stanowić podstawę do opracowania programów szkoleń i treningów dotyczących rozwijania i doskonalenia kompetencji społecznych, cenionych przez pracodawców i ułatwiających realizację kariery.

Streszczenie: Dynamiczne zmiany rynku pracy, innowacje technologiczne, szybki przyrost wiedzy i informacji są czynnikami, które wymuszają zmiany zarówno w strukturze zatrudnienia, jak też w strukturze kompetencji zawodowych, potrzebnych do wykonywania konkretnej pracy. Funkcjonowanie na rynku pracy wymaga dzisiaj posiadania nie tylko specjalistycznych kwalifikacji wymaganych do pracy w zawodzie, ale też kompetencji społecznych, które ułatwiają nawiązywanie kontaktów, współpracę z innymi, budowanie przyjaznej i życzliwej atmosfery, rozwiązywanie konfliktów; dają możliwość wywierania wpływu na innych, a w rezultacie przystosowanie do zmieniających się warunków i radzenie sobie w różnych sytuacjach zawodowych. Celem podjętej analizy jest ukazanie znaczenia kompetencji społecznych przy realizacji kariery zawodowej. Opracowanie ma charakter rozważań teoretycznych przeprowadzonych na podstawie analizy literatury dotyczącej zagadnień związanych z podejmowaną problematyką. Artykuł zawiera treści dotyczące pojęcia i struktury kompetencji społecznych, a także właściwości i znaczenia kompetencji społecznych w kontekście realizacji kariery zawodowej.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, rynek pracy, kariera, praca, relacje interpersonalne

Abstract: Dynamic changes in the labour market, technological innovations, quick accumulation and increase of knowledge and information are the factors enforcing changes in the structure of both employment and professional competences essential in a given profession. Functioning in the job market require nowadays not only highly specialist job qualifications but also social competences which facilitate networking, cooperation, creating a friendly and welcoming atmosphere and resolving conflicts. They make it possible to influence others and, consequently, to adapt to changing conditions and to cope in different kinds of professional situations. The article focuses on significance of social competences for making professional career. This theoretical study has been based on analysis of the subject matter literature and includes content concerning the concept and structure of social competences, as well as characteristics and importance of social competences in the context of realization of professional career.

Keywords: social skills, labour market, career, work, interpersonal relationships

Bibliografia

- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1999.
- Bednarczyk H., Woźniak I., *Standardy kompetencji zawodowych w aktywizacji rynku pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, 4(83).
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata” 1999, XXIV.

- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994.
- Delors J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Dyczewski L., Godność osoby ludzkiej w przedsiębiorstwie, [w:] *Człowiek w pracy i polityce społecznej*, J. Szambelańczyk, M. Żukowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2010.
- Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1999.
- Henne K., *Kompetencja społeczna i inteligencja emocjonalna a zaangażowanie w Internet*, „Psychologia Jakości Życia” 2003, t. 2, nr 1.
- Juchnowicz M., *Polityka edukacyjna wobec potrzeb rynku pracy*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007.
- Kocór M., Strzebońska A., *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy?* PARP, Warszawa 2011.
- Korczyński S., *Funkcjonowanie człowieka w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011.
- Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2012.
- Maslach Ch., Leiter M.P., *Prawda o wypaleniu zawodowym: co robić ze stresem w organizacji*, PWN, Warszawa 2011.
- Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2007.
- Matusiak K. B., Kuciński J., Gryzik A., *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, PARP, Warszawa 2009.
- Rutkowska K., *Kompetencje społeczne – bufor wypalenia zawodowego pielęgniarek*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2012, t. 18, nr 4.
- Sęk H., *Społeczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2004.
- Skarżyńska K., *Spostrzeganie ludzi*, PWN, Warszawa 1981.
- Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 2000.

Wojnarska A., *Pomiar kompetencji społecznych – przegląd zagadnień*, [w:] *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*, A. Wojnarska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2006/962/WE, L 394/10.

Teresa Janicka-Panek

ZADANIA ZAWODOWE NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI W KONTEKŚCIE CELÓW WYCHOWANIA ORAZ OCENY EFEKTYWNOŚCI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

**ПРОФЕСІЙНІ ЗАВДАННЯ ВЧИТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ ЦІЛЕЙ ВИХОВАННЯ
ТА ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ**

**THE PROFESSIONAL TASKS OF PRESCHOOL TEACHERS
IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL GOALS AND ASSESSMENT
OF PRESCHOOL EDUCATION EFFECTIVENESS**

Przedszkola w Polsce są instytucjami powołanymi do wypełniania określonych zadań, stanowiących o ich funkcjach spełnianych wobec dzieci, rodziny i społeczeństwa. Najczęściej wymieniane funkcje: opiekuńcza, wychowawcza, wyrównawcza, społeczna, stymulująca, profilaktyczna, kompensacyjna, wynikają z celów i istoty wychowania przedszkolnego.

1. Pojęcie celów wychowania przedszkolnego – ujęcie retrospektywne i współczesne

W wychowaniu przedszkolnym mamy do czynienia ze swoistymi celami, biorąc pod uwagę podmiot wychowania oraz wynikające z tego zadania zawodowe nauczycieli.

Cele edukacji to sensowne, świadome i z góry oczekiwane, planowe, a zarazem w miarę konkretne efekty systemu edukacji narodowej; są one projekcją przyszłości¹.

¹ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1994, s. 35.

Pedagogika przedszkolna, stając się odrębną dyscypliną pedagogiczną, łączy teorię z metodyką wychowania przedszkolnego. Obejmuje też cały zakres działalności przedszkola, którego zadaniem jest wszechstronne wychowanie dzieci, zapewnienie im opieki i prawidłowego rozwoju, przygotowanie do szkoły, współpraca z rodziną i środowiskiem².

W historii wychowania przedszkolnego cele działalności przedszkola ograniczano zazwyczaj do wszechstronnego wychowania dzieci i ich przygotowania do szkoły.

W jednym z dwu pierwszych w Polsce podręczników pedagogiki przedszkolnej Maria Kwiatowska podkreśla, że „metody poszczególnych dziedzin wychowania w przedszkolu mają na celu pobudzenie rozwoju dziecka i służą przygotowaniu go do szkoły. Równocześnie trzeba zdawać sobie sprawę, że do tego zadania, w dużym stopniu scalającego pracę przedszkola, nie ogranicza się jego rola. Przedszkole powinno bowiem stwarzać warunki do dalszego wszechstronnego rozwoju dzieci i wyposażać je w zasób doświadczeń, które-zdobyte w dzieciństwie – mają znaczenie w ciągu całego życia [...]. Już w tym okresie kształtują się te cechy osobowości, które kiedyś mogą decydować o stosunku do ludzi i świata. [...] Wychowanie w przedszkolu powinno więc stanowić szeroką podbudowę zarówno dla pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, jak i dla rozwoju indywidualnych możliwości każdego z wychowanków w późniejszych latach”³.

Kilka lat później ta sama autorka dodaje: „cele wychowania w przedszkolu dotyczą w pierwszej kolejności czterech kwestii: stwarzania atmosfery radości, warunków do rozwoju dzieci, zaspokajania potrzeb dzieci oraz kształtowania wartości w toku wychowania i kształcenia”⁴. Maria Kwiatowska uszczegółowiła cele przedszkola w następujący sposób:

- zaspokojenie potrzeb dziecka warunkujących jego prawidłowy rozwój i możliwości pedagogicznych oddziaływać: potrzeby bezpieczeństwa, czułości, uznania, jak i również skłonności do ruchu, działania i zabawy, potrzeby poznawania świata i nawiązywania kontaktów społecznych;
- kierowanie psychofizycznym rozwojem dzieci w procesie wychowania i kształcenia przy zapewnieniu opieki nad ich zdrowiem i bezpieczeństwem;

² *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, M. Kwiatowska (red.), Warszawa 1985, s. 4.

³ *Pedagogika przedszkolna*, M. Kwiatowska, Z. Topińska (red.), Warszawa 1978, s. 422; Podają za: K. Duraj-Nowakowa, *Tematy systemowe w przedszkolu: geneza i założenia, planowanie i przykłady*. Kraków 1997.

⁴ *Podstawy pedagogiki...*, M. Kwiatowska (red.), dz. cyt.

- wprowadzenie dzieci w życie społeczne, przyswojenie im norm współżycia z innymi;
- wzbogacanie przeżyć dziecka w kontaktach z przyrodą, otoczeniem społecznym i sztuką;
- budzenie potrzeby własnej ekspresji w ruchu, twórczości słownej, plastycznej i muzycznej;
- rozwijanie procesów poznawczych, zainteresowań dziecka, sprawności manualnych i umiejętności technicznych, kształtowanie umiejętności o otoczeniu społecznym i przyrodniczym, kształtowanie stosunku do wiedzy jako źródła zaspokajania zainteresowań;
- przygotowanie dzieci do nauki i życia w szkole.

Ciągle aktualnym wydaje się postulat dobierania nowszych treści i opracowywania zmodernizowanych metodyk realizacji idei całościowości, przy uwzględnianiu najnowszych osiągnięć różnych dziedzin i dyscyplin nauk oraz samej pedagogiki przedszkolnej.

Integrację społeczną traktuje się jako jeden z głównych celów systemu edukacji przedszkolnej⁵. Integracja jest jednym z najważniejszych terminów nowoczesnej nauki humanistycznej. Integrują się nie tylko narody, organizacje, przedsiębiorstwa, lecz również ludzie wnoszący w życie nowe rozwiązania. Jest ona także nowatorskim modelem w oświacie; jest przeciwieństwem dyskryminacji, segregacji, alternatywą dla rozdziału pedagogiki ogólnej od specjalnej, dzieci pełnosprawnych od niepełnosprawnych. Jej celem jest stworzenie środowiska edukacyjnego, w którym mogłyby się wspólnie bawić, uczyć i wychowywać dzieci o różnym poziomie rozwoju i stopniu sprawności psychofizycznej⁶.

Do zadań przedszkola należy wszechstronne wychowanie dzieci, opieka nad ich zdrowiem i bezpieczeństwem, współpraca z rodziną, ze szkołą i środowiskiem. Podkreślona jest także potrzeba pobudzenia (stymulowania) rozwoju dzieci oraz wyrównywania (kompensowania) odchyleń w tym rozwoju. Działalność wychowawcza przedszkola polega, bowiem nie tylko na kierowaniu rozwojem dziecka i pobudzaniu tego procesu, ale także wymaga pracy wyrównawczej, usuwania lub łagodzenia stwierdzonych u dzieci zaburzeń (realizacji zadań opiekuńczych, wychowawczych, wyrównawczych i społecznych)⁷.

⁵ D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Warszawa 2006, s. 14.

⁶ Tamże, s. 11.

⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole*, Warszawa 2009.

Współcześnie przyjmuje się, iż podstawowym celem oddziaływań edukacyjnych jest wspieranie dzieci w ich wszechstronnym rozwoju w wymiarze intelektualnym, społecznym, podmiotowym, duchowym i fizycznym oraz przygotowanie młodego człowieka do odpowiedzi na wyzwania współczesnego świata⁸.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego wskazuje cel wychowania przedszkolnego, zadania profilaktyczno-wychowawcze przedszkola, oddziału przedszkolnego zorganizowanego w szkole podstawowej i innej formie wychowania przedszkolnego, zwanych dalej „przedszkolami”, oraz efekty realizacji zadań w postaci celów osiągniętych przez dzieci na zakończenie wychowania przedszkolnego⁹.

Zagadnienia jakości podstaw programowych, sposobów ich tworzenia oraz ewaluowania, funkcji pełnionych w systemie kształcenia, przygotowania zawodowego nauczycieli należą do kontrowersyjnych zagadnień współczesnej pedagogiki, w czym należy upatrywać potrzebę dalszych dyskusji nad procesem przygotowywania i procedowania formalno-prawnego¹⁰.

2. Zadania przedszkoli w Polsce

Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko

⁸ J. Bałachowicz, *Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny-Perspektywy-Potrzeby*, J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), Warszawa 2006, s. 5.

⁹ W Dz. U. 2017 r., poz. 356 znajduje się aktualnie obowiązująca podstawa programowa, w której określone są cele ogólne i zadania wychowania przedszkolnego oraz przewidywane efekty absolwentów przedszkoli.

¹⁰ Podaję na podstawie autorskich badań, prowadzonych w latach 1999-2017, w zakresie analizy obowiązujących w edukacji wczesnoszkolnej podstaw programowych oraz znaczenia tych dokumentów w pracy pedagogicznej nauczycieli. Podstawa programowa dla każdego etapu kształcenia powinna być przygotowana z niezwykłą starannością i oparta na nowoczesnej wiedzy psychologicznej, filozoficznej, socjologicznej i pedagogicznej. Jak dotychczas nie ma w naszym kraju metodologii opracowywania podstaw programowych, które to dokumenty determinują dalsze ważne prace, na przykład opracowanie programów nauczania i wychowania, sposoby badania jakości i efektywności kształcenia. Por.: T. Janicka-Panek, *Transformacja celów wychowania w (z/dez)integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Radom 2015.

osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji, poprzez uwzględnienie przez nauczycieli wychowania przedszkolnego następujących zadań¹¹:

1. Wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze jego rozwoju.

2. Tworzenie warunków umożliwiających dzieciom swobodny rozwój, zabawę i odpoczynek w poczuciu bezpieczeństwa.

3. Wspieranie aktywności dziecka podnoszącej poziom integracji sensorycznej i umiejętności korzystania z rozwijających się procesów poznawczych.

4. Zapewnienie prawidłowej organizacji warunków sprzyjających nabywaniu przez dzieci doświadczeń, które umożliwią im ciągłość procesów adaptacji oraz pomoc dzieciom rozwijającym się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony.

5. Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań.

6. Wzmacnianie poczucia wartości, indywidualność, oryginalność dziecka oraz potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie.

7. Tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo, w tym bezpieczeństwo w ruchu drogowym.

8. Przygotowywanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi oraz dbanie o zdrowie psychiczne, realizowane m.in. z wykorzystaniem naturalnych sytuacji, pojawiających się w przedszkolu oraz sytuacji zadaniowych, uwzględniających treści adekwatne do intelektualnych możliwości i oczekiwań rozwojowych dzieci.

9. Tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, środowiska, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, plastyki.

10. Tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka.

¹¹ Tamże, załącznik 1.

11. Tworzenie warunków umożliwiających bezpieczną, samodzielną eksplorację elementów techniki w otoczeniu, konstruowania, majsterkowania, planowania i podejmowania intencjonalnego działania, prezentowania wytworów swojej pracy.

12. Współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka.

13. Kreowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju.

14. Systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju.

15. Systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie poziomu umożliwiającego podjęcie nauki w szkole.

16. Organizowanie zajęć – zgodnie z potrzebami – umożliwiających dziecku poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej lub języka regionalnego – kaszubskiego.

17. Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur¹².

W podstawie programowej założono pożądane osiągnięcia dziecka na koniec wychowania przedszkolnego, w zakresie czterech sfer rozwoju osobowości: I. Fizyczny obszar rozwoju dziecka. II. Emocjonalny obszar rozwoju dziecka. III. Społeczny obszar rozwoju dziecka. IV. Poznawczy obszar rozwoju dziecka. Następnie zamieszczono listę efektów w każdym obszarze, poprzedzoną stwierdzeniem: *Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole*.

Na osiągnięcie założonych w podstawie programowej celów oraz tych zaproponowanych dodatkowo przez przedszkole i nauczycieli oraz dzieci i ich rodzi-

¹² Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, zał. 1. Dz. U. z 2017 r., poz. 356.

ców, ma wpływ wiele czynników¹³. Wiele zależy od świadomości nauczycieli, ich stylu działań edukacyjnych¹⁴, od zespołu nauczycieli jako organizacji uczącej się, koncepcji pracy przedszkola i jego misji edukacyjnej, filozofii edukacyjnej, doboru treści i strategii wychowania oraz wielu innych uwarunkowań. W końcowym procesie wychowania przedszkolnego przyjęte cele stają się efektami, co uzasadnia pytanie o relację między tymi kategoriami analitycznymi (cele-efekty).

3. Efektywność wychowania przedszkolnego

Rozumienie efektywności kształcenia na danym etapie edukacyjnym wynika z różnic pojmowania *efektywności* w ogóle. Pojęcie efektywności występuje w kryteriach orzekania o jakości kształcenia (skuteczność-efektywność-użyteczność) i ma rodowód ekonomiczny¹⁵. Efektywność nakazuje myśleć o jakości w kategoriach relacji efekty-koszty¹⁶. Efektywność wiąże się ze skutecznością, poprzez efekty kształcenia (efekty odnoszone do założonych i wymiernych celów rzutują na skuteczność kształcenia). W tym nieco ekonomicznym dyskursie edukacja przestaje być dobrem, a staje się towarem. Dostarczanie „usług” edukacyjnych, z których są zadowoleni „klienci” jest podstawowym zadaniem systemu edukacji. Tymczasem jest jedynie jednym z bardzo wielu możliwych, niestety uproszczonym, rozwiązaniem tej kwestii.

Dyskurs rynkowy stworzył okazję do agresywnego wkraczania języka ekonomii na teren edukacji, ale nie zastąpił w pełni języka współczesnej humanistyki (w tym pedagogiki) jako narzędzia opisu i interpretacji tego, co się dzieje w placówkach oświatowych.

Pojęcie efektywności wychowania przedszkolnego, jako jakości kształcenia dzieci w wieku 3-6 lat, może być różnie interpretowane przez psycho-

¹³ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005. Zob. Tejże: *Paradygmaty współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2005. Por.: A. Kowalska, *Rola przedszkola i szkoły w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej dziecka*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka...*, dz. cyt., s. 44-48. Zob.: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1997.

¹⁴ J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009. Autorka przedstawia problematykę podmiotowości w sposób nieobojętny dla współczesnej edukacji i wychowania, co powinno zmieniać horyzonty myślenia nauczyciela o dziecku i szkole/przedszkolu.

¹⁵ H. Mizerek, *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków 2012, s. 16.

¹⁶ P. Bielecki, *Quasi-rynek. Ekonomiczne uzasadnienie konkurowania w edukacji*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), Gdańsk 2010, s. 391-442.

loga, pedagoga, socjologa, filozofa, specjalistę z zakresu zarządzania czy ekonomistę. Różne kategorie relacji między elementami systemu organizacyjnego przedszkola i inne kategorie wyników jego pracy są przedmiotem analiz, a tym samym ujęć teoretycznych. Wskazane byłoby stosowanie ujęć holistycznych, uwzględniających różne płaszczyzny odniesienia, a więc wieloaspektowych i siłą rzeczy interdyscyplinarnych.

Nie ma i praktycznie być nie może, uniwersalnej, obejmującej wszystkie możliwe znaczenia definicji efektywności kształcenia „w ogóle” lecz z punktu widzenia określonego kryterium lub kryteriów. Mogą nimi być różne kategorie celów kształcenia i wychowania (określone we współczesnej humanistyce, paradygmacie podmiotowości, w podstawie programowej), różne sfery rozwoju osobowości dzieci i ich działania, realizacja indywidualnych potrzeb, zadania zawodowe nauczycieli, relacje zachodzące w przestrzeni społecznej przedszkola, najrozmaitsze kategorie powiązań przedszkola ze środowiskiem, z systemem oświaty, z systemem społecznym i inne zagadnienia.

O efektywności wychowania przedszkolnego można mówić w kontekście wewnętrznych (misja, ewaluacja wewnętrzna, wspomaganie) i zewnętrznych (ewaluacja zewnętrzna, kontrola) skutków funkcjonowania placówek, biorąc pod uwagę potrzeby i funkcje społeczne, które realizują, a także w jaki sposób reagują na zachodzące zmiany społeczne.

Proponuje się brać pod uwagę trzy kategorie wyników, rozstrzygając o efektywności przedszkola:

- wyniki dotyczące jednostek należących strukturalnie do przedszkola (dzieci, nauczycieli, specjalistów, pozostałych pracowników),
- wyniki grup społecznych w obrębie przedszkola (rady pedagogicznej, zespołów zadaniowych, zespołu ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej, rady rodziców i innych),
- wyniki dotyczące realizacji zewnętrznych funkcji przedszkola, wobec środowiska lokalnego, społeczeństwa¹⁷.

Wyniki funkcjonowania przedszkola mogą być wyrażone w ujęciu psychologicznym, pedagogicznym, socjologicznym lub/i ekonomicznym¹⁸.

¹⁷ Na podstawie opracowania hasła *Efektywność kształcenia* przez Andrzeja Bogaja, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993, s. 178-181. W opracowaniu tego artykułu wykorzystano materiały przygotowane do *Encyklopedii Pedagogicznej* (2018); dotyczy to hasła: *cele wychowania przedszkolnego, badania w działaniu, efektywność kształcenia*.

¹⁸ T. Lewowicki, *Efektywność kształcenia-typowe ujęcia, dylematy, wyzwania*, „Edukacja” 1991, nr 3.

Psychologiczne ujęcie efektywności przedszkola uwzględnia przede wszystkim wyniki indywidualnego rozwoju dziecka, na przykład procesu myślenia, mowy, zdolności poznawczych, zainteresowań, samodzielności, tempa i stylów uczenia się, potrzeb psychicznych, gotowości szkolnej. To także organizowanie wspomagania rozwoju, indywidualizowanie procesu wychowania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, tworzenie przyjaznego dziecku środowiska rozwoju, w którym ono poznaje siebie, uczy się rozpoznawania i okazywania emocji, jest ciekawe świata, buduje konstruktywne relacje z rówieśnikami i dorosłymi. Rozumienie efektywności w kontekście psychologicznym oznacza zapewnienie dzieciom odpowiedniego bezpieczeństwa i zorganizowania dobrej opieki.

Pedagogiczne ujmowanie efektów jest skoncentrowane na procesie kształcenia i wychowania. Efektywność tego procesu jest ujmowana jako funkcja wielu zmiennych: pracy dzieci (D), nauczycieli (N), celów kształcenia (C), środków dydaktycznych (S), metod kształcenia (M), zasad kształcenia (Z), form organizacyjnych (F), Czasu (T) i innych zmiennych (Y), co można wyrazić formułą: $E=f(D,N,C,S,C,Z,M,F,T,Y)$ ¹⁹. Jest to tylko pewna formuła ogólna, którą trudno uznać za definicję, a raczej za pewne przybliżenie samego pojęcia efektywności kształcenia.

Ujęcie pedagogiczne można podzielić na dwie grupy: ujęcie dotyczące efektywności wewnętrznej (ocena systemu organizacyjnego, ocena stopnia realizowanych funkcji, uzyskiwanych wyników – np. dojrzałości szkolnej absolwentów przedszkola, ocena poziomu osiągnięcia efektów określonych w podstawie programowej²⁰) i zewnętrznej (ocena stopnia zaspokojenia przez przedszkole potrzeb społecznych, roli pełnionej w środowisku).

Socjologiczne ujęcie efektywności przedszkola związane jest przede wszystkim z wypełnianiem przez placówkę różnorodnych zadań i funkcji społecznych (społeczna efektywność przedszkola, efektywność kulturalna)²¹.

Efektywność w ujęciu ekonomicznym, to ponoszone koszty i uzyskiwane efekty. Mogą być rozważane w skali makro (np. nakłady na przed-

¹⁹ K. Denek, *Predyktory i kryteria efektywności kształcenia*, „Ruch Pedagogiczny” 1977, nr 1.

²⁰ Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego (...), załącznik 1 (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).

²¹ J. Szczepański, *Miary społecznej efektywności szkoły*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1981, nr 2.

szkole w Polsce w różnej przestrzeni czasowej, porównywane z nakładami w innych krajach UE) lub w skali mikro (np. wysokość środków w planie finansowym, zaakceptowanym przez organ prowadzący przedszkole, koszty utrzymania placówki w ogóle, koszty utrzymania w przeliczeniu na jedno dziecko, obowiązkowe i dowolne wpłaty rodziców, koszty prowadzenia zajęć dodatkowych itp.).

Ten z pewnością niewyczerpujący zestaw znaczeń i zastosowań pojęcia *efektywność wychowania przedszkolnego* wskazuje na różnorodność płaszczyzn odniesienia, różnorodność koncepcji, proponowanych procedur i kryteriów, wielość podmiotów zainteresowanych efektami wychowania przedszkolnego, różnorodność pytań: kogo badać (dziecko, nauczyciela, rodzica jako klienta przedszkola) lub co poddać diagnozie (proces wychowania, proces wspierania w rozwoju, koncepcję pracy przedszkola).

Efektywność może być rozumiana addytywnie, jako swoista suma częściowych wyników pracy przedszkola, ukazujących zakres celowych (intencjonalnych) zmian lub/i strukturalnie, jako swoista cecha wszystkich elementów systemu społecznego przedszkola i relacji między nimi. Wybór kryterium lub zestawu kryteriów oceny decyduje o rodzaju rozpatrywanej efektywności (psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej (społecznej), wychowawczej, ekonomicznej).

4. Nauczyciel wychowania przedszkolnego badaczem w działaniu

Pełna i profesjonalna ocena efektywności wychowania przedszkolnego (w skali makro lub w skali mikro) jest niezwykle trudnym pod względem metodologicznym i złożonym zadaniem, ze względu na to, że o jakości pracy placówki decyduje wiele czynników, które są splotem najróżniejszych zjawisk. Ocena efektywności wychowania przedszkolnego (ewaluacja, autoewaluacja, badanie w działaniu) wymaga zaangażowania interdyscyplinarnego zespołu specjalistów, w celu przygotowania właściwej koncepcji badań i profesjonalnej realizacji.

Jak podkreśla E. Karney „to właśnie gromadzenie wiedzy z ogromnej liczby faktów z praktyki kształcenia i wychowania stanowi podstawę i cel główny pedagogiki empirycznej”²².

²² E.J. Karney, *Pedagogika empiryczna*, [w:] *Badanie-dojrzewanie-rozwoj*, F. Szlosek (red.), Warszawa-Radom 2008, s. 251.

Sądę, iż w humanistyczny nurt pedagogiki wpisują się badania w działaniu, których pomysłodawcami i realizatorami są sami nauczyciele lub/i dyrektorzy przedszkoli. Dzięki temu istnieje duże prawdopodobieństwo wykorzystania wniosków i opracowanie racjonalnych rekomendacji.

Wydaje się, że w badaniach w działaniu są obecne obydwie nurty: ten skoncentrowany na zmianie instytucji (przedszkola, szkoły) oraz nauczycieli, a także ten emancypacyjny, skoncentrowany na refleksyjnej działalności badaczy – nauczycieli.

Obserwując pracę pedagogiczną współczesnych nauczycieli; w tym czynności zawodowe dotyczące diagnozy, ewaluacji, analizy i rozwiązywania różnych problemów edukacyjnych, rodzi się pytanie, czy są to badania w działaniu? Przedszkola i szkoły, zwłaszcza w sytuacji realizowanych obecnie reform, są interesującym terenem uprawiania badań pedagogicznych²³.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego mogą być realizatorami badań empirycznych w następujących sytuacjach:

- realizując diagnozy pedagogiczne, na przykład diagnozę przedszkolną (obserwacja przedszkolna), diagnozę wstępną i diagnozę gotowości szkolnej (kończącą na etapie wychowania przedszkolnego) lub podsumowując okres wychowania przedszkolnego, następnie śledząc losy edukacyjne w klasach I-III absolwentów przedszkola; jest to przykład badań longitudinalnych (podłużnych)²⁴;
- opisując, analizując oraz rozwiązując problemy edukacyjne i wychowawcze, tzw. studium przypadku;
- podczas ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej w przedszkolu;
- pracując w zespołach ds. wspomaganie rozwoju dzieci z SPE lub udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- badając osiągnięcia edukacyjne starszych przedszkolaków, na przykład w kontekście gotowości szkolnej;
- powtarzając badania i śledząc rozwój wybranych jednostek (badania porównawcze dotyczące tego samego obiektu badań); śledząc przebieg wybranych procesów w edukacji i wychowaniu.

Potwierdzeniem tego jest stwierdzenie Joanny Rutkowiak: „badanie w działaniu można traktować jako niezwykle pomocną strategię doskonalenia

²³ Przykłady takich zadań zawodowych znajdzie Czytelnik w artykule mojego autorstwa. Por.: T. Janicka-Panek, *Nauczyciel edukacji początkowej pomysłodawcą i realizatorem badań w działaniu*, [w:] *Problemy rozwoju człowieka. Teoria i praktyka człowieka*, B. Pietrulewicz, E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red.), Zielona Góra 2013, s. 129-138.

²⁴ Zob.: R. Dolata i in., *Kontekstowy model oceny efektywności nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym*, Warszawa 2014.

własnego warsztatu pracy, rozumienia problemów wychowawczych i dydaktycznych przez osoby uczestniczące w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych z racji swoich ról zawodowych”²⁵.

5. Podsumowanie

Rola nauczyciela przedszkola, jako przewodnika dzieci po świecie wartości i wiedzy, animatora, kreatora organizowania poznawania świata, jest szczególna, swoista i niepowtarzalna. To humanistyczne postrzeganie zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego jest w opozycji do współcześnie wdrożonych procedur administracyjnych oraz zobowiązania pedagogów przedszkolnych do czynności monitorowania podstawy programowej, sprawozdawczości i innych zadań, jednym słowem hołdowanie technologizmowi i przyjętym schematom²⁶. Najważniejszym zadaniem nauczycieli przedszkoli jest wykorzystanie ogromnego potencjału, którym dysponuje dziecko i umiejętność wspieranie jego rozwoju. Wszelkie diagnozy nauczycielskie (m. in. obserwacje przedszkolne, diagnozy gotowości szkolnej, badania w działaniu) powinny służyć pedagogicznemu poznaniu dziecka oraz przygotowaniu optymalnej oferty wychowawczej, opiekuńczej i edukacyjnej.

W działaniach tych upatruję także szansę własnego rozwoju zawodowego nauczyciela.

Polska podstawa programowa napisana jest językiem wymagań i oczekiwań; wymaga się od nauczyciela zorganizowania dzieciom określonych doświadczeń i oczekuje się, że dzieci nauczą się przez to określonych wiadomości i umiejętności²⁷. W przyjętych rozwiązaniach systemowych kryje się pewne niebezpieczeństwo, polegające na większym skupianiu się nauczycieli i decydentów oświatowych na efektach, a mniej na możliwościach dziecka

²⁵ J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, s. 294-296.

²⁶ Nurt technologiczny określany jest bardzo często jako tradycyjny, pozytywistyczny, herbertowski, adaptacyjny. Kierunek humanistyczny to orientacja podmiotowa, liberalna, progresywistyczna, nowoczesna, postmodernistyczna, dialogowa i kulturowa. Etapy ewaluowania pedagogiki przedszkolnej ku humanistycznemu interpretowaniu dzieciństwa opisała przekonująco Danuta Waloszek, podkreślając znaczenie społecznego kontekstu przemian. Por.: D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006. Por. także: E. Zyzik, *Wybrane determinanty pracy zawodowej nauczycieli przedszkoli publicznych*, Kielce 2015, s. 14.

²⁷ Behawioryzm wpłynął i nadal wpływa na praktykę pedagogiczną, zarówno jako jawnie przyjmowana teoria, z której czerpane są założenia dydaktyczne (...). D. Klus-Stańska, *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli*, [w:] *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), Warszawa 1999.

i samym procesie wychowania i opieki oraz konstruowania wiedzy. Adresaci, struktura i treść podstawy programowej, pełnione przez ten dokument funkcje, wymagają poważnego dyskursu pedagogicznego i pracy interdyscyplinarnego zespołu specjalistów: teoretyków, empiryków i praktyków. Pedagogika przedszkolna w ujęciu nurtu technologicznego, opartego na paradygmacie funkcjonalno-behawiorystycznym (obok pożądanego paradygmatu konstruktywistyczno-adaptacyjnego) pozwala na dostrzeżenie w niej hierarchicznego układu społecznego oraz odgórną decyzyjność²⁸. Wiele rozwiązań programowych i administracyjnych ma charakter arbitralny, co minimalizuje autonomię w działaniach pedagogicznych nauczyciela.

Streszczenie: Podstawa programowa wychowania przedszkolnego wskazuje cel wychowania przedszkolnego, zadania profilaktyczno-wychowawcze przedszkola, oddziału przedszkolnego zorganizowanego w szkole podstawowej i innej formie wychowania przedszkolnego, zwanych dalej „przedszkolami” oraz efekty realizacji zadań w postaci celów osiągniętych przez dzieci na zakończenie wychowania przedszkolnego. Celem wychowania przedszkolnego jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania oraz tworzenie warunków do uczenia się, co umożliwi dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość oraz okazuje gotowość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji. W przyjętych rozwiązaniach systemowych kryje się pewne niebezpieczeństwo, polegające na większym skupianiu się nauczycieli i decydentów oświatowych na efektach, a mniej na możliwościach dziecka, procesie wychowania i zdobywania wiedzy o świecie (konstruowania i nadawania znaczeń).

Słowa kluczowe: cele wychowania przedszkolnego, podstawa programowa, zadania zawodowe nauczycieli, efektywność wychowania i opieki przedszkolnej

Abstract: The program basis of pre-school education indicates the purpose of pre-school education, preventive and educational tasks of kindergarten, pre-school department organized in primary school and other forms of pre-school education, called „kindergartens” and the effects of tasks in the form of goals achieved by children at the end of pre-school education. The aim of pre-school education is to support the overall development of the child. The development of a child is supported by the process of care, upbringing and teaching as well as creating conditions for learning. This support enables the child to discover their own abilities, the sense of action and acquire experience. As a result of support, the child matures and shows readiness to

²⁸ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Warszawa 2009, s. 29.

take up education at the first stage of education. The adopted systemic solutions make the teachers and decision-makers of education focus more on the effects, and not on the child's abilities and the process of his upbringing and acquiring knowledge about the world (designing and giving meanings).

Keywords: pre-school education goals, core curriculum, teachers' professional tasks, educational and pre-school care effectiveness

Bibliografia

- Al-Khamisy D., *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Warszawa 2006.
- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009.
- Bałachowicz J., *Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny-Perspektywy-Potrzeby*, J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), Warszawa 2006.
- Bielecki P., *Quasi-rynek. Ekonomiczne uzasadnienie konkurowania w edukacji*, [w:] *Pedagogika. T. 4. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), Gdańsk, 2010.
- Bogaj A., *Efektywność kształcenia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1994.
- Denek K., *Predyktory i kryteria efektywności kształcenia*, „Ruch Pedagogiczny” 1977, nr 1.
- Dolata R. i in., *Kontekstowy model oceny efektywności nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym*, Warszawa 2014.
- Dz. U. 2017 r., poz. 356, załącznik 1.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole*, Warszawa 2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa 1997.
- Janicka-Panek T., *Nauczyciel edukacji początkowej pomysłodawcą i realizatorem badań w działaniu*, [w:] *Problemy rozwoju człowieka. Teoria i praktyka człowieka*, B. Pietrullewicz, E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red.), Zielona Góra 2013.
- Janicka-Panek T., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec nowych zadań zawodowych – integrowania edukacji*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy”, A. Solak (red.), Warszawa 2017, nr 2.

- Janicka-Panek T., *Transformacja celów wychowania w (z/dez)integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Radom 2015.
- Karney E., *Pedagogika empiryczna*, [w:] *Badanie-dojrzewanie-rozwoj*, F. Szlosek (red.), Warszawa-Radom 2008.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska (red.), Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli*, [w:] *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), Warszawa 1999.
- Kowalska A., *Rola przedszkola i szkoły w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej dziecka*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny-Perspektywy-Potrzeby*, J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), Warszawa 2006.
- Lewowicki T., *Efektywność kształcenia-typowe ujęcia, dylematy, wyzwania*, „Edukacja” 1991, nr 3.
- Mizerek H., *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków 2012.
- Paradygmaty współczesnej pedagogiki*, Klim-Klimaszewska A. (red.), Warszawa 2005.
- Pedagogika przedszkolna*, Kwiatowska M., Topińska Z. (red.), Warszawa 1978.
- Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Kwiatowska M. (red.), Warszawa 1985.
- Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, załącznik 1 (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).
- Rutkowiak J., *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995.
- Szczepański J., *Miary społecznej efektywności szkoły*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1981, nr 2.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.
- Zyzik E., *Wybrane determinanty pracy zawodowej nauczycieli przedszkoli publicznych*, Kielce 2015.

Наталія Сиско

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ
ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-
ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ
ПРОЦЕСІВ НА РИНКУ ПРАЦІ**

**ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELI PLACÓWEK
OŚWIATY ZAWODOWEJ W KONTEKŚCIE
PROCESÓW INNOWACYJNYCH NA RYNKU PRACY**

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS
OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL) EDUCATION INSTITUTIONS
IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE PROCESSES
IN THE LABOUR MARKET**

Сучасні світові тенденції суспільного розвитку, глобалізація, глибокі соціально-економічні перетворення, динамічні інформаційні, технічні і технологічні процеси, стрімке поширення інноваційних знань, зміни на ринку праці, трудова міграція визначають необхідність забезпечення якості людського капіталу. «Глобальною валютою сьогодні називають кваліфікацію. І тільки та країна, яка має кваліфіковану робочу силу, не програє у світовій конкуренції. Тому це питання є питанням стратегічної безпеки України, це конкурентна перевага нашої економіки і наша можливість зайняти високе місце у глобальному господарстві», – проголосила Міністр освіти і науки України Л. Гриневич під час парламентських слухань, присвячених професійній освіті, що відбулися у Верховній Раді України 1 червня 2016 р.¹

¹ *Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення: матеріали парлам. слухань у Верховній Раді України 1 червня 2016 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. – К.: Парлам. вид-во, 2016.–320с.*

У вересні 2015 р. на Саміті Організації Об'єднаних Націй, який відбувався в рамках 70-ї Генеральної Асамблеї ООН у Нью-Йорку, було затверджено документ «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року». Україна разом із іншими країнами-членами приєдналася до глобального процесу забезпечення сталого розвитку. Цілями сталого розвитку до 2030 року, адаптованими для України, стали: подолання бідності; подолання голоду, розвиток сільського господарства; міцне здоров'я і благополуччя; якісна освіта; гендерна рівність; чиста вода і належні санітарні умови; доступна та чиста енергія; гідна праця та економічне зростання; промисловість, інновація та інфраструктура; скорочення нерівності; сталий розвиток міст і громад; відповідальне споживання та виробництво; пом'якшення наслідків зміни клімату; збереження морських ресурсів; захист та відновлення екосистем суші; мир, справедливість та сильні інститути; партнерство заради сталого розвитку. Цілі сталого розвитку України виступають орієнтирами для інтеграції зусиль, спрямованих на забезпечення економічного зростання, соціальної справедливості та раціонального природокористування².

Аналізуючи особливості розвитку людського капіталу, в Україні дослідниця Е. Лібанова наголосила на важливості для економіки України забезпечення інтелектуалізації праці, динамічної секторальної, галузевої та внутрішньогалузевої реструктуризації зайнятості; підвищення освітнього та кваліфікаційного рівня робочої сили, створення нових типів праці та «оновлення» цілих сфер професій і компетенцій, розвитку самозайнятості нового типу, посилення гнучкості ринку праці³.

Актуальність цієї проблеми посилюється ще й тим, що, як зазначає Л. Лук'янова, швидке застарівання інформації і потреба в її оновленні вимагають постійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації; знання і відповідні кваліфікації стають пріоритетними цінностями в житті людини в умовах інформаційного суспільства⁴.

Професійна освіта є визначальною складовою забезпечення можливостей реалізації продуктивної й високоефективної трудової діяльності

² *Цілі сталого розвитку: Україна. Національна доповідь 2017* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.idss.org.ua/monografii/2017_SDGs_NationalReport.pdf

³ *Людський розвиток в Україні: інноваційний вимір*: кол. моногр. / НАН України; Інститут демографії та соціальних досліджень; за ред. Е.М. Лібанової. – Київ, 2008. – 316 с.

⁴ Luk'yanova L. *Potrzebiedukacyjnedoroslychwwarunkachwspółczesnejcywilizacji // Edukacjaustawicznadoroslych / PolishJournalofContinuingEducation*. – 2017. – № 1(96). – С. 103-112

працівника. Вона формує основу трудового потенціалу та конкурентоспроможності фахівця, забезпечує змістовну підтримку виникнення інновацій у сфері праці та реалізацію можливостей продукування нових ідей.

Президент Національної академії педагогічних наук України В. Кремень наголошує на тому, що «країна так чи інакше вступить, як і весь світ, в інноваційний тип прогресу, коли швидка зміна ідей, знань, технологій вимагатиме підготовки фахівця, який буде спроможний відгукнутися на цю швидку зміну і навіть ініціювати її. І ми повинні відповідним чином навчати його, тобто готувати інноваційну людину, інноваційну особистість, інноваційного фахівця, людину з інноваційним типом мислення, інноваційною культурою, здатну до інноваційного типу діяльності. Це – основа змін, які ми повинні провести у всіх закладах професійної освіти»⁵.

Відомо, що чим вищими є показники рівня освіченості населення, тим більше суспільство спроможне до продукування та створення нових ідей, сприйняття новітніх технологій і реалізації можливостей їх використання у процесі праці. Інноваційний напрям розвитку економіки та реалізація інноваційної діяльності неможливі без відповідної професійної освіти, а підготовка фахівців не може здійснюватися безвідносно до розвитку пріоритетних галузей діяльності, впровадження новітніх технологій.

7–8 липня 2017 р. відбулася зустріч лідерів країн Великої двадцятки, за наслідками роботи якої було прийнято Декларацію, у якій визнається важлива роль професійно-технічної освіти та навчання, включаючи якісне учнівство, в інтеграції молоді на ринку праці. Лідери країн G20 визнали пріоритетом формування навичок, необхідних для майбутнього світу праці, важливість забезпечення можливостей перекваліфікації та підвищення кваліфікації протягом всього трудового життя.

Питанням філософії освіти, неперервної професійної освіти, підготовки педагогів для професійної школи в системі освіти присвячені праці вітчизняних науковців: А. Алексюка, В. Андрущенко, О. Аніщенко, С. Артюха, В. Кременя, А. Лігоцького, В. Лугового, Л. Лук'янової, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, О. Коваленко, Н. Ничкало, В. Олійника, О. Щербак, Л. Шевчук, а також зарубіжних учених: Ю. Бабанського, С. Батишева, Х. Беднарчика, В. Безрукової, А. Біляєвої, З. Вятровського, Е. Зеєра, І. Ільїна, С. Квятковського, Н. Кузьміної, Т. Новацького,

⁵ *Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення: матеріали парлам. слухань у Верховній Раді України 1 червня 2016 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. – К.: Парлам. вид-во, 2016.–320с.*

Л. Романцева, І. Смирнова, В. Федорова, М. Цирельчука, А. Шкляра, Ф. Шльосека.

Розбудовуючи систему професійної освіти та неперервного професійного розвитку її педагогічного персоналу, зокрема викладачів професійних закладів освіти, важливим є визначення сучасних тенденцій ринку праці в Україні та їх врахування у вирішенні означеної нами проблеми.

Дослідження засвідчило, що на даний час ринок праці перебуває у кризовому стані, оскільки в економіці країни протягом тривалого часу спостерігалися негативні процеси деіндустріалізації, превалювання сировинного низькотехнологічного виробництва, втрати наукового потенціалу та відтоку професійних кадрів, збільшення морального та фізичного зносу основних засобів. Відповідно і в структурі експорту переважають товари і послуги з низькою доданою вартістю, при цьому частка високотехнологічної продукції та послуг становить лише 5,5 %, тоді як у технологічній структурі експорту переробної продукції світу, за даними ЮНІДО, частка високотехнологічної продукції становить 20 %. Частка валового нагромадження основного капіталу у ВВП України у 2015 р. була найнижчою за весь період незалежності (13,5 %), що майже удвічі менше рівня окремих європейських країн⁶.

Такий рівень перешкоджає модернізації економіки, знижує фондовіддачу виробничого обладнання та не сприяє підтримці виробничого персоналу, здатного створювати конкурентоспроможний продукт. У поєднанні з низькою продуктивністю праці, яка на 77,7 % менше європейського рівня, це посилює процеси витіснення вітчизняних виробників із конкурентних ринків. Тривала економічна депресія супроводжується втратою робочих місць, економічним занепадом багатьох населених пунктів, масовою трудовою міграцією економічно активного населення до інших країн⁷.

Як позитивне, можна відзначити, що за підсумками 2016 р. відбулося незначне підвищення ВВП – на 2,3 % при зростанні промислового виробництва на 2,8 % та уповільненні інфляції до 13,9 % у середньорічному розрахунку. Але такі темпи є вкрай незадовільними⁸.

⁶ *Перехід на ринок праці молоді України: результати міжнародного дослідження «School-to-worktransitionsurveys» в Україні у 2013 та 2015 роках* / Елла Лібанова, Олександр Цимбал, Олег Ярош та Лариса Лісогор ; Міжнародне бюро праці. – Женева : МОП, 2016.

⁷ Там само.

⁸ Там само.

Необхідною умовою переходу до сталого розвитку та економічного зростання нашої держави є реалізація стратегії активного інноваційного розвитку, що потребує подвоєння обсягів виробництва. Основою структурно-інноваційних перетворень мають стати: інноваційна вісь з пріоритетних виробництв, які будуть вітчизняними флагманами у впровадженні інноваційних технологій і навколо яких формуватимуться сучасні класери; сектор стартапів, який у розвинених країнах переважно виступає провідником науково-технічного прогресу й розвитку конкурентного середовища економіки країни; сектор малого та середнього підприємництва.

Аналіз сучасних проблем українського ринку праці дав змогу дійти висновку, що сталий соціально-економічний розвиток держави буде можливим за умови значного зростання продуктивності праці, що, зумовлює потребу у висококваліфікованих робітничих кадрах. При цьому центральним об'єктом економіки держави стає людина.

Саме людиноцентризм проголошений одним із головних принципів освіти у новоприйнятому Законі України «Про освіту»⁹ та закладається у проект Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». Таким чином, головною детермінантою розвитку економіки виступає людина, її знання, вміння, кваліфікація, інноваційність, готовність до професійних змін, характеру та змісту праці, власного професійного розвитку.

Як зазначав засновник парадигматичної антропологічної моделі людини в педагогіці праці Тадеуш Вацлав Новацький, «всесвіт зародив людину, а людина створила всесвіт завдяки творчій праці своїх рук»¹⁰.

Міжнародний стандарт ISCO-08 унормовує типологію структури працівників за рівнями кваліфікації відповідно до диплому про освіту за основними групами професій, як: «надмірна кваліфікація», «відповідна кваліфікація» та «недостатня кваліфікація».

Працівники професійних груп, які мають відповідний рівень освіти, вважаються такими, рівень кваліфікації яких відповідає поточному робочому місцю. Ті, які мають рівень освіти вищий, аніж того потребує робоче місце, вважаються надмірно кваліфікованими, а ті, хто мають нижчий за необхідний рівень освіти, – недостатньо кваліфікованими.

Важливим для нашого наукового пошуку є дослідження, здійсненні в Україні у 2015 р., які засвідчили, що 38 % працівників сфери торгівлі

⁹ Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

¹⁰ Новацький Т. В. *Рука, що творить* / Переклад з польської Юлії Родик і Юлії Салати. – Львів: Літопис, 2007. – 104 с.

та послуг мали надмірну кваліфікацію, 19,2 % – відповідну кваліфікацію, 42 % – недостатню кваліфікацію. Кваліфіковані робітники сільського та лісового господарств, риборозведення та рибальства розподілились за рівнями кваліфікації наступним чином: 26,5 % – надмірна кваліфікація, 3,3 % – відповідна, 70,2 % робітників цієї галузі мали недостатню кваліфікацію. Для кваліфікованих робітників з інструментом ці співвідношення виглядали наступним чином: 24,3 % – надмірна кваліфікація, відповідна кваліфікація у 50,9 % робітників, а недостатня у 24,8 % робітників. Робітники з обслуговування, експлуатації та контролювання за роботою технологічного устаткування мали такі показники: 35,5 % – надмірна кваліфікація, 41,1 % – відповідна кваліфікація, 24,8 % – недостатня кваліфікація¹¹.

Така ситуація свідчить про незбалансованість більшою мірою між потребами робочого місця та отриманим особою рівнем освіти і кваліфікації, неефективними стратегіями особистісного планування та вибудови професійної траєкторії, неперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації виробничого персоналу.

Водночас високий показник надмірної кваліфікації молоді в Україні є свідченням невідповідності траєкторії розвитку економіки запитам молоді, а також недостатньої ефективності механізмів як професійної професійно-технічної, так і вищої освіти. Сформовані у молоді мотиваційні настанови щодо переваг вищої освіти у порівнянні із професійно-технічною призводить до зниження вартості високоосвіченої праці, а також до завищених вимог з боку роботодавців. Останні припускають, що претенденти на робочі місця з вищою освітою будуть демонструвати відповідно вищі креативні, культурні та соціальні рівні компетентності, попри обмеженість їх застосування на робочому місці та неналежну сплачуваність¹².

Важливим завданням для України є реалізація Українського Пакту заради молоді – 2020, спрямованого на активізацію партнерства між бізнесом та освітнім сектором і створення 10000 місць для стажування й першої роботи молоді до 2020 року, а також сприяння розвитку молодіжного підприємництва шляхом удосконалення наявної нормативно-правової бази та систематизації преференцій для молодих підприєм-

¹¹ *Людський розвиток в Україні: інноваційний вимір*: кол. моногр. / НАН України; Ін-т демографії та соціальних досліджень; за ред. Е.М. Лібанової. – Київ, 2008. – 316 с.

¹² *Перехід на ринок праці молоді України: результати міжнародного дослідження «School-to-worktransitionsurveys» в Україні у 2013 та 2015 роках* / Елла Лібанова, Олександр Цимбал, Олег Ярош та Лариса Лісогор; Міжнародне бюро праці. – Женева: МОП, 2016.

ців, формування підприємницьких навичок молоді, збільшення пропозиції робочих місць для стажування, розширення застосування освіти неформальними структурами просвітництва, навчання, тренування та підвищення кваліфікації, застосування у цій сфері потенціалу соціальних і неприбуткових організацій, волонтерського руху та добровільного наставництва на проектних засадах, заохочення молоді до участі у реалізації проектів, що фінансуються ЄС та іншими країнами, зокрема до програми «Erasmus+»¹³.

Необхідність забезпечення інноваційного розвитку спричиняє виникнення нових професій, які відрізняються від наявних вузькопрофільністю та специфічністю. Однак швидкість виникнення нової професії в Україні та її законодавче визнання становить в середньому 4–5 професії на три роки, хоча реально чисельність нових професій та видів діяльності є набагато більшою. У країнах Європи показник виникнення нової професійної діяльності становить 10–20 на рік, а за прогнозами у майбутні п'ять років ця швидкість зросте удвічі¹⁴.

Дослідження засвідчує, що найбільш вагомими чинниками впливу на зміну кон'юнктури професій залишаються: поява нових мультикультурних професій, здатних бути затребуваними у будь-якому соціумі та мати виробничі компетентності, які охоплюють кілька видів діяльності одразу; посилення конкуренції в економіці, що передбачає активний розвиток нових товарів та послуг, нових фахівців; зростання клієнтоорієнтованості, збільшення вагомості соціальних функцій; перехід від традиційної роботи до проектної діяльності передбачає розвиток проектних компетентностей та появу фахівців, що мають ширший спектр умінь та навичок, а також здатних до виконання організаційних та виробничих функцій одночасно; автоматизація передбачає перехід від людини-виконавця до людини-проектувальника, розвиток творчих професій, а також професій, які посилюватимуть взаємодію в колективі або соціумі; збільшення інтенсивності використання програмних пристроїв передбачає розвиток професій з налагодження програмних процесів, керівництво роботизованою технікою та обладнанням; зростання складності систем управління передбачає розвиток професійних здібностей із системним мисленням, а також наявність надпрофесійних навичок; зростання вимог до екологічності передбачає розвиток екологічної відповідальності

¹³ Там само.

¹⁴ *Людський розвиток в Україні: інноваційний вимір*: кол. моногр. / НАН України; Ін-т демографії та соціальних досліджень; за ред. Е.М. Лібанової. – Київ, 2008. – 316 с.

та появу професій, пов'язаних з захистом навколишнього середовища та безпечного виробництва¹⁵.

Розвиток креативного виробничого персоналу та інноваційної економіки передбачає зміни у сприйнятті більшості економічних явищ та добросовісне ставлення до навчання. Сьогодні функція системи освіти в Україні полягає у наданні визначеного кола знань та опанування певних умінь і навичок. Для розвитку інноваційної економіки та інноваційного виробництва важливим є розвиток креативності, вільного пізнання світу та стимулювання до самостійного отримання знань. Не менш важливу роль при цьому відіграє формування загального ставлення до процесу навчання та сприйняття його як обов'язкової частини постійного розвитку особистості.

Інноваційний розвиток економіки потребує від суспільства не лише певного рівня освіти, але й цілого комплексу сучасних компетентностей особистості, зокрема когнітивних та соціальних. Дослідження багатьох науковців (Е. Лібанова, Л. Лісогор, О. Цимбал, О. Ярош) та досвід практиків свідчать, що незалежно від професії та виду діяльності інноваційне виробництво передбачає наявність у фахівців таких ключових когнітивних, соціальних та базових професійних компетентностей, як: здатність до сприйняття нового та саморозвитку, здатність до прояву самостійності в особистому та професійному житті, володіння сучасними засобами комунікацій та активне їх використання в особистій та професійній діяльності, толерантність до думки іншого, вміння критично мислити та сприймати зауваження, готовність до розвитку професійних навичок та зміни сфери професійної й економічної діяльності, наявність уніфікованих базових знань паралельно з поглибленою професійною спеціалізацією, вміння презентувати власну ідею, розробку, ощадливе ставлення до навколишнього середовища, мультикультурність та мультимовність, вміння працювати в режимі високої невизначеності тощо¹⁶.

Вирішення цих завдань сприятиме підвищенню ефективності економіки держави на засадах сталого розвитку та створенню інноваційних високотехнологічних конкурентних виробництв.

Отже, важливими чинниками впливу на розвиток інноваційного виробництва та економіки є можливості підвищення рівня освіченості

¹⁵ Там само.

¹⁶ *Людський розвиток в Україні: інноваційний вимір*: кол. моногр. / НАН України; Ін-т демографії та соціальних досліджень; за ред. Е.М. Лібанової. – Київ, 2008. – 316 с.

населення, реагування економіки та системи освіти на появу нових професій та компетентностей, систематичне оновлення знань.

Саме тому відповідно до Лісабонської стратегії, серед найбільш важливих напрямів досягнення стратегічних пріоритетів інноваційного розвитку країн ЄС було визначено: збільшення інвестицій в освіту; покращення якості освіти за рахунок поширення дистанційних форм навчання; розвиток освіти впродовж життя; сприяння розвитку кваліфікованої робочої сили з творчими, підприємницькими навичками.

Пошуку шляхів модернізації національної системи професійно-технічної освіти відповідно до європейських стандартів сприяє плідна співпраця України з Європейським Фондом Освіти. Одним із напрямів такого співробітництва є участь у Туринському процесі, що передбачає аналіз національних систем професійної освіти країн-партнерів Європейського Фонду Освіти. В основу співпраці закладено принципи: провідної ролі країни у підготовці звіту; доказової бази, яка ґрунтується на фактах; широка участь у цьому процесі усіх зацікавлених сторін; цілісний підхід, який базується на огляді системи первинної професійно-технічної освіти молоді, а також професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації населення протягом життя.

Україна бере участь у Туринському процесі з 2010 р. – року його започаткування. Україною підготовлено національні звіти «Туринський процес. Україна» 2010, 2012, 2014. Протягом 2013–2014 рр. успішно було упроваджено пілотний проект «Туринський процес – розвиток потенціалу регіонів» у п'яти регіонах України (м. Києві, Вінницькій, Дніпропетровській, Сумській та Хмельницькій областях), а у 2016 році – в усіх 24 областях України та м. Києві¹⁷.

Аналізуючи соціально-економічний контекст «Туринського процесу – 2016. Україна» було засвідчено, що у політичному житті держави відбулися кардинальні зміни, які здійснили значний вплив на економічний і соціальний розвиток країни. Політична криза зими 2013–2014 рр., анексія Криму Росією та військові дії на Сході України призвели до негативних процесів в усіх сферах діяльності держави¹⁸.

Зокрема спостерігається погіршення стану регіональних економік, зменшення іноземних інвестицій, погіршення макроекономічних показ-

¹⁷ *Туринський процес 2016. Україна. Регіональний рівень. Резюме регіональних звітів. Проект Європейського Фонду Освіти «Туринський процес 2016. Україна. Регіональний рівень» / Міністерство освіти і науки України, Європейський Фонд Освіти, – К.: «Вік принт». – 2016. – 32 с.*

¹⁸ Там само.

ників розвитку у наслідок різкої девальвації національної валюти та прискорення інфляційних процесів, падіння економічної активності населення. Негативними тенденціями на ринку праці залишаються такі, як: зниження рівня зайнятості, підвищення рівня безробіття, падіння реальних доходів населення; збільшення кількості працездатного населення, яке виїхало за межі країни в пошуках роботи; зростання демографічного навантаження на працездатне населення та збільшення його частки, що потребує соціального захисту; зростання соціального напруження; погіршення криміногенної ситуації; складнощі переорієнтації виробників товарів і послуг на нові ринки збуту, зокрема країн ЄС; втрата виробничих зв'язків з підприємствами на окупованих територіях, появи внутрішньо переміщених осіб¹⁹.

У матеріалах Туринського процесу зазначається, що, окрім нових викликів негативного характеру, зберігаються такі традиційні, як невідповідність попиту і пропозиції робочої сили, нестача якісних робочих місць на ринку праці з гідними умовами та оплатою праці, недостатня кількість робочих місць на селі, постійний попит на працівників галузей виробництва і сфери послуг, низька якість робочої сили, потреба в робітниках найпростіших професій, структурний дефіцит кадрів в деяких галузях регіональної економіки²⁰.

З'ясовано, що новим виміром розвитку української держави стала децентралізація влади. З прийняттям Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні (2014), Законів України «Про співробітництво територіальних громад» (2014), «Про добровільне об'єднання територіальних громад» (2015), «Про заходи державної регіональної політики» (2015), інших законодавчо-нормативних актів, закладено базу для реальних кроків на місцях – створення об'єднаних територіальних громад у регіонах, які вважають головним важелем розвитку регіонів української держави.

Зміна парадигми державної політики поставило систему професійно-технічної освіти перед необхідністю пошуку адекватної відповіді на цей новий виклик. Запровадження регіонального замовлення робітничих кадрів відповідно до регіональних потреб економіки, а також державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників з професій

¹⁹ Туринський процес 2016. Україна. Регіональний рівень. Резюме регіональних звітів. Проект Європейського Фонду Освіти «Туринський процес 2016. Україна. Регіональний рівень» / Міністерство освіти і науки України, Європейський Фонд Освіти, – К.: «Вік принт». – 2016. – 32 с.

²⁰ Там само.

загальнодержавного значення, об'єктивно зумовило потребу навчальних закладів у налагодженні дієвого соціального партнерства з виробництвом усіх форм власності, представниками малого та середнього бізнесу, приватними підприємствами, поглибленні автономності у їх діяльності та відповідальності за результат.

Дослідження засвідчило, що станом на 1 грудня 2017 р. відповідно до рішення Верховної Ради України утворено 665 об'єднаних громад і процес їх утворення продовжується. Такий стан речей потребує усвідомленого та відповідального ставлення громад до розвитку економіки власних територій, відповідно до підготовки та розвитку висококваліфікованого виробничого персоналу через якісну професійну освіту.

Посилення ролі регіонів у формуванні регіональної політики щодо професійно-технічної освіти об'єктивно зумовило створення регіональних рад професійно-технічної освіти, до складу яких входять представники влади, бізнесу, освіти, профспілок, громадськості. Завданням рад є координація діяльності зацікавлених органів та організацій у сфері професійної освіти, зокрема щодо визначення регіонального замовлення на підготовку фахівців, робітничих кадрів, модернізації мережі закладів професійної освіти і їх фінансового забезпечення, створення умов в регіоні для ефективного функціонування системи освіти.

Поширення парадигми неперервної професійної освіти і навчання, накопичення нових знань базується на необхідності постійного оновлення знань, умінь і навичок, набуття нових компетентностей, які з'являються у суспільстві, а також підвищенні професійної мобільності робочої сили.

Поява нових перспективних професій та компетентностей у виробничій та невиробничій сферах об'єктивно зумовлюють потребу у неперервному професійному розвитку та підвищенні кваліфікації викладачів, залучених до педагогічної діяльності у професійних закладах освіти.

В. Кремень окреслив надважливі напрями розвитку освіти в Україні, проблеми підвищення якості освіти та педагогічного персоналу, відбору на навчання у вищих закладах освіти кращих випускників професійно-технічних навчальних закладів, а також підвищення кваліфікації і стажування педагогічних працівників на підприємствах, оскільки, за його висловом, «навчити гарного фахівця може лише гарний фахівець»²¹.

²¹ *Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення*: матеріали парлам. слухань у Верховній Раді України 1 червня 2016 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. – К.: Парлам. вид-во, 2016.–320с.

Проблеми педагога, підвищення його кваліфікації в системі післядипломної освіти, професійного самовиховання, соціального статусу, – наголошує Н. Ничкало, – завжди були, є і будуть актуальними, оскільки з'являються нові освітньо-виховні функції в умовах стрімкого науково-технічного і соціально-економічного поступу, народжуються нові суперечності і проблеми²².

Здійснюючи теоретико-методологічне обґрунтування комплексу проблем, пов'язаних з професійним розвитком та підвищенням кваліфікації викладачів професійно-технічних навчальних закладів, доцільно врахувати положення та рекомендації, викладені у міжнародних документах.

Згідно з новими перспективними напрямками розвитку освіти у ХХІ столітті, окресленими у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття під назвою «Освіта: потаємний скарб», що була представлена ЮНЕСКО, наголошується на винятково важливій ролі викладачів. У ній підкреслюється, що «зусилля викладачів мають вирішальне значення для підготовки молодих людей не тільки для того, щоб вони впевнено вступали в майбутнє, але й самі будували його, виявляючи при цьому рішучість і відповідальний підхід»²³. У цьому документі наголошується, що викладачі «зможуть виконати покладені на них завдання лише тоді, коли будуть володіти необхідними знаннями, кваліфікацією, особистими якостями, професійними навичками і будуть цілеспрямованими у своїй роботі»²⁴.

Зазначені концептуальні підходи також покладені в основу рекомендацій 45-ої сесії ЮНЕСКО під назвою «Зміцнення ролі вчителя у світі, що змінюється: проблеми, перспективи, пріоритети»²⁵. У них виокремлено як одне з головних завдань необхідність формування нового професійного профілю педагогічного персоналу і поліпшення соціального статусу вчителів, що диктується швидкими змінами у соціальному, економічному і політичному житті нинішнього покоління.

²² Ничкало Н. Г. *Сучасні тенденції у підготовці педагогів професійного навчання (міжнародний аспект та українські перспективи)* // Педагог професійної школи: зб. наук. праць / Редкол.: Н. Г. Ничкало (голова), І. А. Зязюн, О. І. Щербак (заступник голови) та ін.; Упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. – К.: Наук. Світ, 2002. – С. 5

²³ *Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО.* – Женева: Изд-во ЮНЕСКО, 1997. – 272с.

²⁴ Там само. – С. 148.

²⁵ *Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры. Международная конференция по образованию. Сорок пятая сессия. Укрепление роли учителей в меняющемся мире: проблемы, перспективы, приоритеты.* – Женева, Международный центр конференций, 30 сентября – 5 октября 1996г.

У документі також наголошено на важливості розроблення нових національних освітніх стандартів і оцінки якості освіти, що передбачає безпосередню участь педагогів у цих процесах, особливо в умовах децентралізації управління освітою. Важливість зазначених завдань потребують високого професіоналізму викладачів, вимагають викладацької діяльності на якісно новому рівні, спеціалізованої підготовки, нових стимулів. З іншого боку, світова тенденція до неперервної освіти впродовж життя актуалізує проблему постійного підвищення кваліфікації педагогів, спрямованого на розвиток їхньої професійності, опанування новими видами, методами педагогічної діяльності у відповідності з новими вимогами часу.

Отже, автори рекомендацій визначають, що провідним завданням стає професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогів протягом усієї їхньої кар'єри. Його дотримання та забезпечення сприятиме розв'язанню викладачами наступних завдань: забезпечувати свій постійний особистісний розвиток, включаючи вдосконалення знань і викладацьких навичок; усвідомлювати, які цінності і світоглядні установки ведуть до створення здорового людського суспільства; забезпечувати ефективно управління навчальним середовищем і ресурсами; вміти пов'язувати навчальні програми з потребами суспільства; вміти давати поради окремим учням та управляти групами учнів; вміти обирати і використовувати різні педагогічні методи; вміти працювати з батьками та іншими членами громади; вміти розбиратися в різних науково-дослідних методологіях²⁶.

Особливу увагу було приділено питанням викладацького персоналу у Спільному посланні ЮНЕСКО і МОП «Переглянутій рекомендації про технічну і професійну освіту», прийнятій на 31-ій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО у 2001 р. У розділі IX «Персонал» вісімнадцять статей присвячено проблемам розвитку викладацького персоналу. У вимогах до викладачів, які працюють у сфері технічної і професійної освіти, зазначається, що вони «мають володіти відповідними особистісними, моральними, професійними і педагогічними якостями, а також мати міцну первинну підготовку, котра дозволяє їм діяти в науковому, технологіч-

²⁶ *Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры. Международная конференция по образованию. Сорок пятая сессия. Укрепление роли учителей в меняющемся мире: проблемы, перспективы, приоритеты. — Женева, Международный центр конференций, 30 сентября — 5 октября 1996г.*

ному і соціальному середовищі, що постійно змінюється, й адаптуватися в ньому»²⁷.

У цьому документі наголошується на важливості розвитку у викладачів здатності викладати як теоретичні, так і практичні аспекти дисциплін з використанням за необхідності інформаційних і комунікаційних технологій, бути відповідальними за знання ними сучасних технік та технологій у певних галужах виробництв, готовими до використання дистанційних методів навчання, а також до проведення науково-дослідної роботи у відповідній галузі.

Згідно з рекомендаціями у зміст програм підвищення кваліфікації викладачів технічної і професійної підготовки повинно бути закладено вивчення загальної педагогічної теорії навчання, особливо в галузі технічної і професійної освіти; психології і соціології освіти, пов'язані з предметами та галузями спеціалізації викладачів; навички управління роботою в класі; спеціальної методики навчання відповідно до предметів технічної і професійної освіти та праці; методики оцінювання навченості учнів; підготовки до вибору та використання сучасних навчальних методів і посібників, у тому числі модульних і комп'ютеризованих навчальних матеріалів; проходження педагогічної практики; оволодіння методами орієнтації в галузі освіти та професійної діяльності; ознайомлення з адміністративною роботою у сфері освіти; опанування вміннями планувати навчальну роботу учнів в ході практичних і лабораторних занять, використовувати й обслуговувати лабораторне та інше обладнання; ґрунтовну підготовку з техніки безпеки з метою передачі цих знань учням і дотримання безпосередньо на робочому місці²⁸.

Наголошується на необхідності заохочення педагогічного персоналу до продовження їх освіти та підготовки незалежно від спеціалізації й створювати для цього відповідні умови, оскільки «освіта впродовж життя має забезпечуватися різними засобами й, зокрема, охоплювати: постійне обстеження знань, компетенцій, навичок та їх вдосконалення; систематичне оновлення спеціалізованих професійних навичок і знань; періодичну роботу у відповідному професійному секторі»²⁹. Важливість

²⁷ *Обновленный текст Пересмотренной рекомендации о техническом и профессиональном образовании(1972 г.): предложение Генерального директора // Генеральная конференция. 31-я сессия.- Париж, 2001. – 31 с.*

²⁸ *Обновленный текст Пересмотренной рекомендации о техническом и профессиональном образовании(1972 г.): предложение Генерального директора // Генеральная конференция. 31-я сессия.- Париж, 2001. – 31 с.*

²⁹ Там само. – С. 27.

цього завдання зумовлена й тим, що у світовій практиці функціонує концепція «періоду напіврозпаду знань» – проміжку часу, упродовж якого набуті раніше знання і професійний досвід втрачають актуальність або вони знижуються наполовину.

Аналізуючи можливості розвитку професійної освіти інноваційного типу в Україні, необхідно зазначити, про певні перешкоди, зокрема, недосконалість та застарілість наявного Класифікатора професій, а також важкість процедури внесення змін до нього. Дотепер на виробництві та в освіті використовується застарілий перелік професій, більшість з яких вже сьогодні є морально та технологічно застарілими та не відображають повною мірою увесь спектр сучасних професій. Процедура внесення змін до нього є важкою та довготривалою.

Тому актуальною проблемою залишається оновлення змісту професійної освіти відповідно до запитів замовників освітніх послуг, змін у техніці та технологіях сучасного виробництва, зокрема шляхом розроблення та впровадження державних стандартів за модульно-компетентнісним підходом; впровадження дуальної форми навчання; створення ефективної системи продукування підручників, сучасного інструктивно-методичного та нормативного супроводу; забезпечення якісно нового рівня підготовки педагогічних кадрів, підвищення їх професійного рівня.

У впровадженні інноваційного змісту у професійну освіту важливо виділити такі пріоритети, як: науково-технічна інноваційна діяльність, що матеріалізується у формі нових продуктів, виробів, технологій їх виготовлення, засобів виробництва, приладів, машин, устаткування, енергії, конструкційних матеріалів; виробнича інноваційна діяльність, що охоплює нові методи і форми організації усіх видів виробничої діяльності підприємств та інших ланок виробництва, а також соціальна інноваційна діяльність, яка виражається у різних формах активізації людського чинника: професійна підготовка й підвищення кваліфікації персоналу, стимулювання творчої діяльності, поліпшення умов і постійне підтримування високого рівня безпеки праці, покращення якості життя.

У недалекому майбутньому, враховуючи інноваційну спрямованість розвитку країни, передбачена можлива поява та затребуваність в освіті таких педагогічних професій, як координатор освітніх он-лайн плат-

форм, модератор, ментор стартапів, організатор проєктного навчання, ігромастер, розробник освітніх траєкторій³⁰.

Отже, професійний розвиток та підвищення кваліфікації викладачів професійних закладів освіти має стати засобом їхньої випереджувальної підготовки до діяльності в умовах інноваційного розвитку освіти і виробництва та покликане задовольнити як професійні, соціальні й культурологічні запити педагогів, так і потреби суспільства та навчального закладу щодо реалізації його програмних цілей у забезпеченні якісної підготовки робітничих кадрів.

Проголошення Законом України «Про освіту» (2017 р.) академічних свобод для педагогічних працівників, зокрема й для викладачів професійних навчальних закладів, передбачає їх самостійність та незалежність в педагогічній діяльності, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі. Викладачі мають право на педагогічну ініціативу, розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання.

На нашу думку, такими академічними свободами повною мірою можуть користуватися ті педагоги, кваліфікація яких не викликає сумніву і є засвідченою шляхом атестації та сертифікації викладача під час зовнішнього незалежного оцінювання у системі зовнішнього забезпечення якості освіти.

Саме тому в законі одночасно йдеться про обов'язок педагогічних працівників постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність, забезпечувати виконання освітньої програми для досягнення учнями передбачених програмою результатів.

Міністр освіти і науки України Л. Гриневич наголошує на необхідності створення нової системи професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогів. У Законі України «Про освіту» наголошується на необхідності постійної самоосвіти викладачів, участі у програмах підвищення кваліфікації та будь-яких інших видах і формах професійного зростання. При цьому заклади освіти, в яких працюють викладачі, повинні сприяти їхньому професійному розвитку та підвищенню кваліфікації. Зазначається, що підвищення кваліфікації викладачів може

³⁰ *Людський розвиток в Україні: інноваційний вимір*: кол. моногр. / НАН України; Ін-т демографії та соціальних досліджень; за ред. Е.М. Лібанової. – Київ, 2008. – 316 с.

здійснюватися за різними видами: навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо та у різних формах: інституційна, дуальна, на робочому місці, в тому числі на виробництві. Вид, форму та суб'єкта підвищення кваліфікації викладач має право обрати сам³¹.

У розв'язанні проблем професійного розвитку викладачів професійних закладів освіти особливої актуальності набувають положення, викладені у Концепції педагогічної освіти, розробленій під керівництвом академіка І. Зязюна. А також актуалізується завдання цільової комплексної програми «Вчитель» – створення системи педагогічної освіти, що задовольняла б потреби суспільства в педагогах різних спеціальностей і кваліфікаційних рівнів, здатних виконувати основну соціальну функцію – формування цілісної, всебічно розвиненої особистості, відданої інтересам української держави; глибоке реформування змісту, форм, методів підготовки педпрацівників усіх ланок освітньої галузі; залучення кращих інтелектуальних та духовних сил суспільства в освітню сферу; забезпечення неперервної освіти педпрацівників, підвищення їх професійного, освітнього і загальнокультурного рівнів; розроблення і впровадження нової оцінки (атестації) рівня професійної діяльності працівників; вироблення стандартів педагогічної освіти, системи оцінок професійної компетентності педпрацівників; розроблення теоретико-методологічних та організаційно-педагогічних засад неперервної післядипломної освіти педагогів; створення цілісної системи неперервної післядипломної освіти педагогів з урахуванням вітчизняного досвіду і тенденцій розвитку світових освітніх систем; підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток учня як особистості та найвищої цінності суспільства; розробка і впровадження державних стандартів педагогічної освіти для закладів післядипломної освіти всіх форм власності; удосконалення мережі закладів післядипломної освіти з метою створення умов для неперервної післядипломної освіти педагогів; створення нового покоління навчально-методичної літератури з фахових та психолого-педагогічних навчальних дисциплін, методик навчання для закладів післядипломної освіти; визначення змісту освіти для психолого-педагогічної підготовки фахівців непедагогічних спеціальностей; сприяння просвітницькій роботі серед населення з проблем сімейного виховання, організації дозвілля молоді, здорового способу життя.

³¹ Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Маємо на увазі, що у професійному розвитку викладачів професійних закладів освіти важливо враховувати принципи системи педагогічної освіти в Україні, обґрунтовані у Концепції педагогічної освіти, зокрема: відповідність освіти потребам особи, суспільства, держави; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей у формуванні педагога; цілісність у формуванні особистості педагога як гідного громадянина України; фундаменталізація професійної підготовки, гуманістична спрямованість, демократизм, випереджувальний характер, ступеневість, неперервність, варіативність, інноваційність; відкритість досягненням вітчизняної та світової науки, культури, освітньої практики.

У 2016 р. в Україні підготовка майбутніх кваліфікованих робітників для всіх галузей економіки здійснювалася у 817 державних професійно-технічних навчальних закладах з майже 400 професій. Навчальний процес в цих закладах забезпечували 17,8 тис. майстрів виробничого навчання та 14 тис. викладачів³².

У Хмельницькій області станом на 1 вересня 2017 р. функціонувало 24 заклади професійної (професійно-технічної) освіти, у яких велась підготовка зі 100 робітничих професій. Моніторинг якісного складу педагогічних працівників, який було проведено на початку 2017–2018 навчального року, дозволив констатувати, що в них працює 1266 осіб, серед них – 146 викладачів професійно-теоретичної підготовки, що становить 11,53 % від загальної кількості.

Аналіз освітньо-кваліфікаційного рівня педагогів дозволив з'ясувати, що 62,33 % викладачів мають повну вищу фахову освіту у відповідній галузі виробництва (непедагогічна); 1,37 % викладачів мають базову вищу фахову освіту у відповідній галузі виробництва (непедагогічна) і лише 36,3 % викладачів отримали вищу інженерно-педагогічну освіту.

Статистичні дані свідчать про залучення до викладацької діяльності в закладах професійної освіти більшою мірою осіб з вищою фаховою непедагогічною освітою. Це зумовлено, з одного боку, потребою гнучкого та швидкого реагування професійної освіти на зміни на ринку праці, появою нових професій, для яких необхідно готувати висококваліфікованих робітників; з іншого боку – тим, що вищі заклади освіти не встигають прогностично забезпечити підготовку інженерно-педагогічних працівників відповідно до потреб виробництва та закладів професійної

³² *Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення*: матеріали парлам. слухань у Верховній Раді України 1 червня 2016 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. – К.: Парлам. вид-во, 2016.–320с.

освіти. Така тенденція щодо залучення виробничників до педагогічної діяльності буде зберігатися. Тому значна частка викладачів закладів професійної освіти потребуватиме спеціальної психолого-педагогічної і методичної підготовки, які здобуваються безпосередньо в процесі педагогічної діяльності шляхом проходження курсового підвищення кваліфікації та інших форм навчання у системі неформальної й інформальної післядипломної освіти. Викладачі з інженерно-педагогічною освітою теж потребують оновлення та набуття нових компетентностей в силу того, що знання застарівають, з'являються нові.

Аналіз якісного складу педагогічних працівників за стажем роботи дозволив з'ясувати, що викладачів зі стажем роботи до 5 років – 11,64 %, зі стажем роботи від 5 до 10 років – 15,07 %, від 10 до 15 років – 16,44 %, від 15 до 20 років – також 16,44 %, від 20 до 25 років – 15,75 %, зі стажем понад 25 років – 24,66 %. Понад 56 % викладачів закладів професійної освіти – це педагоги зі стажем роботи понад 15 років. Понад 19 % педагогів – це особи пенсійного віку, що свідчить про «старіння» викладацького складу.

Отже, більша частина викладачів має значний досвід практичної діяльності, який ґрунтується на предметній системі навчання, водночас сучасна освіта переходить до компетентнісної парадигми навчання. Традиційні методи навчання, які використовувались у попередній період розвитку професійної освіти, не можуть розвинути цікавість та вмотивованість до навчання у сучасного покоління та забезпечити ефективне сприйняття нового. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває потреба зміни класичних форм навчання на сучасні віртуальні та інтерактивні, зокрема тренінгові, проектні технології, дуальну форму навчання тощо.

Аналіз проходження викладачами професійно-теоретичної підготовки такої форми підвищення кваліфікації, як стажування, дозволяє констатувати, що лише 47,95 % за останній міжатастаційний період стажувалися на базі сучасних виробництв або професійно-технічних навчальних закладах, а також на базі навчально-практичних центрів при ПТНЗ з впровадження інноваційних педагогічних та виробничих технологій. Моніторинг засвідчив, що лише 51,37 % мають робітничий розряд з професії, підготовку до якої вони здійснюють. За педагогічними категоріями якісний склад викладачів поділяється наступним чином: кваліфікаційна категорія «спеціаліст» – 8,9 %, II кваліфікаційна категорія – 17,81 %, I кваліфікаційна категорія – 26,03 %, вища кваліфікаційна категорія – 47,26 %. Педагогічне звання «старший викладач» мають 13,7 % викладачів, а звання «викладач-методист» – 15,06 %. Моніторинг якісного

складу викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти дозволив констатувати, що застарілі підходи до їх атестації зумовлюють потребу у запровадженні неперервного професійного розвитку та сучасної системи атестації та сертифікації викладачів. Ці дані підтверджують цілу низку суперечностей та проблем у реалізації завдань неперервного професійного розвитку викладачів закладів професійної освіти.

Як зазначає Н. Ничкало, неперервність професійної освіти є ключовою умовою життєдіяльності людини, виступає провідним важелем освітньої політики на різних вікових і професійних етапах її розвитку, пов'язаним із засвоєнням людиною соціокультурного досвіду різних поколінь³³.

Актуальність проблеми психолого-педагогічної і методичної підготовки педагогів та забезпечення їх якісним змістовним наповненням підтверджена низкою вимог державних стратегічних та нормативних документів у галузі освіти (Стратегія державної кадрової політики на 2012–2020 рр., Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. та реалізуються у різних за змістом та формами навчання педагогів.

Психолого-педагогічну та методичну підготовку викладачів закладів професійної освіти забезпечує Науково-методичний центр професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області як під час курсового підвищення кваліфікації педагогів, так і у різних за змістом та формами навчання на регіональному рівні. Курсове підвищення кваліфікації педагогів закладів професійно-технічної освіти Хмельницької області на регіональному рівні на базі нашого центру запроваджене з 1993 р. відповідно до отриманої ліцензії. Відповідно до наказів Міністерства освіти і науки України підвищення кваліфікації з психолого-педагогічної та методичної підготовки здійснюється також для педагогічних працівників системи професійної освіти інших регіонів.

Для якісного забезпечення професійного розвитку викладачів з психолого-педагогічної та методичної підготовки запроваджено різні за змістом та формами курси підвищення кваліфікації, їх науково-методичне та кадрове забезпечення, створено модульне освітнє середовище, функціонують сайт (<http://www.hmnmc.km.ua/>), інформаційний портал «Профтехосвіта Хмельниччини» (<http://profosvitakm.at.ua/>), електронна бібліотека.

³³ Ничкало Н. Г. *Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. академія. – Х., 2005. – Вип. 10. – С. 15–19.*

Стажування є органічною складовою професійного розвитку викладача. Враховуючи, що у даний час виробництво не може повною мірою задовольнити потреби педагогів у стажуванні на новітній виробничій техніці та на основі технологій, Міністерством освіти і науки України було розроблено Положення про навчально-практичний центр (за галузевим спрямуванням) професійно-технічного навчального закладу (накази МОН від 14.06.2012 р. № 694 і від 11.09.2017 р. № 1265), головною метою діяльності яких визначено реалізацію завдань щодо вдосконалення практичної підготовки учнів, слухачів, студентів вищих навчальних закладів, а також підвищення кваліфікації педагогічних працівників, упровадження в освітній процес новітніх виробничих технологій із застосуванням сучасного обладнання, інструментів, матеріалів, здійснення шляхом співробітництва і взаємодії постійного зв'язку між підприємствами та іншими закладами професійної освіти з метою поширення інноваційних педагогічних та виробничих технологій, інформації щодо новітніх матеріалів, інструментів, обладнання.

Мережа складається з 25 навчально-практичних центрів різних галузей виробництва (наказ МОН від 04.11.2016 р. № 1335). Процес створення навчально-практичних центрів інноваційних технологій та їх обладнання сучасною технікою продовжується, що сприяє розширенню можливостей для стажування.

Окрім того, з метою реалізації положень Порядку підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів¹ Міністерством освіти і науки України визначено перелік опорних професійно-технічних навчальних закладів за галузевим спрямуванням, на базі яких можуть пройти стажування майстри та викладачі закладів професійної освіти (накази МОН від 23.10.2014 р. № 1199, від 08.10.2015 р. № 1024 та від 14.07.2017 р. № 1066). На даний час перелік включає 95 закладів професійно-технічної освіти, у яких забезпечується проходження стажування педагогів із 97 професій. За галузевим спрямуванням навчальні заклади розподілені наступним чином: 8 навчальних закладів забезпечують проходження стажування викладачів аграрного профілю, 34 – будівельного, 8 – машинобудівного, 10 – громадського харчування, 2 – деревообробки, по 1 – зв'язок та лісове господарство, 24 – сфери послуг, 7 – транспорту.

¹ *Наказ МОН «Про затвердження Порядку підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів» № 535 від 30.04.2014 р. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0840-14>*

Зазначимо, що практична складова професійного розвитку викладачів закладів професійної освіти у формі стажування може забезпечуватися відповідно до потреб педагога та укладених угод з підприємствами, керівниками опорних професійно-технічних навчальних закладів та навчально-практичних центрів з впровадження інноваційних технологій.

Вирішуючи практичні завдання з професійного розвитку викладачів закладів професійної освіти, ми враховуємо, що сучасний стан освіти потребує запровадження нових концептуальних засад функціонування системи неперервної освіти.

На нашу думку, професійний розвиток викладачів закладів професійної освіти має відбуватися у системі, яка здатна до саморегуляції відповідно до викликів суспільного розвитку, що постійно змінюються. З огляду на це актуальними проблемами педагогіки професійної освіти постають наступні: визначення концептуальних підходів до розроблення науково обґрунтованого профілю викладача закладу професійної освіти, принципово нових моделей його професійного розвитку та підвищення кваліфікації, які ґрунтуються на поліваріантних схемах організації і змісту навчання в мережевій освіті; обґрунтування та впровадження інноваційних психолого-педагогічних засад технологій підвищення кваліфікації викладачів закладів професійної освіти; теоретичне обґрунтування і розроблення інноваційного змісту та різних форм підвищення кваліфікації; запровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій та визначення психолого-педагогічних умов їх ефективного функціонування в умовах неперервної професійної освіти.

Крім того, є необхідність переглянути статус самого процесу професійного розвитку та підвищення кваліфікації. Навчання за різними формами та змістом мають відповідати освітнім потребам викладачів, курси підвищення кваліфікації повинні стати кваліфікаційними, тобто давати підстави для атестації, просування на посаді, підвищення категорії, присвоєння педагогічних звань, а у майбутньому – сертифікації викладача.

Розв'язуючи завдання професійного розвитку викладачів, доцільно враховувати, що їх неперервний професійний розвиток відбувається у мережевій формальній, неформальній та інформальній освіті, яка в організаційному плані повинна об'єднувати самостійні підсистеми: науково-методична робота на рівні навчального закладу, самоосвіта, курсове підвищення кваліфікації, регіональні, всеукраїнські форми навчально-науково-методичної роботи, участь у міжнародних сертифікаційних програмах. Кожна з цих підсистем мають власні цілі та завдання, специфічні особливості, проте усі вони об'єднані у загальне фахово орієнто-

ване освітнє середовище, метою якого є сприяння формуванню та розвитку професіоналізму педагогів, їх майстерності. При цьому, на нашу думку, вагома частка організаційно-методичної підтримки викладачу у його професійному розвитку покладається на навчальний заклад, який має сприяти педагогу у вибудові індивідуальної траєкторії професійного розвитку з врахуванням його особистісних освітніх потреб, а також програмних цілей навчального закладу.

Узагальнення результатів наукового пошуку дозволило з'ясувати, що на сьогодні проблеми формування нового професійного профілю викладача закладу професійної освіти, вироблення стандартів педагогічної освіти та розроблення і впровадження державних стандартів педагогічної освіти для закладів післядипломної освіти, поки що на державному рівні не розв'язані. Роль професійного стандарту виконують кваліфікаційні характеристики, які лише констатують завдання та обов'язки викладача та короткий опис необхідних знань для здійснення педагогічної діяльності, а також встановлюють кваліфікаційні вимоги щодо освіти педагога. У Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників зазначається, що викладачі професійно-технічних навчальних закладів повинні мати повну вищу педагогічну освіту або іншу повну вищу освіту та пройти спеціальну педагогічну підготовку. Національна рамка кваліфікацій характеризує рівні кваліфікації фахівців у чотирьох видах базових компетентностей: знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність та дає лише підстави для розроблення професійних стандартів.

Визначаючи концептуальні підходи до обґрунтування наукового профілю викладача закладу професійної освіти, ми враховували модульно-компетентнісний підхід у структурі його діяльності. З метою найбільш повного представлення усіх педагогічних функцій, знань та вмінь викладача закладу професійної освіти нами було розроблено діагностичну анкету, за допомогою якої можна з'ясувати, якими професійно-педагогічними компетентностями володіє педагог і які йому необхідно здобути в процесі професійного розвитку. Розроблена нами діагностична анкета може слугувати інструментарієм для оцінки рівня професіоналізму викладача як шляхом самооцінки власної педагогічної діяльності, так і у внутрішній і зовнішній системі забезпечення якості освіти. У діагностичній анкеті нами визначено компоненти, які об'єднано у групи професійно-педагогічних компетентностей: нормативно-правовий компонент, фаховий, психологічний, педагогічний, методичний, інформаційно-комунікаційний, дослідно-експериментальний, культурологічно-виховний.

Запропонована нами діагностична анкета передбачає обрання педагогом не лише змісту підвищення кваліфікації за певними професійно-педагогічними компетентностями, але й форми навчання у формальній, неформальній та інформальній системі післядипломної освіти.

Запровадження принципів діагностичності, поєднання індивідуальних інтересів педагогів з суспільними цінностями та програмними цілями навчального закладу, врахування інноваційних процесів на ринку праці забезпечують вибудову індивідуальної освітньої траєкторії викладача закладу професійної освіти у його професійному розвитку.

Сучасний стан ринку в Україні потребує структурно-інноваційних перетворень для сталого розвитку та економічного зростання країни. Соціально-економічний розвиток держави буде можливим за умови значного розширення діяльності інноваційних виробництв, розвитку конкурентного середовища, зростання продуктивності праці, що об'єктивно зумовлює потребу у висококваліфікованих робітничих кадрах.

Поява нових перспективних професій та компетентностей на ринку праці та здійснений аналіз якісного складу викладачів закладів професійної освіти засвідчує нагальну потребу у неперервному професійному розвитку педагогів у системі формальної, неформальної та інформальної післядипломної освіти на основі діагностично визначених цілей.

Анотація: На основі аналізу наукових досліджень схарактеризовано сучасний стан ринку праці в Україні, необхідні структурно-інноваційні перетворення для сталого розвитку та економічного зростання країни. Соціально-економічний розвиток держави буде можливим за умови значного розширення діяльності інноваційних виробництв, розвитку конкурентного середовища, зростання продуктивності праці, що об'єктивно зумовлює потребу у висококваліфікованих робітничих кадрах. Обґрунтовано положення про те, що головною детермінантою розвитку економіки є висококваліфікований виробничий персонал, який отримав якісну професійну освіту. Доведено, що поява нових перспективних професій та компетентностей на ринку праці потребує неперервного професійного розвитку викладачів закладів професійної освіти відповідно до власних освітніх потреб педагогів, суспільства та програмних цілей навчального закладу.

Ключові слова: ринок праці, викладач, професійний розвиток, психолого-педагогічна підготовка, стажування, кваліфікація, соціальне партнерство.

Abstract: On the basis of research analysis the author describes the current state of the labor market in Ukraine, the necessary structural and innovative transformations for sustainable development and economic growth of the country. It has been established

that state socio-economic development will be possible with substantial expansion of innovative industries, the development of a competitive environment, productivity growth, which objectively determines the need for highly skilled workers. It is substantiated that the main determinant of economic development is highly qualified production staff who received high-quality vocational education. It is proved that the emergence of new promising occupations and competencies in the labor market requires the continuous professional development of teachers of vocational education institutions in accordance with their own educational needs, society and program objectives of educational institution.

Keywords: labor market, teacher, professional development, psychological and pedagogical training, internship, qualification, social partnership.

Бібліографія

- Закон України «Про освіту»* від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Людський розвиток в Україні: інноваційний вимір*: кол. моногр. / НАН України; Ін-т демографії та соціальних досліджень; за ред. Е.М. Лібанової. – Київ, 2008. – 316 с.
- Наказ МОН «Про затвердження Порядку підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів»* № 535 від 30.04.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0840-14>
- Ничкало Н.Г. *Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації* // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. академія. – Х., 2005. – Вип. 10. – С. 15–19.
- Ничкало Н.Г. *Сучасні тенденції у підготовці педагогів професійного навчання (міжнародний аспект та українські перспективи)* // Педагог професійної школи: зб. наук. праць / Редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), І.А. Зязюн, О.І. Щербак (заст. голови) та ін.; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.І. Щербак. – К.: Наук. Світ, 2002. – 228 с.
- Новацький Т. В. *Рука, що творить* / Переклад з польської Юлії Родик і Юлії Салати. – Львів: Літопис, 2007. – 104 с.
- Образование: сокрытое сокровище*: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Женева: Изд-во ЮНЕСКО, 1997. – 272 с.
- Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры*. Международная конференция по образованию. Сорок пятая сессия. Укрепление роли учителей в меняющемся мире: проблемы, пер-

спективы, приоритеты. – Женева, Международный центр конференций, 30 сентября – 5 октября 1996 г.

Перехід на ринок праці молоді України: результати міжнародного дослідження «School-to-worktransitionsurveys» в Україні у 2013 та 2015 роках / Елла Лібанова, Олександр Цимбал, Олег Ярош та Лариса Лісогор; Міжнародне бюро праці. – Женева: МОП, 2016.

Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення: матеріали парлам. слухань у Верховній Раді України 1 червня 2016 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. – К.: Парлам. вид-во, 2016. – 320 с.

Рекомендации о техническом и профессиональном образовании (1972 г.): предложение Генерального директора // Генеральная конференция. 31-я сессия. – Париж, 2001. – 31 с.

Туринський процес 2016. Україна. Регіональний рівень. Резюме регіональних звітів. Проект Європейського Фонду Освіти «Туринський процес 2016. Україна. Регіональний рівень» / Міністерство освіти і науки України, Європейський Фонд Освіти, – К.: «Вік принт». – 2016. – 32 с.

Цілі сталого розвитку: Україна. Національна доповідь 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.idss.org.ua/monografii/2017_SDGs_NationalReport.pdf

Luk'yanova L. *Potrzeby edukacyjne dorosłych w warunkach współczesnej cywilizacji* . // Edukacja ustawiczna dorosłych / Polish Journal of Continuing Education. – 2017. – № 1(96). – С. 103-112.

Сергій Прийма
Вікторія Балута

**ФОРМУВАННЯ АНДРАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО МАГІСТРА
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI ANDRAGOGICZNYCH
PRZYSZŁYCH MAGISTRÓW OŚWIATY PEDAGOGICZNEJ
W PROCESIE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO
I PEDAGOGICZNEGO**

**DEVELOPMENT OF ANDRAGOGIC COMPETENCE
OF PEDAGOGICAL EDUCATION MASTER
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

У Національній доктрині розвитку освіти провідною метою системи освіти визнано створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, здатної навчатися впродовж життя. Це актуалізує проблему модернізації системи підготовки педагогічних кадрів, наукове переосмислення цінностей педагогічної освіти, нагальність формування андрагогічної компетентності фахівців.

Проблемам професійної підготовки фахівців, становлення неперервної освіти, розвитку системи освіти дорослих присвячені праці О. В. Аніщенко, Т. Г. Браже, А. А. Вербицького, С. Г. Вершловського, Дж. Еппса, С. І. Змейова, І. А. Зязюна, Ю. Н. Кулюткіна, Л. Б. Лук'янової, А. Маслоу, Н. Г. Ничкало, М. Ноулза, В. Г. Онушкіна, С. М. Прийми, Л. Є. Сігаєвої, С. О. Сисоєвої, В. О. Сластьоніна, Р. Хемстра та ін. Домінантні імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців

з позицій нової філософії освіти розглядаються в дослідженнях В. П. Андрущенка, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, В. В. Молодиченка. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті висвітлено в працях Н. М. Бібік, М. В. Елькіна, О. Я. Савченко, О. М. Семенов. Структуру педагогічної діяльності та специфіку праці викладача досліджували О. І. Гура, Н. В. Кузьміна, І. А. Кукуєв, В. О. Сластьонін. Проблеми підготовки магістрів педагогічного спрямування окреслено в працях С. С. Вітвицької, О. Б. Проценко. Організацію андрагогічно-професійної підготовки розглядають Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. С. Маслов, С. О. Сисоєва, В. А. Семиченко, Н. І. Яковець та ін.

Водночас проблема формування у майбутніх магістрів педагогічної освіти андрагогічної компетентності у процесі професійно-педагогічної підготовки ще не стала предметом окремого вивчення. У педагогіці відсутні системні дослідження, присвячені питанню формування андрагогічної компетентності, не розроблено модель процесу її становлення в магістрів педагогічної освіти у нових соціальних умовах. Приєднання України до реалізації принципів Болонської декларації (утворення єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі, забезпечення якісного освітнього рівня фахівців і відповідності їх підготовки умовам міжнародного ринку праці) посилюють актуальність питання формування андрагогічної компетентності сучасного фахівця. Цінність у розробленні проблеми зростає й у зв'язку з швидким зростанням обсягів знань, що вимагає фахівців нової генерації, здатних здійснювати продуктивну професійну діяльність упродовж життя.

Суперечність між об'єктивною необхідністю підготовки педагогічних кадрів, які володіють андрагогічною компетентністю і здатні ефективно працювати в системі освіти дорослих, з одного боку, і відсутністю науково обґрунтованого підходу до формування андрагогічної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів педагогічної освіти, з іншого боку, зумовили мету статті, що полягає в обґрунтуванні, розробленні й експериментальній перевірці педагогічної моделі формування андрагогічної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти у процесі професійно-педагогічної підготовки

Актуальність формування андрагогічної компетентності сучасного фахівця, зокрема педагогічної галузі, посилюється швидким зростанням обсягів знань у світі, що вимагає фахівців нового типу, які мають здійснювати продуктивну професійну діяльність упродовж життя. З огляду на це, важливого значення набувають якості професіонала, пов'язані зі здатністю до самоосвіти, саморозвитку, самостійного опанування нова-

цій тощо, які можуть бути сформовані в умовах андрагогічної підготовки. На наше переконання, магістри педагогічної освіти мають набути андрагогічної компетентності, як для власного оволодіння зазначеними вище якостями, так й для вміння формувати ці якості у тих, кого навчають, що додатково посилює важливість та актуальність питання формування андрагогічної компетентності у майбутніх магістрів педагогічної освіти у процесі професійної підготовки.

У контексті дослідження важливого значення набуває сутність професійного становлення магістра педагогічної освіти та склад його професійної компетентності. В Національній рамці кваліфікацій¹ підготовка магістра характеризується здатністю вирішувати складні завдання й проблеми у певній галузі професійної діяльності або під час навчання в умовах невизначеності вимог і передбачає у його діяльності проведення досліджень та здійснення інновацій. До компетентностей магістра відносять: спеціалізовані концептуальні знання, критичне осмислення проблем, вміння проваджувати дослідницьку та інноваційну діяльність, розв'язувати певні проблеми, зрозуміло доносити власні висновки, приймати рішення у складних і непередбачуваних умовах, мати здатність до самостійного навчання тощо.

В межах європейського проекту «Tuning Educational Structures in Europe (TUNING)», спрямованого зокрема на визначення компетентностей майбутнього магістра галузі «Освіта», виокремлено: 1) *предметні (фахові)* компетентності – спільно розв'язувати освітні проблеми у різних контекстах; здатність адаптувати практику під конкретні освітні потреби; розвиток знань і орієнтація в обраній професійній діяльності в межах спеціалізації за основними предметами освітньої галузі – освітній менеджмент і управління, опрацювання навчальних програм, освітня політика, освіта дорослих, утруднення в навчанні; здатність обирати методи дослідження, що відповідають дисципліні, для забезпечення практичної діяльності; здатність осмислювати цінності, що відповідають навчальним заходам; 2) *загальні* (універсальні навички і уміння), що були розподілені за категоріями на інструментальні, міжособистісні і системні – дослідницькі й лідерські навички; комунікаційні навички, включно зі здатністю спілкуватися в провідних професійних журналах;

¹ *Національна рамка кваліфікацій*. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

здатність обмірковувати й оцінювати власну роботу; розвиненість сучасних пізнавальних навичок, пов'язаних із творчістю та розвитком знань².

Українські дослідники, зокрема С. С. Вітвицька³, підготовку магістра педагогічної освіти вбачають у забезпеченні готовності до педагогічної діяльності і формуванні творчого потенціалу для продуктивної педагогічності, зростання майстерності і професіоналізму. У межах професіограми магістра педагогічної освіти науковець визначає шість компетентностей, якими він має володіти, поділяючи кожен компетентність на певні компетенції, а саме: *психологічна* (інформаційно-педагогічна; комунікативна; перцептивна); *педагогічна* (інноваційна; інформаційно-педагогічна; операційно-пошукова; креативна; контрольно-оцінна; організаторська; технологічна); *фахова* (інформаційно-предметна; операційно-діяльнісна; регулятивно-корегуюча; контрольно-спонукальна); *методична* (дидактична; мовленнєва; процесуальна; дослідницько-пошукова); *соціальна* (моральна; правова; загально-культурна; світоглядна; комунікативна); *життєва* (адаптивна; деонтологічна; життєтворча).

Згідно з дослідженням О. І. Гури⁴, специфікою професійної діяльності викладача вищої школи є: формування професійних, а не загальних знань, вмінь і навичок; робота з дорослими людьми; професійна діяльність, спрямована на стимулювання самостійної роботи студентів, сприяння розвитку їх загальнолюдських властивостей, світогляду; формування та розвиток професійних якостей майбутніх спеціалістів; об'єднання наукової, викладацької, навчальної та методичної роботи.

Відповідно змістова багатоаспектність професійної діяльності магістра педагогічної освіти включає такі компоненти: *гносеологічний*, або науково-дослідницький (здійснення наукових досліджень, аналіз власного та чужого педагогічного досвіду, пошук нових методів навчання, вивчення індивідуальних особливостей студентської групи, аналіз труднощів власної професійної діяльності тощо); *конструктивний* (планування власної педагогічної діяльності, прогнозування її результатів

² *Внесок університетів у Болонський процес*. Офіційний випуск. 2-е вид. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.euroosvita.osp-ua.info/userfiles/file/2012/Tuning_UA.doc.

³ Вітвицька С. С. *Професіограма як модель магістра освіти* / С. С. Вітвицька // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2010. – № 8 (10). – С. 211–224.

⁴ Гура О. І. *Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект*: монографія / О. І. Гура; Запорізький інститут державного та муніципального управління. – Запоріжжя: ДУ «ЗІДМУ», 2006. – С. 143.

тощо); *прогностичний* (передбачення можливої поведінки студентів у різних умовах, прогнозування ефективності впровадженої педагогічної системи тощо); *організаторський* (організація власної діяльності та поведінки в реальних умовах, безпосередня реалізація плану діяльності, мобілізація студентської групи тощо) та *комунікативний*.

Зауважимо, що дослідження вимог до підготовки майбутнього магістра педагогічної освіти виявляє наявність змістових характеристик андрагогічної компетентності, підтверджуючи актуальність питання формування андрагогічної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти. Проаналізуємо зарубіжний досвід підготовки фахівця у сфері навчання дорослих.

Американський учений Р. Хемстра вважає однією з основних цілей фахівця у сфері навчання дорослих – надання допомоги дорослим у досягненні максимального успіху в навчанні, що передбачає пошук індивідуального підходу до кожного учня⁵. На думку науковця, фахівець у сфері навчання дорослих повинен: максимально використовувати навчальний потенціал своїх учнів в процесі навчання; мати об'єктивну думку; прагнути постійно розвивати свої вміння та навички у сфері навчання дорослих; однаково добре ставиться до учнів, не звертаючи увагу на їх вік, статеву приналежність, сексуальну орієнтацію, віросповідання і расову приналежність; ставитися до колег з повагою, благородством, довірою і справедливістю; ділитися отриманими знаннями, вміннями і відповідним досвідом з колегами за допомогою публікацій і презентацій; гідно приймати критичні зауваження, робити відповідні висновки і вносити зміни в свою професійну діяльність; прагнути підвищувати кваліфікацію упродовж усього життя.

До якостей фахівця у сфері навчання дорослих П. Грабовський відносить⁶: розуміння мотивації та видів діяльності дорослих учнів; розуміння мети учнів і забезпечення її досягнення; знання теорії і практики освіти дорослих; вміння використовувати різні методи і способи навчання; наявність навичок спілкування та вміння слухати; вміння використовувати навчальний матеріал; відкритість у спілкуванні і лояльність у реалізації учнями своїх інтересів продовження власної освіти; вміння оцінювати програму навчання.

⁵ Чугай О. Ю. *Міжнародні програми професійного розвитку вчителів у США* / О. Ю. Чугай // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: зб. наук. пр. – К.: Пед. думка, 2013. – С.172–179

⁶ Wilson L. A. *Handbook of adult and continuing education I Editor* / L. A. Wilson, E. R. Hayes – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – 735 p.

Запорукою успіху магістра педагогічної освіти зарубіжні дослідники вважають уміння спілкуватися з людьми, шанобливе ставлення до колег і студентів, вміння використовувати різні методи і способи в процесі навчання дорослих, прагнення до самовдосконалення протягом усього життя, вміння сформулювати свої власні філософські освітні позиції і розробити свій власний звід правил з етики викладання.

Вітчизнані науковці серед основних вимог до фахівця у сфері навчання дорослих висувають: володіння інноваційними технологіями навчання й виховання, володіння прийомами планування й управління андрагогічною діяльністю, наявність спеціальних знань, умінь, навичок, прийомів творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності, здатність підвищувати індивідуальний потенціал й креативні можливості⁷.

Визначаючи вимоги до підготовки фахівця у сфері навчання дорослих, ми ґрунтувалися на результатах наукових досліджень Н. В. Кузьміної⁸, яка визначила п'ять видів компетентностей в межах професійно-педагогічної компетентності (спеціальна і професійна компетентність в галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність в сфері засобів формування знань та умінь учнів; соціально-психологічна компетентність у процесі спілкування; диференціально-психологічна компетентність щодо мотивів, здатностей, спрямування учнів; аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та недоліків власної діяльності й особистості). Важливою була класифікація А. К. Маркової⁹, яка у структурі професійної компетентності вчителя виділила чотири основні блока: 1) професійні, психологічні та педагогічні знання; 2) професійні педагогічні вміння; 3) професійні психологічні позиції, певні професійні установки; 4) особисті якості, що сприяють набуттю вчителем професійних знань та умінь. На підставі виокремлення та аналізу вимог до майбутнього магістра педагогічної освіти був розроблений авторський перелік компетентностей, що, на нашу думку, входять до складу предметно-специфічних компетентностей магістра педагогічної освіти (див. табл. 1). Список компетентностей було уточнено та доповнено андрагогічною компетентністю. Також важливим науковим доробком є роз-

⁷ Зель І. О. *Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / І.О. Зель. – Черкаси, 2009. – С. 16.

⁸ Кузьміна Н. В. *Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения* / Н.В. Кузьміна. – М.: Высш. шк., 1990. – 90 с.

⁹ Зимняя И. А. *Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании* / И.А. Зимняя. – М.: ИЦПКПС, 2004. – С. 21.

ширення змістовної характеристики кожного компонента предметно-специфічної компетентності магістра педагогічної освіти з огляду на специфіку його професійної діяльності, зокрема організації навчальної діяльності дорослих учнів.

Таблиця 1. Види предметно-специфічних компетентностей магістра педагогічної освіти.

Компетентності	Змістові характеристики
1. Індивідуально-особистісна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> • вміння викликати інтерес до власного досвіду; • презентація образу успішної особистості і професіонала; • звернення до досвіду власного розвитку; • готовність до професійного зростання, вміння самостійно підвищувати свою професійно-педагогічну, психологічну та методичну підготовку; • здібність до самозбереження та запобігання професійного старіння; • вміння організувати раціонально власну діяльність; • здатність бути самим собою, аутентичність, природність; • відкритість, толерантність, емпатія; • здатність до творчості.
2. Науково-дослідницька компетентність	<ul style="list-style-type: none"> • здатність виявляти та формулювати проблеми, визначати об'єкт та предмет дослідження, формулювати мету та гіпотезу дослідження, визначати основні поняття; • вміння обирати і використовувати універсальні та спеціальні методи дослідження, розвивати логічне мислення, творчі здібності і здатності (інтуїція, здатність до інсайту, відкриття, продуктивного мислення); • здатність до прогнозування, планування, організації власної роботи і корекції дослідницької програми; • здатність до створення, передавання та упровадження результатів дослідження у практику; • володіння методами збирання даних відповідно до гіпотез, вміння створювати масиви емпіричних даних, опрацьовувати різноманітні джерела повідомлень; • здатність усвідомлювати й оцінювати хід й результати самостійної дослідницької діяльності; • здатність до саморегуляції.

3. Андрагогічна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> • знання особливостей дорослого учня як суб'єкта освітньої діяльності з його правом на вибір змісту освіти; • розуміння особливостей освіти дорослих, відмінностей між процесом навчання дітей і дорослих; • володіння освітніми технологіями, що враховують особливості навчання дорослих: інтерактивними, імітаційно-моделюючими, проектними тощо, методиками отримання зворотного зв'язку; • здатність до взаємодії, що започаткована на основі партнерства, вміння впливати на студентів, не виходячи за рамки партнерської співпраці з ними; • здатність оцінювати потенціал студентів до просування в професійному та особистісному плані, вміння підтримувати успіх студентів («евристичний оптимізм»); • дбайливе ставлення до досвіду студентів, вміння обирати проблеми, що важливі для студентів, стимулювати рефлексивний підхід дорослих до власного досвіду через діалог з іншими; • вміння поєднувати формальні і неформальні підходи, створювати атмосферу співробітництва, відкритості; • реалізація освітнього запиту студентів з урахуванням їх конкретного досвіду і системи значущих цінностей при одночасному прагненні до розвитку, поглибленню цього запиту і цінностей.
4. Аутопсихологічна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> • вміння аналізувати власну діяльність, вносити корективи у діяльність і спілкування з урахуванням своїх сильних і слабких сторін. • вміння робити висновки за оцінками слухачів щодо заняття; • аналіз причин успіхів і невдач у спільній діяльності; • вміння володіти собою в конфліктних ситуаціях; • здатність виходити з стресових ситуацій в умовах реального педагогічного процесу; • знання своїх «сильних» і «слабких» якостей у педагогічній діяльності; • вміння звертатися до досвіду власного розвитку; • здатність бачити перспективи в роботі.

<p>5. Педагогічна компетентність</p>	<ul style="list-style-type: none"> • знання законів, закономірностей і принципів навчання у вищій школі; • уміння використовувати сучасні і традиційні методи навчання у вищій школі; • знання дидактичних систем та дидактичних технологій вищої школи; • вміння реалізовувати інноваційні підходи в навчанні; • вміння використовувати потенціал сучасних ІТ-технологій для досягнення цілей навчального процесу; • знання основ педагогічної і вікової психології; • вміння будувати педагогічну діяльність з урахуванням здобутків сучасної педагогічної науки.
<p>6. Методична компетентність</p>	<ul style="list-style-type: none"> • здатність сформулювати мету і перевести її в конкретні практичні завдання; здатність використовувати отриману інформацію; • формування визначених освітньою програмою знань, умінь, навичок, способів діяльності; • вміння розробляти навчальні програми та навчально-методичне забезпечення для дорослих учнів; • вміння відбирати зміст навчання важливий для дорослих слухачів, приводити навчальну діяльність у відповідність до наявної досвіду студентів.
<p>7. Диференціально-психологічна компетентність</p>	<ul style="list-style-type: none"> • вміння діагностувати труднощі і запити студентів, знання (осмислення) різних категорій слухачів, використання методів і прийомів роботи, найбільш адекватних даної категорії; • вміння індивідуалізувати освітній процес на основі психологічних особливостей студентів; • підвищення здатності студентів до соціальної адаптації; • розвиток творчого потенціалу самореалізації особистості тощо; • вміння стимулювати і відстежувати рівень пізнавальної мотивації слухачів протягом усього періоду навчання; • вміння висвітлювати один і той же навчальний матеріал за допомогою різних методів з метою задоволення різних очікувань і можливостей різномірної за складом аудиторії студентів.

8. Соціально-психологічна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> • знання соціальної та практичної психології, вміння скласти психологічний портрет студента; • навички спілкування з різними людьми; • здатність працювати у команді; • здатність створювати на занятті сприятливий для навчання емоційний клімат і відповідне навчально-просторове середовище; • вміння враховувати соціально-психологічні особливості дорослої аудиторії; • вміння створювати спеціальні ситуації, які спонукають студентів до інтеграції зусиль для вирішення поставленого завдання; • прояв дружелюбної зацікавленості в успішному навчанні студентів на занятті; • вміння брати участь у груповій співпраці, здатність працювати на рівних; • впровадження та управління діалоговою взаємодією всіх учасників освітнього процесу.
--	--

Важливо зазначити, що предметно-специфічна компетентність у широкому сенсі може бути доповнена саме предметною компетентністю, під якою ми розуміємо наявність знань та вмінь з певної дисципліни, залежно від спеціалізації самого магістра педагогічного спрямування.

Опираючись на дослідження вчених, попередні авторські доробки та результати європейського проекту TUNING, нами розроблено загальну структуру професійної компетентності магістра (див. рис. 1), в межах якої виокремлено три глобальних групи компетентностей, що впливають на його особистісний, професійний та життєвий розвиток:

– *ключові компетентності*, що мають надпрофесійний характер і створюють умови до вибору професійної діяльності та здатності її опанувати;

– *загальнопрофесійні компетентності*, які формуються впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі;

– *предметно-специфічні компетентності*, що визначаються для кожного предмета і формуються упродовж кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопрофесійних компетентностях.

Концептуально важливим є положення про те, що компетентність як інтегративна особистісна якість у своїй структурі містить окремі види компетентності або субкомпетентності, які, доповнюючи одна одну, забезпечують особистісне і професійне становлення фахівця. Однією з та-

ких субкомпетентностей професійної діяльності магістра педагогічної освіти є андрагогічна компетентність.

Досліджуючи андрагогічну компетентність, більшість науковців¹⁰ трактують її як інтегративну якість особистості, яка проявляється у здатності створити оптимальні умови для навчання дорослих; передбачає розвиток творчих здібностей дорослої людини; сприяє опануванню дорослою людиною вміннями, навичками планування, реалізації, відбору змісту, форм, методів навчання; здійсненню не лише традиційної інформаційно-накопичувальної, але і методологічно-орієнтованої освіти, необхідної людині для роботи з потоком інформації, що постійно розширюється.



Рис. 1. Структура професійної компетентності магістра педагогічної освіти.

Для визначення цілісного уявлення про сутність андрагогічної компетентності магістра педагогічної освіти нами було розроблено авторську

¹⁰ Зель І. О. *Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Зель. – Черкаси, 2009. – 22 с.

структурно-змістову модель формування андрагогічної компетентності магістра педагогічної освіти (табл. 2). За основу моделі було взято наукові результати І. А. Зимньої¹¹, яка визначила орієнтовні критерії оцінки компетентності, 1) *готовність до актуалізації компетентності*; 2) *знання як когнітивна основа компетентності*; 3) *досвід використання знань та вмінь*; 4) *ставлення до процесу, змісту й результату компетентностей*; 5) *емоційно-вольова саморегуляція*) та обґрунтувала їх як засіб побудови компонентного складу будь-якої компетентності. Власним науковим надбанням є визначення та формулювання найбільш виразних компонентів андрагогічної компетентності, що розкривають її сенс та відмінність від інших компетентностей. Особливого значення в роботі було приділено обґрунтуванню кожного компонента у вигляді його змістовної характеристики. Важливо, що у структурно-змістову модель андрагогічної компетентності магістра нами було покладено результати власного аналізу вимог до діяльності викладача, що працює з дорослими.

Таблиця 2. Структурно-змістова модель андрагогічної компетентності магістра педагогічної освіти.

Компоненти андрагогічної компетентності	Змістові характеристики компонентів
Мотиваційний-цілепокладаючий	<ul style="list-style-type: none"> • потреба в самоосвіті; • прагнення до саморозвитку і творчості, пошуку нових методів і засобів андрагогічної взаємодії; • орієнтація на конструктивне перетворення власного досвіду, створення концепції своєї андрагогічної діяльності; • чітке уявлення цілей у навчанні дорослих; • готовність до реалізації навчальної взаємодії з дорослими на основі андрагогічних принципів; • готовність і прагнення викладача працювати з дорослою аудиторією в різних позиціях: інформатора-консультанта, модератора, фасилітатора, тьютора, місіонера тощо; • спрямованість на засвоєння андрагогічної компетентності.

¹¹ Зимняя И. А. *Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании* / И. А. Зимняя. – М.: ИЦПКПС, 2004. – С. 41–42.

<p>Аксіологічний / ціннісно-смысловий</p>	<ul style="list-style-type: none"> • система ціннісних орієнтацій та установок, які лежать в основі професійної діяльності магістра педагогічної освіти; • розуміння освіти дорослої людини як шляху і способу реалізації його духовно-практичних можливостей, розвитку діяльнісно-творчої сутності; • установка на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в навчанні дорослих, що припускає право дорослого на самостійний вибір мети та способів навчальної діяльності; • орієнтація на розуміння андрагогічної взаємодії як партнерства, в якому беруть участь рівноправні соціальні суб'єкти; на організацію діалогічного спілкування між викладачем і студентами та студентів між собою; • установка на організацію процесу взаємодії з урахуванням віку, життєвого і професійного досвіду студентів; на організацію навчання, при якому досвід одних учасників є джерелом навчання для інших; • установка на розуміння – (у процесі спілкування з студентами метою викладача є дослідження кожної конкретної ситуації з метою досягнення глибинних змістів (мотивів) їхньої поведінки та вчинків); • установка на толерантність (прийняття інакомислення та іншодії студента, зацікавленість у ньому як в інших учасниках); • установка на відкритість у спілкуванні, толерантність, співпрацю, емпатію і чуйність в міжособистісних відносинах; • орієнтація на підтримку і розвиток у дорослих учнів саморегуляції діяльності (самостійності, самоосвіти, самопрогнозування) і самореалізації; • розуміння важливості особистісної рефлексії для себе і студентів.
<p>Когнітивний</p>	<ul style="list-style-type: none"> • розуміння психологічних особливостей розвитку дорослої людини; • знання особливостей дорослих як суб'єктів освітнього процесу; • усвідомлення андрагогічних принципів побудови андрагогічної моделі навчання; • розуміння закономірностей групової діяльності, способів вирішення конфліктів, форм спілкування, стилів лідерства; • розуміння механізмів особистісного та професійного розвитку

Операційно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none">• наявність практичного досвіду реалізації андрагогічних знань і умінь (здатність і готовність реалізувати новий професійний досвід у конкретній практичній діяльності);• вміння поєднувати у своїй професійній діяльності різні професійні позиції викладача дорослих;• використання різних методик і засобів психолого андрагогічної діагностики;• визначення реальних освітніх потреб та інтересів студентів;• виявлення обсягу та характеру життєвого досвіду студентів і можливості його використання в процесі навчання;• виявлення когнітивного та навчального стилю студентів;• володіння адекватними для дорослої аудиторії формами, методами і засобами навчання;• залучення студентів в діяльність з планування, реалізації оцінювання навчального процесу;• визначення спільно з студентами реальної проблеми, для вирішення якої необхідно навчання, визначення цілей навчання конкретних студентів;• визначення змісту навчання, орієнтованого на вирішення певної життєвої (професійної) проблеми;• розробка навчальних планів, програм з урахуванням заявлених проблем і очікувань студентів;• здатності до взаємодії;• гностична спроможність (розуміти слухачів);• експресивна здатність (здатність до самовираження);• інтеракційна спроможність (адекватний вплив на партнера);• створення неформальної, заснованої на взаємній повазі, довірі та емпатії психологічної атмосфери спільної роботи;• володіння проблемними і інтерактивними методами навчання, груповими формами, які активізують і підтримують процеси пошуку як основи професійно особистісного розвитку;• вміння активізувати і включити в процес навчання ресурс індивідуального досвіду, знань і здібностей студентів.
------------------------	---

Рефлексивно-оцінювальний	<ul style="list-style-type: none"> • здатність до рефлексії та оцінки власної діяльності та діяльності студентів; • оцінка себе як викладача дорослих: здатність визначити свій професійний ресурс, сильні і слабкі сторони свого стилю професійної діяльності; • організація рефлексії студентів і «підтримка» ситуації самовизначення і самостійного мислення з приводу їх проблем; • визначення і використання різних критеріїв, форм, методів, засобів і процедур оцінювання досягнень студентів і всього процесу навчання; • вміння налагодити зворотний зв'язок протягом усього періоду навчання і безпосередньо на кожному занятті; • оцінювання процесу навчання у формі виявлення досягнень (змін особистісних якостей і мотиваційно-ціннісних установок) студентів і визначення нових потреб студентів, позитивних і негативних аспектів спільної освітньої діяльності; • вміння коригувати навчальні програми і свою діяльність з урахуванням освітніх запитів слухачів, оцінки отриманих результатів, своїх сильних і слабких сторін; • адекватність самоаналізу та самооцінки істинного стану речей.
--------------------------	---

У контексті формування андрагогічної компетентності важливим питанням постає визначення критеріїв і показників її сформованості. Аналізуючи наукові джерела, ми з'ясували, що в якості узагальнених критеріїв оцінки сформованості компетентності часто використовуються її компоненти¹². Взнявши за основу даний підхід, узагальненими критеріями сформованості андрагогічної компетентності магістра педагогічної освіти було визначено (див. табл. 3): ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний компоненти. На нашу думку, вони відображають цілісний характер прояву компетентності, що виражається в мотиваційній, когнітивно-технологічній та практичній готовності до здійснення діяльності щодо забезпечення умов навчання і саморозвитку студентів. Власним науковим доробком з цього питання було формулювання критеріїв сформованості андрагогічної компетентності майбутнього магістра та розкриття їх через систему емпіричних показників.

¹² Зимняя И. А. *Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании* / И. А. Зимняя. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 42 с.

Таблиця 3. Загальна характеристика критеріїв та показників сформованості андрагогічної компетентності майбутнього магістра педагогічної освіти.

Критерії	Сутність	Показники
Ціннісно-мотиваційний	характеризує спрямованість на освоєння андрагогічної компетентності; ціннісне ставлення до андрагогічної діяльності.	<ul style="list-style-type: none"> • усвідомлення цінності андрагогічних знань для організації навчальної роботи студентів; • орієнтація на конструктивне перетворення власного досвіду педагогічної роботи за андрагогічними нормами; • визнання пріоритетності суб'єктно-суб'єктних відносин в організації педагогічної роботи; • прагнення до успішної організації андрагогічної взаємодії із студентами в процесі педагогічної роботи; • мотивація на «прирощення» андрагогічної компетентності в процесі професійної підготовки і самоосвіти
Когнітивний	показує рівень теоретичних уявлень і розуміння сутності андрагогічної взаємодії із студентами.	<ul style="list-style-type: none"> • ступінь уявлень про психологічні особливості дорослих як суб'єктів професійного саморозвитку; • рівень знань андрагогічних основ освітньої взаємодії із дорослими; • ступінь уявлення про сучасні технології організації освітньої діяльності з дорослими; • наявність андрагогічних знань, умінь, навичок і здатності застосовувати їх в нових умовах

<p>Операційно-діяльнісний</p>	<p>відображає рівень практичного освоєння способів і засобів андрагогічної взаємодії із студентами, готовність і здатність застосовувати новий професійний досвід у конкретній практичній діяльності.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • володіння методами психолого-андрагогічної діагностики; • вміння враховувати інтереси і потреби студентів у процесі навчальної роботи у ВНЗ; • володіння сучасними технологіями організації освітньої діяльності дорослого: формами та методами інтерактивного, проектного навчання; • наявність досвіду андрагогічної взаємодії як партнерства; • ефективність і продуктивність досвіду андрагогічної діяльності; • планування власної діяльності після закінчення професійної підготовки на основі норм андрагогічної взаємодії
<p>Рефлексивно-оцінювальний</p>	<p>відображає рівень розвитку рефлексивних умінь в оцінці андрагогічної діяльності.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • емоційно-позитивне ставлення до професійної ролі викладача дорослих і рольовим позиціям; • вміння визначити труднощі андрагогічної взаємодії із студентами; • усвідомлення відповідності рівня своїх можливостей і умінь до рівня, необхідного для реалізації андрагогічної взаємодії; • прагнення до підвищення рівня андрагогічної компетентності.

Визначивши зміст андрагогічної компетентності магістра та критерії її сформованості, нами було сформульовані три взаємопов'язані етапи формування андрагогічної компетентності, які в подальшому покладені в основу *педагогічної моделі формування андрагогічної компетентності магістра педагогічної освіти* (див. рис. 2):

– *мотиваційно-ціннісний етап* – результатом цього етапу має стати формування у магістрів ціннісних професійно-особистісних установок щодо набуття андрагогічної компетентності в процесі професійної підготовки та самоосвіти, прагнення змінити свою діяльність на основі нової професійної норми;

– *змістово-технологічний етап* – результатом є розуміння сутності андрагогічної взаємодії, можливості організації педагогічної роботи як андрагогічного супроводу професійного розвитку магістра, засвоєння необхідних для цього знань, умінь, способів діяльності і засобів;

– *прикладний етап* – отримання досвіду актуалізації андрагогічної компетентності в практичній діяльності.

Важливими педагогічними умовами реалізації педагогічної моделі формування андрагогічної компетентності майбутнього магістра визначено:

– наявність педагогічної підготовки та досвіду педагогічної діяльності магістрів;

– оновлення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів андрагогічною теорією;

– організація професійної підготовки заснованої на андрагогічних принципах;

– використання інтерактивних форм і методів навчання, що сприяють набуванню досвіду андрагогічної взаємодії;

– входження до професійної діяльності викладача дорослих через виробничу (педагогічну) практику.

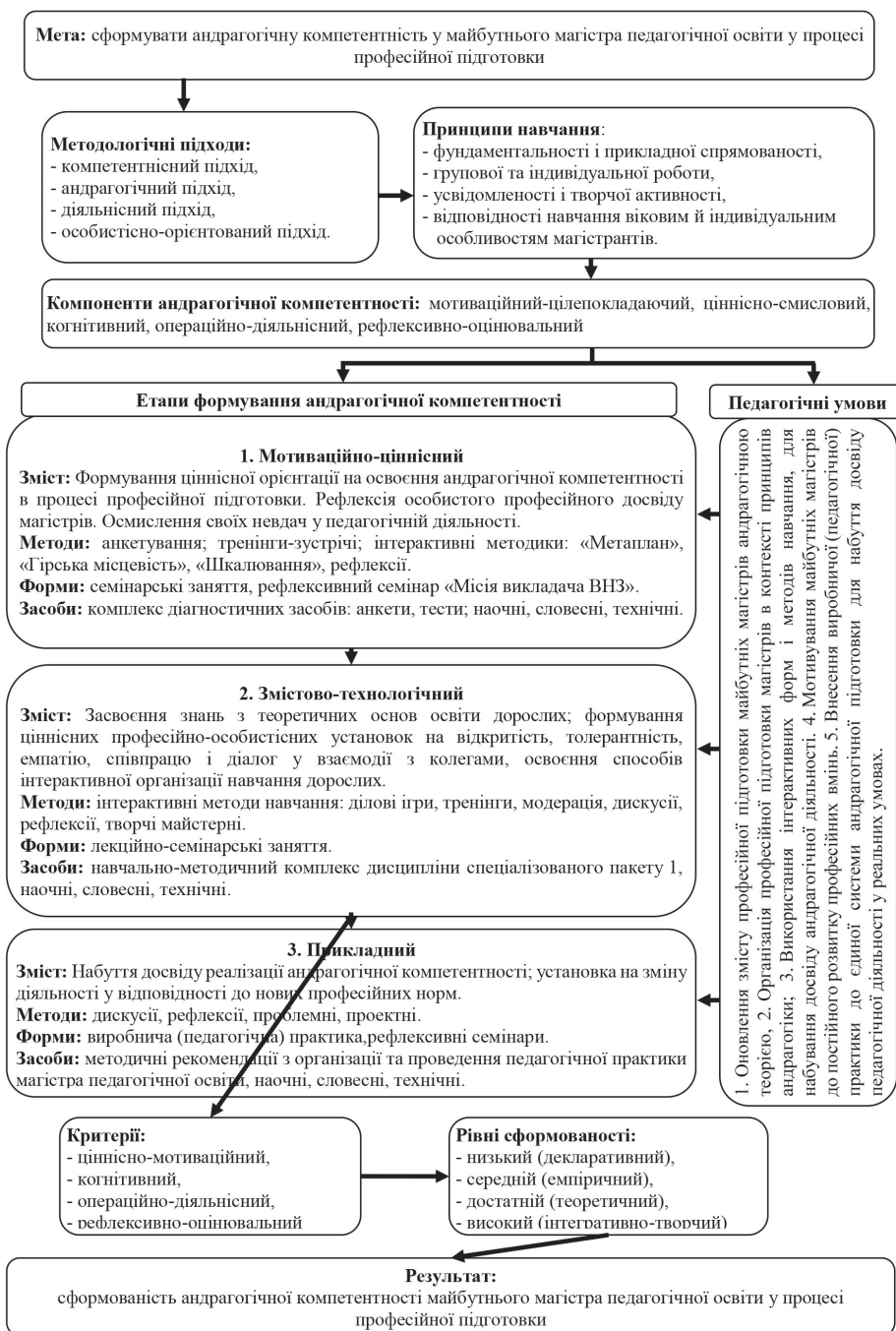


Рис. 2. Педагогічна модель формування андрагогічної компетентності майбутнього магістра педагогічної освіти у процесі професійної підготовки.

Ефективність запропонованої моделі та виявлення динаміки зростання показників готовності майбутніх магістрів до освіти дорослих була перевірена на базі Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Бердянського державного педагогічного університету під час формувального експерименту зі здобувачами ступеня вищої освіти «магістр» спеціальностей: «Педагогіка вищої школи», «Управління навчальним закладом», «Інформатика», «Математика», «Психологія», «Українська мова і література» та «Історія». Для перевірки ефективності авторської моделі було проведено зрізи до формувального експерименту, формувальний експеримент та зрізи після формувального експерименту. Результати дослідження (табл. 4) дають підстави стверджувати про ефективність використання запропонованої моделі у підготовці студентів магістратури педагогічного спрямування.

Таблиця 4. Розподіл магістрів за рівнями знань на етапі констатувального і формувального експериментів.

Етап експерименту	Група	Констатувальний експериментів	Формувальний експериментів
Декларативний рівень	контрольна	18,3%	15,1%
	експериментальна	20,1%	1,1%
Емпіричний рівень	контрольна	68,5%	67,5%
	експериментальна	67,9%	17,9%
Теоретичний рівень	контрольна	12,2%	14%
	експериментальна	10,7%	64,2%
Інтегративно-творчий рівень	контрольна	1,0%	3,4%
	експериментальна	1,3%	16,8%

За підсумками формувального експерименту ми встановили, що значна позитивна динаміка виявлена у формуванні когнітивного і операційно-діяльнісного компонентів та проявлялася у:

- зростанні рівня розвитку андрагогічної компетентності;
- здатності магістра вирішувати проблеми взаємодії із студентами на основі нових знань і вмінь, які були відсутні в його професійному досвіді (наприклад, застосування форм спільного планування, діалогу, сучасних форм організації дискусій, технік отримання зворотного зв'язку);

- засвоєнні нових видів діяльності з організації педагогічної роботи із студентами (фасилітація, модерація, тьюторство);
- появі у структурі суб'єктивного досвіду нових компонентів (рефлексія, андрагогічна взаємодія, інтерактивне навчання, фасилітаційний супровід).

Результативність експериментальної роботи підтверджена також позитивною динамікою рівнів сформованості андрагогічної компетентності магістрів: збільшилася кількість магістрів з теоретичним рівнем сформованості андрагогічної компетентності (з 10,7 % до 64,2 %) і зменшилася група магістрів з емпіричним рівнем (з 67,2 % до 17,9 %); група магістрів з інтегративно-творчим рівнем до проведення експерименту налічувала лише 1,3 %, до складу якого входили тільки магістранти з наявним досвідом роботи у навчальних закладах, після проведення експерименту відсоток значно збільшився (до 17,9 %), а якісний аналіз результату засвідчив, що до цієї групи додалися студенти без значного досвіду роботи; важливим результатом були досягнення студентів магістратури на декларативному рівні, адже на початок експерименту він становив 20,1 %, а на завершальному етапі значно скоротився до 1,1 % (рис. 3).



Рис. 3. Розподіл магістрів експериментальної групи за рівнями сформованості андрагогічної компетентності до і після експерименту.

З урахуванням одержаних результатів формувального експерименту, який засвідчив ефективність розробленої педагогічної моделі, нами підготовлено методичні рекомендації щодо формування андрагогічної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти у процесі професійно-педагогічної підготовки. Проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання всього спектру проблем, пов'язаних із форму-

ванням андрагогічної компетентності майбутнього магістра педагогічної освіти у процесі професійної підготовки, та має на меті залучення широкого загалу науковців до обговорення цієї проблематики.

Анотація: Проаналізовано питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів педагогічного спрямування в контексті формування андрагогічної компетентності. Розглянуто складники професійної компетентності за різними дослідженнями та запропонована авторська структура професійної компетентності магістра. Визначено сутність і структуру андрагогічної компетентності магістра. Сформульовані критерії та показники сформованості андрагогічної компетентності майбутнього магістра. Розкрито етапи формування андрагогічної компетентності магістрів в умовах професійної підготовки. Розроблено авторську педагогічну модель формування андрагогічної компетентності магістра, розкрито методологічні підходи, принципи навчання, педагогічні умови та рівні сформованості. Здійснено аналіз результатів експериментальної перевірки запропонованої моделі.

Ключові слова: магістр педагогічної освіти, професійно-педагогічна підготовка, андрагогічна компетентність, педагогічна модель.

Abstract: The article actualizes the issue of professional and pedagogical training of pedagogical specialty masters in the context of andragogic competence formation. The components of professional competence for various studies are considered and the author's structure of master's professional competence is offered. Within the framework of the component composition, the essence and structure of the master's andragogy competence is determined. The criteria and indicators of andragogic competence formation are formulated. The stages of master's andragogic competence formation in the conditions of professional training are revealed. Generalization of the studied issue leads to the creation of author's pedagogical model of master's andragogic competence formation, within the framework of which methodological approaches, principles of teaching, pedagogical conditions, levels of formation were revealed. In practical terms, the experimental results of implementation the proposed model are disclosed.

Keywords: master of pedagogical education, professional and pedagogical training, andragogic competence, pedagogical model.

Бібліографія

- Вітвицька С. С. *Професіограма як модель магістра освіти* / С.С. Вітвицька // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / Сумський ДПУ ім. А.С.Макаренка. – 2010. – № 8 (10). – С. 211–224.
- Внесок університетів у Болонський процес*. Офіційний випуск. 2-е вид. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.euroosvita.osp-ua.info/userfiles/file/2012/Tuning_UA.doc.
- Гура О. І. *Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект*: монографія / О.І. Гура; Запорізький інститут державного та муніципального управління. – Запоріжжя: ДУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
- Зель І. О. *Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / І.О. Зель. – Черкаси, 2009. – 22 с.
- Зимняя И. А. *Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании* / И. А. Зимняя. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 42 с.
- Кузьмина Н. В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения* / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 90 с.
- Національна рамка кваліфікацій*. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
- Чугай О. Ю. *Міжнародні програми професійного розвитку вчителів у США* / О. Ю. Чугай // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: зб. наук. пр. – К.: Пед. думка, 2013. – С. 172–179.
- Wilson L. A. *Handbook of adult and continuing education I Editor* / L. A. Wilson, E. R. Hayes – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – 735 p.

Олег Сопівник

**ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ
АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ РИНКОВИХ ВІДНОСИН**

**KSZTAŁTOWANIE CECH LIDERSKICH STUDENTÓW UCZELNI
ROLNICZYCH W WARUNKACH RELACJI RYNKOWYCH**

**LEADERSHIP QUALITIES OF STUDENTS OF AGRARIAN HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTIONS UPBRINGING
IN THE CONDITIONS OF MARKET RELATIONS**

Вирішення питань безпечного виробництва сільськогосподарської продукції, поглиблення можливостей ринку праці у цій галузі, дотримання світових стандартів якості сільськогосподарської продукції, економічно ефективного господарювання при збереженні балансу екосистеми, реформування агропромислового комплексу вимагають від аграрних вищих навчальних закладів підготовки висококваліфікованих фахівців-лідерів із розвиненими моральними якостями, організаційними здібностями, творчим, прикладним мисленням, екологічною культурою, здатністю прогнозувати, бачити і формулювати перспективні соціально корисні цілі, згуртовувати людей для їх досягнення, керуючись принципом ноосферогенезу «мисли глобально – дій локально»¹. Затребуваність лідерства в агропромисловому комплексі, необхідність розвитку лідерського потенціалу студентів до індивідуально досяжної міри ставлять у ранг наукових пріоритетів педагогіки розроблення теоретичних і методичних засад формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі.

¹ Вернадский В. И. *Научная мысль как планетное явление* / Владимир Иванович Вернадский. – М.: Наука, 1991. – 271 с.

Існує значна кількість теорій, узагальнивши які, лідерство можна розглядати як: функцію групи (Р. Крачфілд, Г. Хомманс); наслідок певної ситуації (Р. Стогділл, Ц. Джиб); диференціацію ролей (П. Конверс, Д. Големан); інструмент досягнення цілі (М. Еванс, Р. Хаус); обслуговування послідовників (Р. Грінліф); брутальне насилля (С. Ейнарсен); запоруку ефективного функціонування організації (Ф. Фідлер, Р. Бейк, Дж. Моутон); центр групових процесів (Ч. Кулі, М. Сміт); мистецтво досягнення згоди (Е. Мансон, М. Блекнер); результат відповідної поведінки (Л. Картел, Дж. Хемпфіл); владні відносини (Х. Герт, Р. Мілс); інструмент реалізації своєчасних змін (Д. Юделовіц, У. Бенніс, Р. Кох); уміння переконувати (Г. Лебон, С. Шенг, В. Бехтерев); здійснення впливу (Ф. Хайнен, Г. Лукманова); міжособистісну взаємодію (Г. Граєн, П. Пігорс, Б. Паригін); ініціацію і конструювання структури групи (А. Гоулден, М. Сміт); творчість і новаторство (Г. Лебон); побудову дружніх стосунків (А. Залізник); процес перетворення мотивів послідовників (Дж. Мак-Грегор Бернс); патологію психіки (Ч. Ломброзо, Кетс де Вріс); здатність викликати емоційний резонанс у групі (Р. Бояцис, Е. Маккі); прояв особистісних рис (Ф. Гальтон, Є. Богардус)².

На підставі аналізу основних теорій лідерства, типів лідерства³ та підходів трактування його сутності стало можливим з'ясувати, що кожна ситуація визначає ті особливі якості, які необхідні лідеру в нових умовах. І ці якості є продуктом досвіду, навчання й виховання людини. «Лідер» і «лідерство» в контексті агропромислового комплексу мають свій специфічний прояв і вираження, оскільки передбачають діяльність успішної людини в реаліях конкретної галузі зі своїми особливостями, етапністю, послідовністю виконання агротехнологічних процесів (виробництво, переробка, зберігання, реалізація продукції), реалізація специфічних умов (глобальна економічна і екологічна кризи, реформування галузі на шляху переходу від командно-адміністративної до ринкової економіки). З огляду на це лідерство в АПК – це процес і результат соціально-психологічної взаємодії членів групи чи колективу агропромислової галузі. Лідер АПК – це найбільш авторитетний член групи або іншої

² Сопівник Р. В. *Ретроспективний аналіз основних теорій лідерства* / Р. В. Сопівник // Вісник Нац. ун-ту оборони України. – К.: НУОУ, 2012. – Вип. 4 (29). – С. 104–109.

³ Сопівник Р. В. *Типології лідерства як орієнтир у вихованні управлінців-організаторів агропромислового виробництва* / Р. В. Сопівник // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: видавництво Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди. – 2012. – Вип. 27. – С. 279–286.

спільноти в агропромисловій галузі, який завдяки розвитку відповідних якостей висувається на роль неофіційного або формального, керівника і здійснює суттєвий вплив на групову активність, досягаючи високих показників господарської діяльності при збереженні балансу екосистеми⁴.

Лідерство розглядається нами не як унікальне явище, що може бути втілене шляхом домінування і вивищення однієї особи над іншими, а як загальнодоступний стан максимальної творчої, професійної самореалізації людини з позицій провідного фахівця в обраній галузі або організатора виробничих чи невиробничих процесів. Ефективність підготовки майбутніх фахівців АПК буде зростати при умові створення й реалізації системи виховання лідерських якостей студентів, урахування їх вікових та індивідуальних особливостей, коли забезпечується ставлення до вихованця як найвищої цінності та активного учасника навчально-виховного процесу (суб'єкт-суб'єктні відносини)⁵, який на усіх етапах становлення повинен досягати вершини власного розвитку («акме»).

Які ж якості мають бути притаманні лідеру АПК? Нами було здійснено оцінку лідерських якостей, які необхідно виховувати в майбутніх фахівців агропромислової галузі, що було реалізовано в чотири етапи. На першому етапі проаналізовано нормативно-правові документи (Національна рамка кваліфікацій, Концепцію формування сучасного кадрового потенціалу в сільськогосподарському виробництві, освітньо-кваліфікаційні характеристики), зарубіжний досвід, праці учених з метою первинного відбору найбільш важливих якостей лідерів АПК. На другому етапі вивчено біографічні дані визнаних загальнонаціональних лідерів сільськогосподарського виробництва для виявлення наявності у них відповідних якостей та особливостей їх прояву у важливих життєвих і професійних ситуаціях. На третьому етапі відібрані якості було запропоновано оцінити за рівнем важливості експертам (сучасні лідери АПК, фахівці регіональних управлінь сільського господарства), науково-педагогічним працівникам та студентам, які є формальними лідерами студентських колективів, а також додати інші, не зазначені в переліку важливих, якості, якими повинен володіти сучасний лідер АПК. На четвертому етапі здійснено статистичну обробку даних, отриманих на попередніх етапах, та визначено коефіцієнт вагомості кожної якості, проаналізовано їх за

⁴ Сопівник Р. В. *Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів*: [монографія] / Р. В. Сопівник; за ред. В. К. Сидоренка. – К. : ЦП «Компринт», 2012. – 504 с.

⁵ Бех І. Д. *Особистісно зорієнтоване виховання* : наук.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

ступенем важливості, на основі чого відібрано якості ідеального образу сучасного лідера АПК.

Отримані 22 лідерські якості нами були структуровані на три групи, а саме: 1) загальноуправлінські (професійна компетентність, інтелектуальність, комунікативність, організаційні здібності, працелюбність, сила волі, здоровий спосіб життя, стресостійкість, колективізм); 2) власне лідерські (харизматичність, творчість, ініціативність, практичне мислення, емпатія, моральність); 3) специфічні – характерні для агропромислової галузі (екологічна культура; ціннісне ставлення до землі, здатність передбачати й оцінювати мінливі природні фактори, готовність до праці у складних погодних і виробничих умовах, гуманне ставлення до тварин, господарність, інтерес до АПК).

Такий поділ зумовлений тим, що лідерство на відміну від менеджера розглядаємо як вищий рівень управлінського впливу на підприємство чи організацію в агропромисловому комплексі, тому майбутньому фахівцю необхідні не тільки базові управлінські якості, пов'язані з функцією планування, організації діяльності та контролю за її здійсненням, а й власне лідерські, що передбачають забезпечення таких функцій, як координація і мотивація.

Третя група якостей зумовлена особливостями та специфікою професійної діяльності фахівців агропромислової галузі, яка в основному належить до систем типу «людина–природа» і передбачає взаємодію з навколишнім природним середовищем і вплив на нього. Такий вплив називають антропогенним. Його результатом може бути порушення балансу екосистеми або завдання непоправної шкоди довкіллю, тому в роботі майбутнього фахівця АПК як лідера значне місце повинні посідати елементи розумової праці, знання особливостей розвитку живих організмів і водночас уміння керувати і користуватись сучасною технікою і технологіями. Нераціональне ведення сільського господарства в Україні вважається одним із основних негативних факторів впливу на природу. Деякі керівники агропідприємств, надміру захопившись економічними показниками діяльності, допускають як порушення юридичних регламентів, технологічних карт, так і обґрунтованих наукою рекомендацій. Часто такі приклади є свідомим вибором керівника, його моральним самовизначенням, а інколи свідченням банальної непрофесійності. Як у першому, так і в другому випадку наслідки неприйнятні. Наприклад, при ігноруванні фахівцем сівозміни виснажуються і вивітрюються ґрунти. Недотримання правил зберігання добрив, засобів захисту рослин, а також ненормоване внесення гербіцидів та пестицидів призводить до

забруднення ґрунту, підґрунтових вод та повітря. Неналежний догляд за тваринами, а також порушення санітарних та ветеринарних норм зумовлюють поширення ряду інфекцій, вірусів та, як наслідок, хвороб, епізоотій і пандемій. Крім того, в умовах науково-технічного прогресу, розвитку генної інженерії виникає загроза збереження біологічної автентичності живої природи як такої. Вирощування генетично модифікованих організмів, нагромадження канцерогенів та шкідливих мутацій, експерименти, що передбачають зміну генетичного коду, створюють загрозу для живих організмів, у тому числі для людини, не тільки в локальному, а й у глобальному вимірі⁶.

Системний підхід у вихованні лідерських якостей студентів можна реалізувати шляхом створення моделі. Модель носить процесуальний характер, включає етапи, що виділені зважаючи на конструктивну будову якості особистості. З огляду на це нами виділено п'ять етапів виховання лідерських якостей майбутніх фахівців АПК, а саме: 1) *мотиваційно-зорієнтований*; 2) *когнітивно-зорієнтований*; 3) *емоційно-ціннісно-зорієнтований*; 4) *діяльнісно-поведінковий*; 5) *рефлексивно-оціночний*.

Мотиваційно-зорієнтований етап вимагає зосередження педагогічних зусиль на актуалізації в студентів важливих з точки зору соціального і професійного розвитку, потреб у високих досягненнях, афіліації, престижі і визнанні, у самоствердженні і самореалізації. Завдання науково-педагогічних працівників і наставників полягає в забезпеченні відповідного супроводу мотиваційного процесу.

Когнітивно-зорієнтований етап полягає у педагогічному впливі на свідомість студента, передаванні йому знань про лідерство та теорії його походження.

Емоційно-ціннісний етап виховання лідерських якостей передбачає педагогічний вплив на афективну і ціннісну сферу особистості студента з метою формування в нього оцінно-позитивного ставлення до лідерства як затребуваного суспільством і ситуацією феномену, соціальної ролі, що становить особисту, суспільно-політичну, економічну та вітацентричну цінність, сприяє задоволенню потреб у самореалізації, владі, престижі і повазі, афіліації, досягненнях.

Діяльнісно-практичний етап виховання лідерських якостей передбачає залучення студентів до лідерських дій та накопичення досвіду лі-

⁶ *Ноосферогенез і гармонійний розвиток* / [Шевчук В. Я., Білявський Г.О., Саталкін Ю. М., Навроцький В. М.]. – К. : Геопринт, 2002. – 127 с.

дерської поведінки⁷. На даному етапі необхідно включати вихованців до різних видів діяльності.

Рефлексивно-оціночний етап передбачає педагогічний вплив на формування адекватної самооцінки та «Я-концепції», самовиховання і самовдосконалення студентом відповідних лідерських якостей на основі рефлексії.

У процесі розвитку лідерських якостей майбутніх фахівців АПК рекомендуємо застосовувати різні форми і методи виховної роботи. Особливу увагу необхідно звернути на ті форми і методи виховної роботи, у межах яких реалізується принцип *суб'єкт-суб'єктних* відносин учасників освітнього процесу. Серед них творчі, проблемні, інтерактивні форми і методи. Вони передбачають самовираження, самореалізацію лідерського потенціалу та самоврядування студентів. Форма як зовнішнє вираження внутрішньо впорядкованих відносин вихователів і вихованців та методи як спосіб реалізації цих відносин є продуктивними тоді, коли дають початок соціально-орієнтованому вектору самодіяльності особистості. При цьому повинна забезпечуватися системність у використанні та поєднанні впливу форм і методів на всебічний розвиток особистісних якостей майбутніх фахівців як лідерів. Усе це досягається шляхом застосування *інтерактивних форм і методів навчально-виховної роботи*, що ґрунтуються на забезпеченні «зворотного зв'язку» між учасниками для досягнення взаєморозуміння та коригування процесу усвідомлення певних знань, світоглядних, моральних, ідейних засад, проблем, передбачають об'єктивне ставлення до себе і до навколишніх, аналіз думок, висловлювань, дій і поведінки інших, самоаналіз власного «Я» на основі рефлексії.

У Національному університеті біоресурсів і природокористування України нами застосовувалися форми і методи, які сприяли розвитку когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісно-практичного компонентів структури особистісних якостей. Проводилися «Студентська республіка», «Школа лідерства», «Літня школа студентського самоврядування», забезпечувалась участь студентів у всеукраїнських щорічних Зльотах іменних стипендіатів і відмінників навчання «Лідери АПК ХХІ ст.», створювались умови для розвитку різних форм студентського самоврядування, клубів за інтересами (клуб знавців, науковий клуб, туристичний клуб «Барс», прес-клуб, екологічний клуб «Едельвейс», спортивний клуб, клуб менеджера-лідера, соціальний центр, юридична клініка).

⁷ Уманський А. Л. *Педагогічний супровід дитячого лідерства* / А. Л. Уманський. – Кострома : КГУ, 2004. – 290 с.

Значна увага приділялась мотивації і залученню молоді до діяльності органів студентського самоврядування, молодіжних громадських організацій. Особливе значення відводилось інтерактивним, колективним формам, тренінгам, рольовим іграм, серед яких позивний ефект мали зокрема авторські.

Особливо виправданими виявились зустрічі і майстер-класи з лідерства з видатними людьми, вченими і організаторами агропромислового виробництва сучасності (О. Бровик, Д. Моторний, В. Скоцик, С. Хорішко та ін.).

У ході виховання лідерських якостей можна використати тренінг, який включає різні вправи, рольові ігри, насамперед авторські. Окремі з них сприяють розвитку специфічних лідерських якостей, виділених нами у структурі (авторська рольова гра «Тваринницький комплекс на околиці рідного міста?», авторська тренінгова вправа «Розумний вибір між посиленням продовольчої безпеки і просуванням альтернативних джерел енергетики?», авторська ділова гра «Головний агроном господарства»). Методично доречно використати цілий ряд тренінгових вправ, рольових ігор, реалізація яких може забезпечити розвиток харизматичності, стресостійкості (здатності не піддаватись дії стрес-факторів: обмеженість у часі, шум, фізичні перешкоди, інший негативний вплив на емоційну сферу людини), творчості, емпатії, вміння читати і транслювати мікромімічні сигнали, розпізнавати емоційні стани інших осіб, налаштовуватися на хвилю оточуючих, вміння переконувати, знаходити аргументи на користь своєї позиції («Передати одним словом», «Сніданок з героєм», «Мафія», «Леопольд», «Два на два, чи новий Юлій Цезар», «Розвідник», «Метод розвитку творчого мислення Джона Арнольда», «Розвиток харизматичних якостей»).

У процесі реалізації моделі формування лідерських якостей В НУ-БіП України вперше проведено університетський етап міжнародного молодіжного мультифестивалю «Студентська республіка», започатковано проведення «Школи лідерства» та «Літньої школи студентського самоврядування».

Педагогічний супровід процесу формування лідерських якостей має включати спонування студентів до використання методів самовиховання: самопізнання, самоаналізу, самопримусу, самонавіювання, самоконтролю, самозвіту тощо.

Встановлено, що педагогічними умовами, які забезпечують ефективність моделі виховання лідерських якостей студентів аграрних закладів вищої освіти є: формування мотивації студентів до лідерства; готовність наставників до виховання у студентів лідерських якостей; формування

громадської думки, яка стимулює лідерську поведінку студентів; розвиток дієвих форм студентського самоврядування; теоретична підготовка студентів з лідерології.

Таким чином, «лідер» і «лідерство» агропромислового комплексу мають свій специфічний прояв і вираження, оскільки передбачають діяльність успішної людини в реаліях конкретної галузі зі своїми особливостями, етапністю, послідовністю виконання агротехнологічних процесів (виробництво, переробка, зберігання, реалізація продукції) специфічних умов (глобальна економічна і екологічна кризи, реформування галузі на шляху переходу від командно-адміністративної до ринкової економіки). З огляду на це лідерство в АПК – це процес і результат соціально-психологічної взаємодії членів групи чи колективу агропромислової галузі. Лідер АПК – це найбільш авторитетний член групи або іншої спільноти в агропромисловій галузі, який завдяки розвитку відповідних якостей набуває ролі неофіційного або формального керівника і здійснює суттєвий вплив на групову активність, досягаючи високих показників господарської діяльності при збереженні балансу екосистеми.

У результаті дослідницько-експериментальної роботи шляхом застосування методів математичної статистики та узагальнення нами виділено три групи лідерських якостей майбутніх фахівців АПК, а саме: 1) загальні управлінські; 2) власне лідерські; 3) специфічні – характерні для агропромислової галузі.

Використовуючи метод моделювання, пропонуємо методіку формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі. У моделі виділено основні етапи виховання лідерських якостей студентів, а саме: 1) мотиваційно-орієнтований; 2) когнітивно-орієнтований; 3) емоційно-ціннісно-орієнтований; 4) діяльнісно-поведінковий; 5) рефлексивно-оціночний (самовиховання).

Анотація: Охарактеризовано проблему виховання лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі. Особливу увагу приділено висвітленню теорії лідерства як прояву особистісних якостей. Викладено результати експериментальної роботи з оцінювання і відбору лідерських якостей, уточнено сутність понять «лідер» і «лідерство» в контексті специфіки АПК. Проаналізовано підходи до конструювання й аналізу результатів впровадження моделі формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі, що передбачає дотримання педагогічних умов, добір валідних і релевантних цілям виховання форм і методів виховної роботи («Студентська республіка», «Літня школа студентського самоврядування», «Школа лідерства» тощо).

Ключові слова: виховання, лідер АПК, лідерство в АПК, студенти аграрних ВНЗ, лідерські якості майбутніх фахівців, модель виховання лідерських якостей, педагогічні умови, лідерський потенціал.

Abstract: The article focuses on the development of leadership skills of future professionals in agricultural industry. In the article special attention is paid to the theory of leadership as an expression of personality. The results of experimental work on evaluation and selection of leadership qualities are given, the concept of „leader” and „leadership” is specified in the context of agrobusiness. Much attention is paid to the construction of future professionals’ leadership model and analysis of its implementation in the agricultural sector, which suggests the educational environment, the selection of valid and relevant objectives of education forms and methods of educational work (“Student Republic”, “Summer School of Student Government”, “School of Leadership”).

Keywords: education, agrobusiness leader, agrobusiness leadership, students of agricultural universities, leadership qualities of agrobusiness specialists, a model of leadership, pedagogical conditions, potential for leadership.

Бібліографія

- Вернадский В. И. *Научная мысль как планетное явление* / Владимир Иванович Вернадский. – М.: Наука, 1991. – 271 с.
- Сопівник Р. В. *Ретроспективний аналіз основних теорій лідерства* / Р. В. Сопівник // Вісник Нац. ун-ту оборони України. – К. : НУОУ, 2012. – Вип. 4 (29). – С. 104–109.
- Сопівник Р. В. *Типології лідерства як орієнтир у вихованні управлінців-організаторів агропромислового виробництва* / Р. В. Сопівник // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: видавництво Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди. – 2012. – Вип. 27. – С. 279–286.
- Сопівник Р. В. *Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів: [монографія]* / Р. В. Сопівник; за ред. В. К. Сидоренка. – К. : ЦП «Компринт», 2012. – 504 с.
- Бех І. Д. *Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб.* / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
- Ноосферогенез і гармонійний розвиток* / [Шевчук В. Я., Білявський Г.О., Саталкін Ю. М., Навроцький В. М.]. – К. : Геопринт, 2002. – 127 с.
- Уманський А. Л. *Педагогічний супровід дитячого лідерства* / А. Л. Уманський. – Кострома : КГУ, 2004. – 290 с.

CZĘŚĆ V

**Współczesne problemy kształcenia
zawodowego i ustawicznego**

ЧАСТИНА V

**Сучасні проблеми професійної
і неперервної освіти**

PART V

**Modern Problems of Professional
and Continuing Education**

Waldemar Furmanek

PERMANENTNE ZAGUBIENIE POLSKIEJ EDUKACJI ZAWODOWEJ

ПЕРМАНЕНТНІ ВТРАТИ ПОЛЬСЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

PERMANENT LOSS OF POLISH PROFESSIONAL EDUCATION

1. Wstęp

Problematykę edukacji zawodowej zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym nie możemy izolować od przemian zachodzących w środowisku ludzi pracujących. Proces transformacji gospodarczej jest skorelowany z procesem przemian cywilizacyjnych, kulturowych i społecznych. Sens cywilizacji informacyjnej – i budowanego w niej modelu **społeczeństwa informacyjnego** – wyraża się w zmianie paradygmatów, w tym przewartościowaniu systemu aksjologicznego ludzi, uwypukleniu w nim znaczenia **informacji, wiedzy oraz kompetencji ludzi w zakresie korzystania z tych wartości**.

Przy czym stajemy w tym miejscu wobec ogólnego problemu: o jakie informacje, o jaką wiedzę oraz kompetencje chodzi? Janusz Sztumski nazywa je kompetencjami cywilizacyjnymi¹. Do nich zalicza rozmaite formy **kultury osobowej** ludzi (organizacyjna, praca, techniczna czy informacyjna).

W wielu innych opracowaniach dąży się do uzasadnienia tezy, że w istocie chodzi o kompetencje miękkie i twarde². Wreszcie apeluje się o kompetencje, które są poszukiwane na rynku pracy. Wbudowuje się w ten sposób

¹ Por. J. Sztumski, *Społeczeństwo i wartości*, Katowice 1992.

² Por. W. Furmanek, *Kompetencje*, [w:] *Kompetencje kluczowe. Studia porównawcze polsko-słowackie*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2007.

całą problematykę w relacje **szkoła** (edukacja, edukacja zawodowa) **a rynek pracy**. Warto w tym kontekście pytać o relacje rozwiązań proponowanych edukacji zawodowej, która ma wspomagać rozwój kultury wychowanków. Warto także zainteresować się tymi tendencjami, przeanalizować je i ocenić z punktu widzenia współczesnej pedagogiki (a w tym humanistycznej pedagogiki pracy).

W istocie rzeczy niewiele wiemy o tym, jak będzie zmieniała się praca człowieka, jaki będzie **rynek** (a także **rynek pracy**) w niedalekiej przyszłości. Świadomi jesteśmy tego, że **to technologie są podstawowymi czynnikami zmianotwórczymi**. Jednak nie bardzo wiemy, które z technologii okażą się znaczące i wprowadzą radykalne zmiany w życiu gospodarczym. Nie mniej jednak znajomość kierunków rozwoju technologii jest bardzo ważna dla teorii edukacji zawodowej. Rozwój cywilizacji trwa, dynamicznie zmieniają się niemal wszystkie sfery ludzkiej aktywności. Zdecydowane zmiany następują w jakości życia ludzi.

To są podstawowe zjawiska występujące łącznie. Ich banalizowanie czy pomijanie tworzy syndrom przyczyn zagubienia w edukacji, a szczególnie wyraźnie w **edukacji zawodowej**.

2. Przemiany współczesności owocem przemian w technologiach

Ogół przemian wyznaczających i opisujących współczesność obejmuje pięć grup przemian wzajemnie się warunkujących³. Są to **przemiany technologiczne, cywilizacyjne, kulturowe, przemiany struktur społecznych oraz przemiany następujące w pracy ludzkiej**.

Przemiany technologiczne dotyczą szerokiego upowszechnienia nowoczesnych technologii. Niektóre z nich mają dominujące znaczenie i nazywane są **technologiami kluczowymi** lub definiującymi. Obecnie do takich zalicza się technologie informacyjne. Wszechobecna komputeryzacja powoduje, że człowiek, będąc ciągle „podłączony” do sieci, jest zawsze dostępny dla innych. „Mając ciągły dostęp do wszelkich możliwych informacji i możliwość komunikacji z (teoretycznie) dowolną osobą w skali globu, posiada nieograniczony dostęp do źródeł wiedzy oraz możliwości jej weryfikacji i konsultowania z innymi. Taka wszechobecność technologii informacyjnych jest czynnikiem sprawczym przemian zachodzących w każdym rodzaju działalności

³ W. Furmanek, *Ogólna charakterystyka przemian cywilizacyjnych*, [w:] *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii*, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004.

człowieka. Edukacja musi podjąć wyzwania związane z tymi faktami. Obejmują one nie tylko korzyści, ale i szereg zagrożeń, które w miarę rozwoju cywilizacji informacyjnej stają się zagrożeniami globalnymi.

Przemiany cywilizacyjne – kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego opartego na wiedzy oraz coraz częstszej telepracy i samozatrudnieniu. Robotyzacja i informatyzacja powoduje, że „kognitariusze” nie będą musieli chodzić do pracy, ponieważ praca będzie zawsze z nimi (można więc również zapytać: dlaczego ludzie mieliby chodzić do szkoły i dlaczego „szkoła” – rozumiana jako edukacja – nie miałyby być zawsze z nimi?)⁴.

Przemiany kulturowe – człowiek wchodzi w relacje z innymi coraz częściej także jako nadawca. Nie tylko jest odbiorcą i konsumentem dóbr kultury, ale staje się w znacznym stopniu większym niż dotąd jej rzeczywistym współtwórcą. Łatwość cyfrowego tworzenia i publikacji „dzieł” medialnych powoduje, że dzięki usługom sieci Web 2.0 mogą być one dostępne dla wszystkich „usieciovionych ziemian”, czyli ponad 2 mld ludzi (biorąc pod uwagę ludzi aktywnych edukacyjnie i zawodowo – to zdecydowana większość).

Przemiany struktur społecznych – spowodowane wymienionymi przemianami kulturowymi, a skutkujące zmianą modelu rodziny oraz indywidualizacją; w sferze produkcji człowiek przestaje być „trybikiem” w wielkiej maszynie wytwarzania, a o jego pozycji zawodowej zaczyna decydować kreatywność i umiejętności współpracy, ale nie tylko tej na wyciągnięcie ręki, lecz przede wszystkim umiejętność współpracy globalnej, związanej z kompetencjami w zakresie komunikowania i technologii sieciowych”.

Przemiany w pracy człowieka są bardzo wyraziste. Obecnie praca człowieka w niczym nie przypomina pracy znanej z minionych lat. Dotyczy to szczególnie pracy gospodarczej (przemysłowej, usługowej, rolniczej). Mówimy o **nowej pracy człowieka**⁵.

Każdy syndrom wymienionych przemian współczesności nie pozostaje obojętny wobec edukacji. I odwrotnie myśląc o sensownych przemianach w edukacji, należy wyzwania każdej grupy przemian brać pod uwagę.

Od momentu gdy informacje i wiedza zostały uznane za czynniki produkcji, na rynku pojawiły się nowe wyniki ludzkiej pracy, utwory i usługi

⁴ M. Kąkolewicz, *Technologie informacyjne a konieczność zmiany paradygmatów edukacji, e-edukacja.net/siodma/referaty/Sesja_1_2.pdf*

⁵ W. Furmanek, *Jutro pracy człowieka wyznacznikiem teleologii edukacji zawodowej*, [w:] *XIV Tatrzańskie Seminarium naukowe, Edukacja Jutra 2008*, t. 1, red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Wiesner, Wrocław 2008; W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Rzeszów 2014.

cyfrowe. Ich upowszechnienie zmienia rynek, a przez to rynek pracy. Gospodarka przechodzi proces **reindustrializacji**, co wyraża się w stopniowym przechodzeniu w strukturze gałęziowej przemysłu od gałęzi kapitałochłonnych (tzn. o dużym zapotrzebowaniu na surowce, energię i siłę roboczą) do gałęzi wiedzochłonnych, **intelektualnie intensywnych**, wymagających dużego zaangażowania nauki i wysoko wykwalifikowanej kadry pracowników⁶.

Społeczeństwo informacyjne generuje nowy paradygmat rozwojowy: **gospodarkę opartą na wiedzy** (a dokładniej, na potencjale intelektualnym). Obecnie słyszymy także pojęcie *gospodarka oparta na aplikacjach*. Czym jest ten rodzaj gospodarki? **Jakie wyzwania dla edukacji zawodowej rodzi ten nowy kierunek rozwoju cywilizacji?**

Jesteśmy świadkami rozwijającej się **piątej rewolucji przemysłowej**. To czas robotów współpracujących, kobotów (ang. *cobots*, od *collaborative robots*), inteligentnych materiałów, maszyn i systemów technicznych. To czas inteligentnych mieszkań, domów i miast. **Jakie działania podejmujemy w zakresie edukacji zawodowej, aby sprostać rodzącym się wyzwaniom z wymienionych kierunków rozwoju?**

3. Rynek i rynek pracy a przemiany edukacji zawodowej

Przemiany współczesności odzwierciedlają zmiany na rynku. Katalogi towarów, które są podstawą rynku, ulegają nie tylko rozbudowie ilościowej, ale i jakościowej. Zauważmy w tym miejscu, że kolejno towarami były: **dobra naturalne** (rolnictwo, hodowla), **dobra gospodarcze** (stanowiące wyniki pracy przetwarzającej tworzywa w przedmioty użytkowe)⁷, **praca człowieka; czas człowieka** (w tym czas jego życia), **informacje i wiedza**. Aktualnie takimi dobrami są utwory pracy intelektualnej, dobra kultury, a także np. własność jako kategoria ekonomiczna. Rynek przeobraża się z **rynku towarów i usług w rynek dostępu** wszelkich dóbr⁸.

Rynek pracy (kiedy praca człowieka stała się towarem) to rodzaj rynku ekonomicznego, na którym z jednej strony znajdują się poszukujący pracy i ich oferty, a z drugiej strony przedsiębiorcy tworzący miejsca pracy i po-

⁶ Por. W. Furmanek, *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwania dla edukacji zawodowej*, [w:] *Edukacyjne konteksty współczesności. Z myślą o przyszłości*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, Kraków 2018, s. 373–393.

⁷ Tutaj warto zauważyć przechodzenie od produkcji replikacyjnej do innowacyjnej i spersonalizowanej. Por. W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2009.

⁸ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Rynek i rynek pracy obiektami badań*, Rzeszów 2016.

szukający siły roboczej. Rynek pracy obejmuje całokształt zagadnień związanych z kształtowaniem podaży pracy i popytu na pracę. Mają tutaj miejsce transakcje kupna pracy, czyli angażowania pracowników, oraz transakcje sprzedaży pracy. W takim rozumieniu rynek pracy jest jednym z czynników wytwórczych, na którym przedmiotem wymiany są **usługi świadczone przez siłę roboczą**, czyli praca. Rynek pracy w znaczeniu ogólnym składa się z pojedynczych rynków pracy, dotyczących siły roboczej o określonych kwalifikacjach i kompetencjach. Na każdym z tych rynków czynnikiem równoważącym popyt i podaż pracy jest płaca równowagi, której poziom jest zróżnicowany. Stanowi ona cenę za pracę⁹.

W ekonomicznym znaczeniu praca człowieka (sprowadzona do funkcji usług świadczonych przez siłę roboczą), a w zasadzie potencjalny jego system kompetencji do świadczenia określonej pracy, staje się towarem. Upodmiotowienie pracy jest upodmiotowieniem człowieka. Choćby już z tych powodów tak ujmowana problematyka pracy człowieka jako osoby budzi wyraźny sprzeciw pedagogów o orientacji humanistycznej.

Praca człowieka, a szczególnie jego praca zawodowa, pod wpływem przemian cywilizacyjnych zmienia swój charakter. W refleksjach humanistycznych nad pracą człowieka podkreśla się **prymat człowieka** (osoby ludzkiej), jako podmiotu i twórcy pracy oraz fakt, że jest już ona dziś szczególną **siłą etyczną**¹⁰.

Jednocześnie zauważa się narastające zjawiska **psychopatologii pracy**. Począwszy od bezrobocia w jego rozmaitych formach, do zniewolenia pracą (pracoholizm czy niewolnictwo pracy). Nie mniejsze znaczenie mają także te zjawiska, które generowane są przez ciągle rosnące i zmieniające się obciążenia pracą i trudności w pracy zawodowej (zewnętrzne i wewnętrzne), od lenistwa do wypalenia zawodowego¹¹.

Nie budzi wątpliwości konieczność uwzględniania w analizach i badaniach pedagogiki pracy zapotrzebowania gospodarki na pracowników o określonych kompetencjach. Jest to konieczne dla spełniania przez edukację zawodową jej społecznych zadań. Niemniej jednak bezkrytyczne przenoszenie konwencji terminologicznej nauk ekonomicznych na teren pedagogiki nie może spotykać się z naszą aprobatą.

⁹ Por. T. Sowell, *Ekonomia dla wszystkich*, Warszawa 2007.

¹⁰ Por. W. Furmanek, *Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka*, „Labor et Educatio” 2013, nr 1, s. 45–61.

¹¹ Por. W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006.

Jak słusznie zauważa Kazimierz Denek, „edukację i gospodarkę można porównać do układu naczyń połączonych. Z jednej strony powstanie lub rozwój dziedzin działalności ekonomicznej wywołuje zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje lub zwiększa popyt na określone grupy zawodowe. Z drugiej strony edukacja determinuje w znacznym stopniu gospodarkę. (...) Powiązanie edukacji i rynku pracy odbywa się na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Oznacza to, że rynek pracy jest uzależniony od edukacji, a równocześnie nań wpływa. To samo dotyczy edukacji. Zarówno rynek pracy, jak również edukacja są względem siebie autonomiczne”¹².

Powyższa uwaga znajduje swoją kontynuację w badaniach **perspektyw rozwojowych ludzkiej pracy**, a przez to oczekiwań przyszłego rynku pracy. Pedagogika pracy powinna podejmować badania prognostyczne w tym zakresie, w tym także te hipotezy, które głoszą **koniec pracy człowieka**. Z uwagą więc analizujemy rozwiązania prowadzące do ograniczenia czy zaniku pracy¹³.

Czasy współczesne charakteryzuje wydłużanie się przeciętnego czasu życia przy równoczesnym skracaniu czasu pracy¹⁴. Według danych Eurostatu, w ciągu ostatniego stulecia średni czas życia w Europie Zachodniej wzrósł z 440 000 godzin do 610 000 godzin w 1980 roku. Dalsze wydłużenie czasu życia do 700 000 godzin nastąpiło w ciągu kolejnych 20 lat (do 2000 roku). Ten skokowy wzrost wiąże się z daleko idącym skróceniem czasu pracy, który dokonał się poprzez ograniczenie tygodnia pracy z 6 do 5 dni, skrócenie dziennej normy czasu do 8 godzin oraz przez znaczne wydłużenie urlopów. W rezultacie spadek liczby godzin wykonywania zajęć zarobkowych w ciągu ostatniego stulecia wyniósł ze 150 000 godzin na początku wieku do 75 000 godzin w 1980 roku i proces ten trwa nadal¹⁵.

Czas życia i czas pracy: ewolucja w wieku XX i prognoza jutra¹⁶

<p>Okolo 1890 roku 440 000 godzin życia 150 000 godzin pracy</p>	<p>65 godzin tygodniowo, 52 tygodnie w roku 45 lat życia aktywnego, 50 lat życia</p>
---	--

¹² K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.

¹³ R. Tomaszewska-Lipiec, *Czas pracy a humanizacja pracy w XXI wieku*, [w:] *Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2008, s. 293.

¹⁴ R. Tomaszewska-Lipiec, *Czas pracy...*, dz. cyt.

¹⁵ Z. Jacukowicz, *Nowy świat pracy*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, Warszawa 2004, s. 86.

¹⁶ A. Rajkiewicz, *Czas pracy w czasie życia*, [w:] *Człowiek. Etyka. Ekonomia*, red. R. Hordzeński, E. Ozorowski, Białystok 2001, s. 244.

<p>Okolo 1980 roku 610 000 godzin życia 75 000 godzin pracy</p>	<p>40 godzin tygodniowo, 46 tygodni w roku 40 lat życia aktywnego, 70 lat życia</p>
<p>Współcześnie i jutro 700 000 godzin życia 40 000 godzin pracy</p>	<p>30 godzin tygodniowo, 40 tygodni w roku 35 lat życia aktywnego, 89 lat życia</p>

Warto także zauważyć, że nasza cywilizacja zakończyła wiek XIX organizacją czasu pracy, wówczas pracowano około 80 godzin w tygodniu. Z kolei wiek XX zakończył się 40-godzinnym tygodniem pracy¹⁷. Prognozy wskazują natomiast, iż czas pracy w połowie XXI wieku nie będzie – dla osób pracujących – przekraczał 20 godzin tygodniowo¹⁸. Nieustanne kurczenie się czasu i przestrzeni stanowi obecnie centralne zagadnienie gospodarki globalnej. Powstaje pytanie, jak z punktu widzenia edukacji zawodowej należy traktować zmiany, które dokonują się w sferze czasu pracy na przełomie wieków, szczególnie w rozwiniętych krajach europejskich?¹⁹ Jak przygotować ludzi do racjonalnego i godziwego wykorzystania czasu wolnego od pracy zawodowej? Czy edukacja zawodowa jest zdolna do pokonania trudności wynikających z antynomii potrzeb rozwoju ludzi i ich dążenia do korzystnej zmiany jakości swojego życia i potrzeb zmieniającej się pracy zawodowej?

4. Przemiany w gospodarce a rynek pracy

Podstawową przyczyną zagubienia edukacji zawodowej jest **nieadekwatność oczekiwań wynikających z przyszłej pracy w cywilizacji informacyjnej a funkcjami, celami i treściami edukacji zawodowej**. Mówimy o **antynomii edukacji zawodowej i rynku pracy**. Polska szkoła, w tym szkoła zawodowa obecnie jeszcze funkcjonująca, oparta jest na rozwiązaniach typowych i charakterystycznych dla wymagań społeczeństwa industrialnego. Nic dziwnego, że jej parametry nie mogą odpowiadać wymaganiom i oczekiwaniom oraz aspiracjom społeczeństwa informacyjnego.

¹⁷ J. Rifkin, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław 2001.

¹⁸ W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy (nowe horyzonty pedagogiki pracy)*, Warszawa 2006, s. 329.

¹⁹ H. Strzemińska, *Zarządzanie zasobami czasu pracy. Doświadczenia krajów europejskich*, Warszawa 2004, s. 37.

Trwająca przebudowa gospodarki wymusza naturalnie pojawiające się pytania o tendencje rozwojowe współczesnego rynku pracy²⁰. Jednocześnie one stanowią **kolejny komponent katalogu** zjawisk wskazujących na **zagubienie edukacji zawodowej w teorii i praktyce**. Do najważniejszych – zdaniem Denka – należą:

1) Trudności z określeniem zawodów wiążących się z wyprodukowaniem danego wyrobu. Zanikanie granic między funkcjami, czynnościami i zadaniami. Oznacza to konieczność odchodzenia w przygotowaniu zawodowym od wąskich specjalności.

2) Likwidacja funkcji, zadań i czynności prostych, powtarzających się, zastępowanie ich maszynami specjalistycznymi, spadek liczby stanowisk wymagających prostych czynności, a przez to niskich kwalifikacji.

3) Ewolucja zawodów i specjalności, co odzwierciedlają zmiany w klasyfikacjach zawodów szkolnych.

4) Przemieszczanie się pracy fizycznej z pracą umysłową.

5) Pojawianie się nieznanych wcześniej zawodów, co jest konsekwencją upowszechniania nowoczesnych technologii.

6) Wzrost znaczenia pracy menedżerów, inżynierów i średniego personelu dozoru technicznego.

7) Wzrost zapotrzebowania na pracowników o wyższych kwalifikacjach i **lepszemu przygotowaniu ogólnym**, a także charakteryzujących się takimi cechami, jak: rzetelność, umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów zarówno indywidualnie, jak i zespołowo, motywacja do ciągłego uczenia się, chęć dostosowywania się do zmieniającej się sytuacji, innowacyjność, troska o jakość wyrobów i usług.

8) Odchodzenie od pracy na całe życie w jednym zawodzie, upowszechnianie kariery skokowej, co wymusza konieczność rozwoju kompetencji miękkich, kompetencji do całożyciowego uczenia się.

9) Uzależnienie pozycji pracowników na rynku od posiadanych kwalifikacji. Wiedza staje się czynnikiem produkcji, a uczenie się ciągłym i ważnym procesem w całym życiu.

²⁰ Por. Z. Czajka, *Rynek pracy a system edukacji*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 1997, nr 3.

10) Istnienie bezrobocia, co zmusza edukację zawodową do podejmowania takich rozwiązań, które mogą doprowadzić do samostanowienia o sobie i swojej przyszłości²¹.

Burzliwe przekształcenia w gospodarce i skorelowane z nimi przemiany na rynku pracy ukazują z całą siłą **dysfunkcjonalność polskiej edukacji zawodowej**.

Cywilizacja informacyjna obecnie wyraźnie modyfikuje charakter i treść pracy człowieka. Zmienia się rola człowieka w procesach jego pracy, zmieniają się wymagania pracy wobec człowieka, koniecznością stają się odmienne od dotychczasowych syndromy cech pracującego człowieka, jeżeli chce on swoją pracę wykonywać dobrze. Mówimy o pojawieniu się nowych rodzajów pracy człowieka. Gospodarka rynkowa budowana w okresie transformacji cywilizacyjnej generuje **nowy rynek nowej pracy ludzkiej**. Nowy rynek w sensie jakościowych jego wymiarów. Jakiż to jest i jaki będzie w nieodległej przyszłości rynek pracy? Co z jego charakterystycznych cech zmieniającej się pracy człowieka wynika dla edukacji zawodowej? Gdzie szukać trudności teorii i praktyki edukacji zawodowej?

Współczesny, globalny rynek pracy **stawia coraz to nowe wymagania** i formułuje ciągle nowe, wyższe i jakościowo odmienne od dawniejszych oczekiwania odnoszone do przyszłych pracowników. Zmiany, jakie zachodzą w systemie organizacji życia gospodarczego, wywołane unowocześnianiem i wprowadzaniem nowych technologii, mają skalę niespotykaną nigdy dotąd.

Rynek przechodzi dynamiczną i ciągłą ewolucję wymagań:

- a) od kwalifikacji do **kompetencji zawodowych**,
- b) od przygotowania zawodowego opartego na tresurze czy przyuczeniu do **wychowania zawodowego**²²,
- c) od działań odtwórczych, opierających się na operatywności w stosowaniu wiedzy do działań **twórczych**,
- d) od działań standardowych do **niestandardowych**, zmiennych i coraz bardziej złożonych,
- e) od prac o charakterze prostym, wynikającym z absurdalnie daleko posuniętego podziału pracy, do prac **złożonych** występujących w kompleksach

²¹ Por. K. Denek, *Ku lepszemu edukacji*, [w:] *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2005.

²² W. Furmanek, *Konieczność wzmocnienia intelektualizacji edukacji zawodowej*, [w:] *W świetle nauki, pracy i edukacji*, red. F. Szlosek, R. Gerlach, Warszawa 2018, s. 171–191.

zadań i uzależnień kompetencyjnych wymagających **interdyscyplinarnego** wykształcenia,

f) od pracy indywidualnej i niezależnej kompetencyjnie do pracy **zespołowej** i uzależnionej kompetencyjnie.

Kształcenie zawodowe zmierza w kierunku dostosowania kwalifikacji absolwentów szkół zawodowych do współczesnych wymagań gospodarki rynkowej takich jak:

- konieczność ciągłego doskonalenia swoich kwalifikacji,
- możliwość szybkiego przekwalifikowania się,
- kształcenie kluczowych kwalifikacji,
- kształtowanie twórczych postaw.

Czy wymienione tendencje zmierzają do wskazań wynikających z odpowiedzi na pytanie: jakimi cechami powinien charakteryzować się pracownik na rynku pracy w modelu cywilizacji informacyjnej? Bez wątplenia do tych cech zaliczyć należy: kreatywność, komunikatywność i zdolność do współpracy, samodzielność, samodyscyplinowanie, wielostronność przygotowania (interdyscyplinarność)²³. Te cechy przekładają się na kluczowe kompetencje człowieka przygotowanego do aktywności na trudnym rynku pracy.

W tej sytuacji rodzi się pytanie o to, jakiego modelu szkoły zawodowej oczekujemy w niedalekiej przyszłości? Warto zwrócić uwagę na dwie kwestie:

a) musi to być model odpowiadający wymaganiom nowego społeczeństwa, które powstaje w wyniku rozwoju cywilizacji informacyjnej,

b) model organizacyjno-metodyczny szkoły powinien być oparty na strategii krytyczno-kreatywnej. Strategia adaptacyjna, która była podstawą organizacji szkoły w modelu społeczeństwa industrialnego, owocowała rozwiązaniami charakterystycznymi dla przedmiotowego stylu wychowania, z całym bagażem jego niedostatków²⁴.

²³ Por. W. Furmanek, *Jutro edukacji technicznej*, Rzeszów 2007, s. 127.

²⁴ Por. W. Furmanek, *Podmiotowość w procesach edukacji technicznej*, [w:] *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania – zagrożenia*, red. A. Popławska. Białystok 2009, s. 73–93.

5. Rewolucje przemysłowe źródłem wyzwań dla edukacji zawodowej

Akceptacja tezy o niekompatybilności edukacji zawodowej względem wyzwań cywilizacyjnych wymaga nie tylko rewolucyjnego odrzucenia „starego porządku”, ale również natychmiastowego podjęcia śmiałych i zdecydowanych działań w celu opracowania nowych modeli teoretycznych oraz podjęcia decyzji o ich ryzykownej (w ocenach sceptyków) implementacji. Najistotniejszym problemem jest „polityczna” wrażliwość zagadnień związanych z edukacją, które są sterowane i programowane przez organy państwa. Obecnie teza ta wyraziście się potwierdza na przykładach wdrażanej reformy polskiego systemu edukacji.

Nie potrzeba szeroko dokumentować tezy, że dobra szkoła zawodowa to szkoła zorientowana na przyszłość. Podejmując debatę nad cechami dobrej edukacji zawodowej, nie możemy pominąć perspektywy czasu, w jakim należy analizować ocenę jakości szkoły. A z tym wiąże się konieczność uwzględnienia wielorakich wyzwań, z jakimi polska szkoła zawodowa będzie musiała się zmierzyć. Bez wątplenia wyzwaniami podstawowymi, jakie stają przed edukacją zawodową to te, które wynikają z przemian cywilizacyjnych i potrzeb człowieka podejmującego aktywność zawodową w zmieniających się warunkach, dlatego obecnie konieczne jest dostosowanie edukacji do potrzeb i oczekiwań społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy²⁵.

Jedynie nieliczni autorzy wskazują na **całkowitą niekompatybilność tradycyjnych modeli szkoły i uniwersytetu** z zachodzącymi przemianami technologiczno-cywilizacyjnymi we wszystkich sferach istotnych w kontekście powyższych pytań: potrzeb, rozwiązań systemowych oraz praktyki działania²⁶.

Wśród wielorakich wyzwań zwróćmy uwagę na konieczność włączenia do systemu pedagogicznego edukacji zawodowej wymagań edukacji ustawicznej. Chodzi między innymi o: kształtowanie postaw proedukacyjnych obywateli; upowszechnienie kształcenia ustawicznego związanego z nabywaniem

²⁵ Pojęcie *społeczeństwo informacyjne* utożsamiane jest z pojęciem *społeczeństwo wiedzy*. Jak jednak słusznie zauważa to M. Goliński jest to dalej pojęcie mało ostre, o rozmytym znaczeniu, wykorzystywane w różnych kontekstach dla różnych celów inaczej definiowane. Por. M. Goliński, *Społeczeństwo informacyjne – często (nie) zadawane pytania*, „@-mentor” 2005, nr 2(9), s. 14; Por. także: W. Furmanek, *Ogólna charakterystyka przemian cywilizacyjnych*, [w:] *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii*, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004, s. 17–28.

²⁶ M. Kąkolewicz, *Technologie informacyjne...*, dz. cyt.; W. Kołodziejczyk, *Wymarzona szkoła XXI wieku*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 4.

i doskonaleniem kwalifikacji zawodowych²⁷ oraz kompetencji ogólnych (np. TIK, języki obce); zbudowanie przejrzystego systemu standardów kwalifikacji zawodowych²⁸; zbudowanie systemu uznawania kwalifikacji zawodowych uzyskanych poza systemem poprzez certyfikację (uznanie formalne) oraz uznanie w praktyce (przez pracodawców); traktowanie w sposób priorytetowy: ludzi starszych i o niskich kwalifikacjach (podtrzymanie aktywności zawodowej) oraz ludzi młodych, także po studiach wyższych (promowanie przedsiębiorczości i konkurencyjności)²⁹.

Ogół wymienionych przemian rodzi kolejne pytanie o to, na czym polega odpowiedzialność szkoły, zwłaszcza obecnie w dobie wielkich przemian kulturowych i społecznych, które zdają się czasem zagrażać nawet najbardziej podstawowym wartościom moralnym społeczeństwa? Jak szkoła, a w niej edukacja zawodowa, może pomóc uczniowi w jego wielostronnym rozwoju, poznawaniu siebie i świata, rozwinąć odpowiedzialność, wdrożyć w dyscyplinę życia i pracy? „Jak ma przygotować wychowanka do samodzielnego, mądrego i odpowiedzialnego życia w prawdzie, utrwalić wysiłek do dalszego doskonalenia samego siebie oraz ulepszania życia społecznego?” – pyta Denek³⁰.

6. Nowe technologie, nowe formy i rodzaje pracy zawodowej człowieka wyznacznikami nowego modelu szkoły zawodowej

Każda zmiana technologiczna, ale także każda nowa technologia wprowadzona w zjawiska życia społecznego czy gospodarczego, powoduje przemiany w świecie zawodów. Zmiany w procesach pracy człowieka, jakie wywołuje wprowadzenie nowej technologii, są wartościowane wielowymiarowo. Warunkiem wdrożenia nowej technologii jest przede wszystkim efektywność ekonomiczna, a następnie jej efektywność techniczna oraz społeczna.

Postęp techniczny mierzony był do niedawna wskaźnikami koszty-, energo- i materiałochłonności. Obecnie obok tych wskaźników pod uwagę bierze się względy ekologiczne, recykling, względy ergonomii i humanizacji pracy.

²⁷ S.M. Kwiatkowski, *Cele i treści kształcenia w szkołach zasadniczych*, [w:] *Zmiany na rynku pracy a kształcenie zawodowe*, red. E. Drogosz-Zabłocka, Warszawa 1996, s. 29–40.

²⁸ Por. S.M. Kwiatkowski, K. Symela, *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Praktyka*, Warszawa 2001.

²⁹ A. Bogaj, *System edukacji w Polsce na tle porównawczym*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 85–109.

³⁰ K. Denek, *Ku lepszemu edukacji*, [w:] *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2005.

W tej wieloczynnikowej analizie optymalizacyjnej zwykle wygrywają względy ekonomiczne, po czym kolejno modyfikuje się technologie z uwzględnieniem następnej grupy czynników.

Interesującym zjawiskiem jest wpływ rozwoju technologii na **powstawanie specjalizacji, specjalności i nowych zawodów**³¹. Zjawiska te są szczególnie ważne w dobie dynamicznie następujących zmian we współczesnej technice i współwystępujących z nimi zmian w życiu społecznym. Dla teorii edukacji zawodowej problemy te są bez wątpienia istotne z uwagi na procesy kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego.

Nowe technologie, technologie XXI wieku, ultratechnologie – to terminy, jakimi określamy najnowsze osiągnięcia techniki współczesnej. Każda z tych technologii wprowadzona do życia gospodarczego już wywołuje, ale i dalej będzie wywoływać, zmiany jeszcze widoczniesze i dynamiczniesze od tych, jakie powodowało wprowadzanie technologii produkcji maszynowej. Jeżeli uznamy za słuszne twierdzenie, że istota techniki współczesnej leży poza nią samą, to możemy przyjąć, że skutki wprowadzania nowych technologii zaowocują nieznanymi dotychczas zmianami społecznymi i kulturowymi. Nie ominą one także edukacji zawodowej.

W odniesieniu do problematyki ewolucji zawodów trzeba szukać takich branż i takich technologii, które bardzo szybko rozwijają się dzięki nowoczesnym technologiom. Należą tutaj zapewne **nanotechnologie** – wynik rewolucji naukowo-technicznej w jej najnowszym etapie, **biometryka** związana z bezpieczeństwem człowieka, **geriatria** związana z problemami demograficznymi. Informatykę można zastosować w przeróżnych wytworach techniki i w rozmaitych ludzkich formach aktywności. Globalizacja gospodarcza będzie wymuszać zjawiska transferu technologii. Koniecznością stanie się ich wdrażanie i wykorzystywanie na lokalnym rynku gospodarczym.

Globalizacja powoduje także zmiany na rynku potrzeb społecznych, kultury, mody, stylu życia. Generuje nowe potrzeby ludzi. Można się spodziewać nowych form i zawodów w zakresie **chemii użytkowej, ekologii, szeroko rozumianej ochrony zdrowia, urody, aktywności sportowej, turystycznej, rekreacyjnej**³².

³¹ Por. W. Furmanek, *Ewolucja zawodów problemem jutra edukacji zawodowej*, [w:] *Edukacja Jutra*, red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski, Zakopane 2004, s. 101–107.

³² Por. W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000.

7. Edukacja zawodowa a zmiany paradygmatów edukacji

Paradygmaty wskazują na podstawowe kierunki myślenia, dociekań i wdrożeń nowych rozwiązań. Paradygmaty w pedagogice zorientowanej teoretycznie określają charakter teorii pedagogicznych. W interesującym nas przypadku definiują charakter teorii edukacji zawodowej³³. Do podstawowych paradygmatów zaliczam następujące: a) paradygmat **prymatu człowieka** nad techniką, technologią, pracą człowieka; b) paradygmat metodologii **badan systemowych**; c) paradygmat **aksjologiczny**.

Ad. a) Bez wątpienia podstawowy paradygmat dotyczy człowieka. W istocie możemy mówić o **wieloparadygmatyczności nauk pedagogicznych**. Z jednej strony bowiem człowieka opisuje w pewnym zakresie **paradygmat naturalistyczny** (*animal rationale*), z drugiej zaś strony w dążeniu do uniknięcia redukcjonizmu merytorycznego, jesteśmy zmuszeni przyjąć także **paradygmat antynaturalistyczny** (humanistyczny). Reasumując, możemy powiedzieć, iż człowiek jest bytem związanym immanentnie z naturą, jest bytem szczególnym, którego właściwości wskazują na możliwość przekraczania barier poznawczych i systematyczne wykorzystywanie woli (co uznajemy za symptom duchowości). **Człowiek jest osobą psychiczno-duchową**.

Ad. b) Nierozzerwalność komponentów osoby sprawia, że jedynym możliwym do przyjęcia podejściem metodologicznym w badaniach takiego obiektu może być **metodologia badań systemowych**. I to jest kolejny paradygmat teorii edukacji zawodowej. Tymczasem nazbyt często stosujemy metodologię opartą na zasadach addytywizmu. W praktyce przeważają badania ilościowe nad jakościowymi.

Ad. c) **Paradygmat aksjologiczny** wyraziście wskazuje, że całość problematyki edukacji powinna być ujmowana z perspektywy wartości. Wszak człowiek jest wartością, zmiany rozwojowe człowieka to zmiany systemu aksjologicznego. Szczególnie zaś zmiana przestrzeni aksjologicznej i tworzących ją kategorii, które są konstytutywnymi właściwościami człowieka³⁴. Praca człowieka jest wartością. Bo tylko człowiek pracuje³⁵.

Paradygmat aksjologiczny swoją treścią obejmuje także przemiany cywilizacyjne, które dokonują się pod wpływem przemian kategorii modelu aksjologicznego. Z tego wynika także stwierdzenie, iż przemiany w pracy człowieka (jako wynik przemian cywilizacyjnych) mają charakter wielowymiarowy, w tym aksjologiczny.

³³ W. Furmanek, *Poliparadygmatyczny charakter badań pedagogicznych*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2003, s. 132–144.

³⁴ W. Furmanek, *Człowiek obiektem badań współczesnej pedagogiki*, Rzeszów (w druku)

³⁵ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Rzeszów 2013.

Modele szkoły tradycji przemysłowej i cywilizacji informacyjnej³⁶

Jakie są cechy charakterystyczne tradycyjnego modelu szkoły zawodowej? Jakiego modelu szkoły zawodowej oczekujemy?

Tabela 1. Modele szkoły tradycyjnej w cywilizacji przemysłowej i przewidywanej w społeczeństwie informacyjnym

Cechy modelu	Model tradycyjny	Model informacyjny
TEORIA	Behawioryzm (nagrody i kary, stopnie szkolne)	Psychologia poznawcza i humanistyczna (wewnętrzne samozadowolenie)
METODA	Podręcznik, wykład	Wspólny projekt badawczy
UMIEJĘTNOŚCI	Zapamiętywanie, prezentowanie, problemu, sprawozdanie	Komunikowanie, negocjowanie sposobów rozwiązania problemów, prezentowanie alternatywnych rozwiązań
ROLA UCZNIĄ	Przyswajanie wiedzy	Uczeń jako badacz, sprawozdawca, syntetyzator
ROLA NAUCZYCIELA	Ekspert	Nauczyciel jako uczeń
WŁADZA/AUTORYTET	Nauczyciel	Nauczyciel/uczeń
OCENA	Nauczyciel	Nauczyciel/uczeń
ŚRODOWISKO UCZENIA SIĘ	Współzawodnictwo, recytacja, ocena myślenia uczniów przez nauczyciela	Współpraca, spolegliwość grupowa, uprawianie myślenia wyższego rzędu

Źródło: D. Adams, M. Hamm, *Cooperative learning critical thinking and collaboration across the curriculum*, Thomas Publishers, Springfield 1990.

³⁶ Por. W. Furmanek, *Dobra szkoła rozwinięta cywilizacyjnie*, [w:] *Technika – Informatyka – Edukacja*, t. V, red. W. Walat, Rzeszów 2006, s. 13-26.

Tabela 2. Niektóre właściwości szkół w różnych modelach społeczeństwa

Cecha podstawowa	Spółeczeństwo przedprzemysłowe	Spółeczeństwo przemysłowe	Spółeczeństwo informacyjne
Język	Łacina i greka	Języki narodowe	Angielski
Uczniowie	Dzieci elity	Młodzi ludzie	Każdy
Wiek uczniów	6–20 lat	6–16 lat	W każdym wieku
Kto płaci za naukę?	Rodzice	Podatnik	Uczeń
Organizator	Kościół	Państwo	Korporacje
Miejsce nauki	Siedziby wiedzy	Miasta	Wszędzie
Czas nauki	Wzajemnie ustalony	Ustalony	Kiedykolwiek
System ekonomiczny	Gospodarka tradycyjna	Taylorizm	Neoliberalizm
Źródło programów nauczania	Nauczyciel	Państwo	Potrzeby ucznia

Źródło: J. Tiffin, L. Rajasingham, *In search of the virtual class. Education In an information society*, London 1995.

W powyższych tabelach przytoczono cechy szkoły, obserwujemy w modelu rozwiniętym dla potrzeb społeczeństwa industrialnego z cechami szkoły przyszłości, budowanej dla potrzeb społeczeństwa informacyjnego. Ich omówienie i uzasadnienie wymaga oddzielnego opracowania. Pozostawiam więc ten problem otwarty.

8. Ewolucja zawodów a edukacja zawodowa

Jak zauważyliśmy wprowadzanie nowych technologii skutkuje ewolucją zawodów, która jest zjawiskiem wskaźnikowym przemian cywilizacyjnych. Opracowywanie tego problemu ujawnia się między innymi w pracach nad *klasyfikacją zawodów gospodarczych*. Aktualnie trwają w Ministerstwie

Pracy i Spraw Socjalnych prace nad nową klasyfikacją zawodów i specjalności. Wywołały one dyskusję nad szczegółowymi zapisami. Zainteresowanie mediów koncentrowało się na tym, czy w katalogu zawodów ma być zamieszczona wróżka. Proponowano złośliwie umieszczenie także zapisów: *cudaotwórca, mafioso i stręczyciel*³⁷.

Od 1 stycznia 2005 roku obowiązuje klasyfikacja wprowadzona Rozporządzeniem Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 roku (Dz.U. z 2004 r. Nr 265, poz. 2644) oraz Rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 czerwca 2007 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2007 r. Nr 106, poz. 728). Aktualizowanie klasyfikacji, w tym wprowadzanie do niej nowych zawodów/specjalności, odbywa się okresowo – średnio raz na dwa lata – w drodze zmian wyżej wymienionego rozporządzenia.

Wnioskodawcami, którzy wprowadzają do klasyfikacji nowe zawody oraz specjalności, mogą być ministerstwa lub urzędy centralne, stowarzyszenia, związki zawodowe, organizacje pracodawców czy też inne instytucje merytorycznie kompetentne dla danego zawodu/specjalności.

Wniosek powinien zawierać uzasadnienie celowości wprowadzenia zawodu do klasyfikacji, opis zawierający krótką syntezę zawodu i zadania zawodowe, a także informacje dotyczące wymaganego wykształcenia oraz regulacji prawnych danego zawodu, jeśli takie obowiązują.

Na podstawie Rozporządzenia Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r. (Dz.U. z 2004 r. Nr 265, poz. 2644), Urząd Pracy zamieścił na swojej stronie internetowej aktualną *Klasyfikację zawodów i specjalności*, na której znalazły się również takie zawody jak: astrolog, wróżbita, bioenergoterapeuta,

³⁷ Maciej Cisło na swojej stronie internetowej pisze: „Klasyfikacja zawodów i specjalności”: dowiaduję się z książki pod takim właśnie tytułem, że istnieją w świecie na przykład jacyś „moletownicy”. Co robi moletownik? Otóż wytłacza on moletą, czyli stalową matrycę różne wzorki na przedmiotach z miedzi, srebra i innych miękkich metali. Z kolei „mygłowacz” nie jest wbrew pozorom kimś od „mycia głów”; mygłowacz zajmuje się układaniem okorowanych pni drzewnych w mygły, sprytne stosy na podwórcach tartacznych. Najbardziej ucieszyłem się w „Klasyfikacji” z „poety”, co oczywiste. Pytany o swój zawód, nigdy wtbred nie miałem śmiałości potwierdzić, że jestem poetą. Przekonany byłem, że poezja to w ogóle nie profesja. Zawodem jest to, z czego je się chleb, no a z wierszy raczej nie ma chleba. Tymczasem – co za zaskoczenie! Oficjalnie nie jesteśmy gorsi, my, poeci, od moletowników czy mygłowaczy. „Klasyfikacja zawodów i specjalności” wyraźnie stwierdza, że poezja to fach. I nawet przydziela lirykom administracyjny numer kodowy, 245105 (każdy z zawodów ma tutaj swój osobny numer).

refleksolog, radiesteta. Rozpętała się burza, powstał list otwarty do Minister Pracy i Polityki Społecznej, zatytułowany *List otwarty w obronie rozumu*.

Zainteresowanie społeczne wywołane tego rodzaju dyskusją ukierunkowano na sprawy marginalne, problemy ważne dla gospodarki zastąpiono pseudo-problemami.

Rozporządzeniem Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania przyjęto klasyfikację, która jest pięciopoziomowym, hierarchicznie usystematyzowanym zbiorem zawodów i specjalności występujących na rynku pracy. Grupuje 1707 zawodów i specjalizacji oraz ustala ich symbole i nazwy.

Klasyfikacja została opracowana na podstawie Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-88, przyjętego na XIV Międzynarodowej Konferencji Statystyków Pracy w Genewie w 1987 roku oraz jego nowej edycji z 1994 roku, tzw. ISCO-88 (COM), dostosowanej do potrzeb Unii Europejskiej. Zasadniczy układ klasyfikacji, kryteria klasyfikacyjne oraz system kodowy przyjęto zgodnie z tymi standardami.

W zaktualizowanej w roku 2008 klasyfikacji zawodów wprowadzono między innymi zawody: *technik rzemiosł artystycznych, opiekun osoby starszej, monter izolacji przemysłowych, blacharz izolacji przemysłowych*, a także wspomniane wyżej: *bioenergoterapeuta, refleksolog, radiesteta*.

W ramach wdrażanej obecnie reformy systemu oświaty, **zmodyfikowana klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego** obejmuje zawody, w których kształcenie prowadzone jest w systemie oświaty. W zasadniczych szkołach zawodowych uczniowie będą mogli kształcić się w **72 zawodach**, a w **technikach – w 92**.

Najistotniejszy jest **podział zawodów na tzw. kwalifikacje** – jedna, dwie lub trzy – ich liczba jest zależna od złożoności zawodu. Pojęcie kwalifikacje rozumie się jako: formalnie potwierdzony zbiór efektów uczenia się, na który składają się: **wiedza, umiejętności i kompetencje**.

Nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego³⁸ uwzględnia następujące zmiany:

1) Wprowadzenie – na podstawie wniosków właściwych ministrów – do systemu oświaty możliwości kształcenia w nowych zawodach.

³⁸ <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/rozporzadzenie-w-sprawie-klasyfikacji-zawodow-szkolnictwa-zawodowego-podpisane.html#prettyPhoto>.

2) Wykreślenie z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego – na podstawie wniosków właściwych ministrów – zawodów, w których dalsze kształcenie w systemie oświaty jest nieuzasadnione.

3) Zmiany nazewnictwa kwalifikacji w zawodach wpisanych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

4) Zmiana liczby kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach: do jednej kwalifikacji w zawodach nauczanych w branżowej szkole I stopnia oraz do maksymalnie dwóch kwalifikacji w zawodach nauczanych w technikum i szkole policealnej.

Rozporządzenie określa 213 zawodów szkolnictwa zawodowego, w których kształcenie będzie mogło być prowadzone od 1 września 2017 roku. Dotyczy ono nauki w pierwszych klasach branżowych szkół I stopnia, pierwszych klasach czteroletniego technikum oraz w pierwszym semestrze szkół policealnych. W dokumencie uwzględniono zarówno dotychczas istniejące, jak również nowe zawody, określone na wniosek ministrów właściwych dla tych zawodów, oraz zmiany w dotychczasowych zawodach zgłoszone przez ministrów dla nich właściwych.

9. Nowoczesna edukacja zawodowa kluczem do jednoczącej się Europy

Historia polskiego kształcenia zawodowego jest szczególna (i ciągle oczekuje na opracowanie naukowe). Podejmowane przez pedagogów problemy obejmowały najważniejsze kwestie tej dziedziny edukacji, w tym relacje kształcenia ogólnego do zawodowego. System edukacji zawodowej w Polsce rozwijał i doskonalił się przez cały okres jego obecności w systemie oświaty. Możemy powiedzieć, że charakteryzuje go: **wszechstronność** (wielostronność), która wyraża się tym, iż jego komponentami było kształcenie i wychowanie intelektualne, ogólnotechniczne (przez długi czas – politechniczne), moralne, estetyczne i fizyczne; **powszechna dostępność** edukacji zawodowej dla wszystkich pragnących uczyć się zawodu; **drożność**, gwarantująca prawnie usankcjonowane przechodzenie od niższego do wyższego stopnia kształcenia, niezależnie od osobowej ścieżki edukacyjnej; względna zgodność z zapotrzebowaniem gospodarki narodowej i kultury. Te cechy sprawiały, że w gospodarce centralnie sterowanej według zasad obowiązującego ustroju politycznego nie dostrzegano problemu dysfunkcjonalności tej dziedziny edukacji.

Do lat 90. XX wieku ten system kształcenia stanowił istotny i znaczący komponent polskiego systemu oświaty i wychowania. Przemiany ustrojowe spowodowały szereg odczuwalnych trudności w systemie szkolnictwa zawodowego:

1. Struktury organizacyjne i programowe polskiego szkolnictwa zawodowego nie zostały dostosowane do nowej rzeczywistości.

2. Znaczna część absolwentów szkół zawodowych nie znajdowała pracy. Był to problem dla każdej szkoły zawodowej, bowiem ucząca się młodzież, nie mając szans na uzyskanie pracy, traciła chęć do nauki, nie mówiąc o konieczności podołania nowym wymaganiom edukacji.

3. Kształcona w szkołach młodzież straciła na przygotowaniu praktycznym, negatywnie wpływało to na stan kwalifikacji i kompetencje młodych pracowników. Uprzednio istniała możliwość odbycia praktyk w zakładach pracy, obecnie szkoły zawodowe nie mają oparcia w przedsiębiorstwach. W związku z tym istnieje poważne zagrożenie dla przyszłej samodzielności i kompetencyjności pracowników.

4. Wyraźnie niezadowolająca jest sytuacja finansowa szkolnictwa.

Działania MEN muszą wprowadzić pewne zmiany w tym zakresie. Powinny one dotyczyć:

- a) zmian w filozofii edukacji zawodowej,
- b) modyfikacji struktury organizacyjno-programowej systemu kształcenia zawodowego,
- c) stopniowego wprowadzenia nowych planów i programów kształcenia,
- d) dążeń do uspołecznienia szkoły i organizowania różnych typów szkół niepublicznych (niepaństwowych).

Oczekuje się zwiększonego powiązania szkół zawodowych z systemem życia gospodarczego. Z tego punktu widzenia w kształceniu zawodowym ważne są następujące cele:

– uzyskanie wykształcenia zgodnego z indywidualnymi możliwościami i zainteresowaniami,

– wykorzystanie potencjału wszystkich uczestników.

Aby zrealizować te cele należy:

– tworzyć system orientacji i doradztwa zawodowego umożliwiający uczniom właściwy wybór,

– opracować nowy model systemu edukacji zawodowej,

– tworzyć możliwości prawno-organizacyjne szybkiego i elastycznego reagowania systemu edukacji na potrzeby rynku pracy.

10. Edukacja zawodowa na rozdrożu

Świadomość koniecznego systematycznego wdrażania nowych rozwiązań pedagogicznych do systemu oświaty jest powszechna. Wszak edukacja jest sprawą człowieka w świecie. A ten świat zmienia swoje oblicze pod wpływem zmian zachodzących w cywilizacji. Jeżeli uwzględnimy to, że w istocie **cywilizacja jest skumulowanym wynikiem ludzkiej pracy**, możemy powiedzieć, że jakość pracy człowieka decyduje o jakości cywilizacji, o tempie zmian ku lepszej jakości życia człowieka.

Tak zwerbalizowana teza ukierunkowuje naszą refleksję na pytania o to, jak powinien być przygotowany **każdy człowiek**, aby mógł z powodzeniem współuczestniczyć w działaniach na rzecz zmiany jakości świata. Jednocześnie poprzez podejmowane w tym celu działania powinien mieć możliwość pełnego samorozwoju, znajdowania w tychże działaniach sensu, skorelowanego z sensem swojego życia. I tutaj mamy następne **dwa zjawiska zagubienia edukacji zawodowej**. Edukacja musi uczynić wszystko, aby zabezpieczyć każdego wychowanka przed wykluczeniem kulturowym, cywilizacyjnym, społecznym. Po drugie **człowiek**, co oznacza ten termin?

Decydenci na wszystkich szczeblach władzy, jak też zdecydowana większość nauczycieli szkolnictwa zawodowego, nie zawsze dostrzegają wyzwania wynikające z wpływu przemian cywilizacyjnych na edukację, w tym na edukację zawodową. Dopuszczają jedynie myśl o potrzebie niewielkich „nowocześnień”, takich jak wprowadzanie korekt do nowego systemu kształcenia ogólnego i zawodowego. Tymczasem system oświaty/edukacji wymaga **całkowitej przebudowy**, a nawet budowy od podstaw. Każdy bowiem model cywilizacji budował edukację odpowiadającą jego właściwościom, oczekiwaniom i aspiracjom ludzi, reagującą na wyzwania czasu. Odczytywanie istoty zjawisk charakterystycznych dla współczesności jest koniecznością dla teorii i praktyki edukacji zawodowej. Niestety w tym zakresie odnotować musimy duże niedostatki. Dostrzegamy braki w filozofii i aksjologii pedagogicznej. Owocuje to tym, że zamiast nowej edukacji zawodowej, wdrażamy ciągle rozwiązania charakterystyczne dla modelu społeczeństwa przemysłowego.

Ważną przyczyną kryzysu edukacji zawodowej jest także to, iż zarówno **diagnozy, jak i działania naprawcze prowadzone są według nieaktualnego systemu paradygmatów**. Seymour Papert wyraził to słowami: „Wynalezienie samochodu i aeroplanu nie wywodziło się ze szczegółowego badania tego, jak ich poprzednicy, tacy jak konie zaprzęgi, działają lub nie działają. Jednakże model współczesnych badań nad edukacją jest właśnie taki. Standardowe paradygmaty badań przyjmują istniejącą kulturę lekcji lub zajęć

pozalekcyjnych za główny obiekt studiów. (...) Uważam, że ta strategia implikuje zobowiązanie do ochrony tradycyjnego systemu. Jest analogiczna do ulepszania osi pojazdów konnych. Można by powiedzieć, że właściwy problem polega na tym, czy potrafimy wynaleźć edukacyjny samochód”³⁹.

11. Szkoła zawodowa w nowej reformie systemu polskiej oświaty

Wielu badaczy omawianych zjawisk dostrzega systemowe przyczyny niewydolności edukacji, jej dysfunkcjonalności. Wielu pedagogów równocześnie wskazuje, że podejmowane próby „naprawiania systemu” nie mają sensu i skazane są na porażkę. Podtrzymując wszystkie ich uwagi krytyczne, autor niniejszego opracowania uważa, że konieczne jest odwołanie się do autorytetu badaczy omawianych zjawisk, opracowanie rzetelnego raportu o stanie edukacji zawodowej w Polsce i podjęcie zdecydowanych działań w kierunku budowy nowej edukacji zawodowej. Edukacji, która swoją misję ukierunkuje na takie wspomaganie procesów rozwojowych człowieka, które doprowadzi go do kompetencji pracy pozwalającej odnaleźć sens swojego życia, budować codzienność ku własnemu zadowoleniu i osobistemu szczęściu.

Wdrażana reforma wprowadza koncepcję **nowej branżowej szkoły zawodowej**, która oparta jest na przekonaniu, że zarówno wiedza i umiejętności zawodowe w równym stopniu, jak i kształcenie ogólne powinny dać możliwość uzyskania wykształcenia na poziomie średnim, a w dalszej kolejności również wyższym. Czas pokaże na ile to rozwiązanie zostanie pozytywnie ocenione przez gospodarkę i absolwentów.

Streszczenie: W opracowaniu zwracam uwagę na moim zdaniem najważniejsze syndromy czynników, które wywołują swoiste zagubienie polskiej edukacji zawodowej. Uniemożliwiają przez to jego rozwój, który konieczny jest z uwagi na ciągle dużą dynamikę przemian cywilizacyjnych. Edukacja zawodowa powinna odpowiadać na potrzeby ludzi, ale i potrzeby społeczne. Z tego powodu konieczna jest jej dosyć gruntowna przebudowa. Niektóre z kierunków tej przebudowy podaję w treści opracowania. Wynikają one z wyzwań generowanych przez rozwijającą się cywilizację.

Słowa kluczowe: Edukacja, edukacja zawodowa, cywilizacja, społeczeństwo informacyjne, zagubienie edukacji

³⁹ S. Papert, *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*, Basic Books Inc., Nowy Jork 1980. Cyt. za: M. Kąkolewicz, *Technologie informacyjne...*, dz. cyt.

Abstract: In my study I draw attention to, in my opinion, the most important syndromes of factors that cause a specific loss of Polish professional education. Thus, they prevent its development, which is necessary due to the still high dynamics of civilization changes. Vocational education should meet the needs of people, but also social needs. For this reason, it is necessary to thoroughly rebuild it. Some of the directions of this remodeling are given in the text. They result from the challenges generated by the developing civilization.

Keywords: Education, vocational education, civilization, information society, lost education

Bibliografia

- Adams D., Hamm M., *Cooperative learning critical thinking and collaboration across the curriculum*, Thomas Publishers, Springfield 1990.
- Banach C., Rajkiewicz A., *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 1.
- Bogaj A., *Kanon wykształcenia ogólnego – ciągłość i zmiana*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997.
- Bogaj A. (red.), *Kanon wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1995.
- Bogaj A., *System edukacji w Polsce na tle porównawczym*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997.
- Czajka Z., *Rynek pracy a system edukacji*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 1997, nr 3.
- Denek K., *Ku lepszemu edukacji*, [w:] *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2005.
- Furmanek W., *Dobra szkoła rozwinięta cywilizacyjnie*, [w:] *Technika – Informatyka – Edukacja*, t. V, red. W. Walat, Rzeszów 2006.
- Furmanek W., *Edukacja techniczna koniecznym komponentem dobrej szkoły*, XX DIDMATTECH, Olomouc 2007.
- Furmanek W., *Edukacja zawodowa wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. M. Kozielska, Toruń 2007.
- Furmanek W., *Jutro pracy człowieka wyznacznikiem teleologii edukacji zawodowej*, [w:] *XIV Tatrzańskie Seminarium naukowe, Edukacja Jutra 2008*, t. 1, red. K. Denek, T. Koszycz, W. Wiesner, Wrocław 2008.
- Furmanek W., *Kompetencje raz jeszcze*, [w:] *Kompetencje kluczowe. Siuda porównawcze polsko-słowackie*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2007.
- Furmanek W., *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000.

- Furmanek W., *Poliparadygmatyczny charakter badań pedagogicznych*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2003.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy (nowe horyzonty pedagogiki pracy)*, Warszawa 2006.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Rzeszów 2014.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Rynek i rynek pracy obiektami badań*, Rzeszów 2016.
- Furmanek W., *Jutro edukacji technicznej*, Rzeszów 2007.
- Furmanek W., *Kompetencje*, [w:] *Kompetencje kluczowe. Siuda porównawcze polsko-słowackie*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2007.
- Furmanek W., *Ewolucja zawodów problemem jutra edukacji zawodowej*, [w:] *Edukacja Jutra*, red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski, Zakopane 2004.
- Furmanek W., *Ogólna charakterystyka przemian cywilizacyjnych*, [w:] *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii*, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Rzeszów 2004.
- Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2009.
- Furmanek W., *Etyczne wymiary współczesnej pracy człowieka*, „Labor et Educatio” 2013, nr 1.
- Furmanek W., *Podmiotowość w procesach edukacji technicznej*, [w:] *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania – zagrożenia*, red. A. Popławska, Białystok 2009.
- Furmanek W., *Polska szkoła zawodowa wobec wyzwań cywilizacyjnych*, [w:] *Nauka. Edukacja. Praca. Profesorowi S. Kwiatkowskiemu w 70-lecie urodzin*, red. U. Jeruszka, J. Łaszczyk, B. Marcinkowska, F. Szlosek, Warszawa 2018.
- Furmanek W., *Konieczność wzmocnienia intelektualizacji edukacji zawodowej*, [w:] *W świecie nauki, pracy i edukacji*, red. F. Szlosek, R. Gerlach, Warszawa 2018.
- Furmanek W., *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwania dla edukacji zawodowej*, [w:] *Edukacyjne konteksty współczesności. Z Myślą o przyszłości*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Piкуła, Kraków 2018.
- Goliński M., *Spółczesność informacyjne – często (nie) zadawane pytania*, „@-mentor” 2005, nr 2(9).
- GUS, *Monitoring rynku pracy z 21 grudnia 2007 r.*, Warszawa.
- Horodeński R., Ozorowski E. (red.), *Ekonomia*, Białystok 2012.
- Jacukowicz Z., *Nowy świat pracy*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, Warszawa 2004.

- Kąkolowicz M., *Technologie informacyjne a konieczność zmiany paradygmatów edukacji*, e-edukacja.net/siodma/referaty/Sesja_1_2.pdf
- Kołodziejczyk W., *Wymarzona szkoła XXI wieku*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 4.
- Kostrubiec B., *Obrazy postmodernizmu*, Lublin 2004.
- Kowalewski T., *Potrzeba zmiany paradygmatu kształcenia wobec kryzysu edukacji*, [w:] *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, J. Kuźma, Kraków 2005.
- Kowalewski T., *Potrzeba zmiany paradygmatu kształcenia wobec kryzysu edukacji*, „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy” 2012, nr 24.
- Kwiatkowski S.M., *Dostosowanie struktury i treści kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w kontekście zmian w systemie edukacji*, Warszawa 2002.
- Kwiatkowski S.M., *Cele i treści kształcenia w szkołach zasadniczych*, [w:] *Zmiany na rynku pracy a kształcenie zawodowe*, red. E. Drogoz-Zabłocka, Warszawa 1996.
- Kwiatkowski S.M., Symela K., *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Praktyka*, Warszawa 2001.
- Kwieciński Z., *Alternatywy myślenia o edukacji*, Warszawa 2000.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995.
- Nowe zawody oraz elastyczne formy zatrudnienia*, „Studia i Materiały” 2001, t. VI.
- Papert S., *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*, Basic Books Inc., Nowy Jork 1980.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Czas pracy a humanizacja pracy w XXI wieku*, [w:] *Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2008.
- Rajkiewicz A., *Czas pracy w czasie życia*, [w:] *Człowiek. Etyka. Ekonomia*, red. R. Horodeński, E. Ozorowski, Białystok 2001.
- Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997. Rifkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, Wrocław 2001.
- Rzęsikowski S., *Czego potrzeba naszej oświacie?* [w:] *Ku lepszemu szkole*, red. S. Rzęsikowski, Kraków 2001.
- Sowell T., *Ekonomia dla wszystkich*, Warszawa 2007.
- Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, sierpień 2005 r.
- Strategia rozwoju edukacji narodowej na lata 2001–2006*, Warszawa, 16 października 2001 r.
- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, MEN Warszawa 2000.

- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r., Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Strzemińska H., *Zarządzanie zasobami czasu pracy. Doświadczenia krajów europejskich*, Warszawa 2004.
- Suchodolski B., *Praca i samorealizacja*, [w:] *Ewolucje polskiego systemu pracy*, Wrocław 1984.
- Szczurowska S., *Kształcenie ogólne a kształcenie zawodowe w wybranych krajach*, Warszawa 1996.
- Szkudlarek T., „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? *Edukacja wobec presji światowego rynku*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005.
- Szłosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Warszawa 2015
- Szłosek F., *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian* (współautorstwo), Warszawa–Radom 2008
- Sztompka P., *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa 2000.
- Sztumski J., *Socjologia pracy*, Katowice 1999.
- Sztumski J., *Spółczesność i wartości*, Katowice 1992.
- Tiffin J., Rajasingham Ł., *In search of the virtual class. Education In an information society*, London 1995.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Czas pracy a humanizacja pracy w XXI wieku*, [w:] *Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2008, s. 293.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
- Wołónciej M., *Cywilizacyjne przemiany koncepcji pracy: współczesna kultura pracy i jej odzwierciedlenie w przysłowiach*, [w:] *Praca i organizacja w procesie zmian*, red. B. Rożnowski, A. Biela, A. Bańka, Poznań 2006.
- Wyniki badania 2003 w Polsce*, Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów, PISA, Warszawa 2004.

Ryszard Bera

WIZJA DRUGIEJ KARIERY ZAWODOWEJ BYŁYCH WOJSKOWYCH

ВІЗІЯ ДРУГОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ КОЛИШНІХ ВІЙСЬКОВИХ

THE VISION OF THE SECOND PROFESSIONAL CAREER OF FORMER MILITARY PERSONNEL

1. Wprowadzenie

Przemiany zachodzące w Siłach Zbrojnych RP powodują liczne zwolnienia do rezerwy żołnierzy zawodowych pełniących różne role w strukturze wojska. O ile wysoka dynamika zwolnień była zrozumiała w okresie bezpośrednio po zmianach ustrojowych, o tyle obecnie musi raczej budzić niepokój. Zwalniani żołnierze zawodowi są w zdecydowanej większości wysokiej klasy specjalistami w różnych dziedzinach, którzy nie zawsze mają odpowiedników w zakresie posiadanych kompetencji w środowisku cywilnym. Posiadają przy tym bogate doświadczenie w kierowaniu różnymi zespołami ludzkimi, w działalności organizacyjnej i technicznej, a ponadto wielu spośród nich zdobyło niezwykle doświadczenie w wojskowych misjach zagranicznych, pełniąc służbę w ekstremalnych warunkach, w których sprostali nie tylko wysokim wymaganiom kompetencyjnym, ale i psychofizycznym oraz etyczno-moralnym. Funkcjonowali oni zarówno w sytuacjach zadaniowo normalnych, jak i sytuacjach trudnych, wykonując swoje obowiązki z narażeniem zdrowia i życia¹. W chwili zwolnienia z wojska tej grupy wyjątkowych profesjonalistów pojawia się pytanie: na ile mają oni szansę spożytkowania zdobytego doświadczenia i posiadanych zasobów osobistych będących wiel-

¹ Por. K. Sikora, *Kompetencje społeczne dowódców pododdziałów wojskowych*, WCEO, Warszawa 2010, s. 278-288.

kim kapitałem społecznym w środowisku cywilnym i kreowania w nowej sytuacji życiowej „drugiej kariery zawodowej”? Należy zauważyć, iż żołnierze zawodowi, pomimo nabycia określonych uprawnień emerytalnych, których poziom uzyskiwanych świadczeń zależy od lat wysługi, kończą służbę bardzo często w relatywnie młodym wieku, ciesząc się jeszcze dobrym stanem zdrowia. Przejawiają przy tym dużą aktywność zawodową i pragną spełniać się w innych rolach społecznych i zawodowych w środowisku cywilnym. W tej sytuacji ze zdumieniem można przyjąć sposób prowadzenia polityki kadrowej w wojsku, która powoduje, że liczne grono doświadczonych, kompetentnych wojskowych, nie ma możliwości funkcjonowania w strukturze armii, a ich odejścia z wojska są najczęściej wymuszone określoną sytuacją służbową. Te liczne zwolnienia stanowią niepowetowaną stratę dla sił zbrojnych. Jedynym pozytywnym aspektem jest możliwość skorzystania przez nich z systemu rekonwersji kadr przygotowującym ich do wejścia na cywilny rynek pracy i wykorzystania posiadanego potencjału intelektualnego i doświadczenia w innych obszarach życia społecznego. Wiodącą rolę w tym systemie pełni Centralny Ośrodek Aktywizacji Zawodowej i podległe mu struktury terenowe. Zgodnie z uregulowaniami ustawowymi każdemu żołnierzowi zawodowemu kończącemu służbę przysługuje pomoc rekonwersyjna, która ma na celu przygotowanie przyszłych rezerwistów do podjęcia zatrudnienia w środowisku cywilnym. Obejmuje ona różnorodne działania, które mają im służyć w zakresie doradztwa zawodowego, przekwalifikowania lub przyuczenia do nowego zawodu, odbycia praktyk zawodowych i pośrednictwa pracy, tak aby móc efektywnie funkcjonować na rynku pracy. Chodzi o wykorzystanie ich doświadczenia, zwłaszcza w kontekście potencjalnego funkcjonowania w administracji państwowej, w szkolnictwie, w instytucjach przeciwdziałających zagrożeniu w życiu publicznym, w biznesie itp. Podejmowane działania rekonwersyjne mają przede wszystkim uruchomić indywidualny potencjał intelektualny wojskowych, zmobilizować ich do aktywnej postawy na rynku pracy i przejęcia pełnej odpowiedzialności za wybraną nową ścieżkę własnego rozwoju zawodowego². A zatem, nie jest to wyręczanie ich w poszukiwaniu zajęcia i znalezienia atrakcyjnej pracy. Jest to raczej zainspirowanie do opracowania własnej wizji „drugiej kariery zawodowej”, w której rozpoznany zostanie rynek pracy, własne szanse i sformułowane adekwatne plany, rozbudzona nadzieja na sukces i skuteczne jej zrealizowanie. Jak wynika z niepublikowanych danych Centralnego Ośrodka Aktywizacji Zawodowej funkcjonującego w wojsku w latach 2016-2018 z porad indywidualnych skorzystało 8983

² A. Kattenbach, *Psychospołeczne uwarunkowania „drugiej kariery zawodowej” byłych pilotów wojskowych* (niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS), Lublin 2016, s. 40-44.

wojskowych, z porad telefonicznych i internetowych 14 642 osoby oraz z porad grupowych 511 zainteresowanych. W tym czasie przeprowadzono 1351 szkoleń informacyjnych dla żołnierzy zawodowych, w których uczestniczyło 35 505 osób. Jednocześnie pozyskano 2806 ofert zatrudnienia w wyniku tej działalności, a spośród 794 osób, które otrzymały ofertę pracy, zatrudnionych zostało 486 wojskowych objętych pomocą rekonwersyjną. Okazuje się, że wskaźnik zatrudnienia wojskowych, którzy otrzymali ofertę pracy wyniósł ponad 61% (co stanowi wyraźnie wyższy wynik w porównaniu z publicznymi służbami zatrudnienia, które osiągnęły wskaźnik 47%). Jak wynika z kolejnych danych COAZ, zakwalifikowano do przeszkolenia w ramach kursów i studiów podyplomowych w latach 2016-2018 łącznie 8453 osoby. Wyniki badań wskazują, że osiągnięto także wysoką efektywność przekwalifikowania zawodowego. Ukończone kursy i szkolenia pomogły w znalezieniu pracy 79% wojskowych objętych badaniem ankietowym, a 89% zadeklarowało, że wykorzystało umiejętności nabyte podczas przekwalifikowania zawodowego. Należy także podkreślić, iż z pomocy rekonwersyjnej w postaci przekwalifikowania korzystali także weterani i weterani poszkodowani w wojskowych misjach zagranicznych oraz upoważnione rodziny żołnierzy. W sumie 604 weteranów skorzystało z tej formy pomocy i 23 członków ich rodzin. Z kolei praktyki zawodowe w latach 2016-2018 odbyło 2899 żołnierzy. Ważnym elementem działań w tym czasie było także współorganizowanie przez COAZ w wojsku i przez podległe struktury rekonwersyjne 154 targów i giełd pracy. Jak się okazuje „druga kariera wojskowych”, jest wypadkową różnych dynamicznych czynników obiektywnych oraz subiektywnych wynikających z posiadanych zasobów osobistych (cech osobowości stanowiących zalety cennie przez pracodawców, kompetencji zawodowych i społecznych, postaw wobec pracy, poczucia odpowiedzialności zawodowej, otwartości na nowe doświadczenia, proaktywności, motywacji, osiągnięć czy samooceny), a ponadto doświadczeń związanych z odniesionymi w życiu sukcesami i doznany porażkami, przejawianymi zachowaniami. Z kolei czynniki obiektywne stanowią swoistą przestrzeń opisaną poprzez sytuację na rynku pracy związaną z poziomem bezrobocia w kraju i regionie ich zamieszkania, zapotrzebowaniem na określonych fachowców, liczbą i rodzajem stanowisk, warunkami pracy (treścią pracy, warunkami społecznymi, techniczno-organizacyjnymi, fizycznymi i materialnymi)³.

³ Por. A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie-procesy-metody*, PWE, Warszawa, 2007, s. 310. Por. K. Nowosad, *Wartość pracy w życiu osób migrujących zarobkowo a sytuacja na rynku pracy*, (niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS), Lublin 2016, s. 15-35.

O szansach zwiększających tranzycje wojskowych na cywilny rynek pracy i kreowania „drugiej kariery zawodowej” decydują przede wszystkim: 1) pomoc psychologiczna pozwalająca opanować negatywne emocje związane z szokiem spowodowanym diametralną zmianą własnej sytuacji życiowej i zawodowej, poczuciem utraty prestiżu i stabilizacji zawodowej oraz przekierowanie tych emocji na pozytywne myślenie, rozbudzenie poczucia odpowiedzialności za własną przyszłość i nadziei na odniesienie sukcesu w nowej sytuacji życiowej; 2) zdobycie wiedzy o rynku pracy, skonfrontowanie własnych kwalifikacji i doświadczenia z potrzebami rynku, urealnienie własnych oczekiwań dotyczących zarówno charakteru i treści pracy, jak i poziomu wynagrodzenia za pracę; 3) zdobycie umiejętności pozwalających na efektywne poszukiwanie pracy, przygotowanie się do autoprezentacji i rozmowy kwalifikacyjnej poprzez wcześniejszą analizę potencjalnych oczekiwań pracodawcy, jak również rozpoznanie własnych mocnych i słabych stron; 4) umiejętność skorzystania z oferty rekonwersyjnej pozwalającej wyjść poza często wąskie kwalifikacje specjalistyczne cenione w wojsku, ale mało przydatne w środowisku cywilnym, i zdobycie nowych kwalifikacji i kompetencji poszukiwanych na rynku pracy; 5) identyfikowanie potencjalnych źródeł pracy wynikających z rozwoju regionu, podejmowanych działań inwestycyjnych i potrzeb mieszkańców; 6) pomoc organizacyjna i doradztwo zawodowe umożliwiające zarówno kontakt z potencjalnymi pracodawcami, jak i podjęcie działalności gospodarczej na własny rachunek⁴.

U podstaw decyzji byłych wojskowych o wyborze określonej ścieżki kariery zawodowej znajduje się określona wizja obejmująca plany zawodowe uwzględniające realia na rynku pracy, wartości i oczekiwania, jakie wiążą z przyszłą pracą oraz nadzieję na odniesienie sukcesu w nowej roli zawodowej. Plany zawodowe są zatem swoistym powiązaniem indywidualnych planów przyszłych rezerwistów z sytuacją na rynku pracy i zapotrzebowaniem na określonych specjalistów. Trzeba zatem dostosować własne aspiracje i oczekiwania oraz możliwości do konkretnych warunków. Muszą zatem współgrać cele osobiste, cele zawodowe oraz cele wynikające z zapotrzebowania pracodawców, którzy pragną przyciągnąć do siebie najlepszych, najbardziej ambitnych i dynamicznych kandydatów, posiadających potencjał wiedzy, umiejętności i cech psychofizycznych najbardziej adekwatnych do

⁴ Por. L. Kościelecki, *Zarządzanie potencjałem społecznym w warunkach globalizacji. Rekonwersja kadr wojskowych w Polsce*, Wyd. AON, Warszawa 2010, s 40-41.

wykonywania przyszłych zadań⁵. Jednak głównym podmiotem w tej sytuacji będzie zawsze były wojskowi ubiegający się o zatrudnienie. On najlepiej wie, czego pragnie, do czego dąży, jak definiuje swoją nową sytuację życiową oraz jak ocenia swoje możliwości sprostania kolejnemu wyzwaniu zawodowemu⁶. W zależności od tej oceny może wybrać jedną z wielu rodzajów karier. Może zatem to być kariera menadżerska, wynikająca ze zdobytego doświadczenia w kierowaniu i zarządzaniu zespołami ludzkimi. Osoby eksploatujące technikę, będące doświadczonymi logistykami, prowadzące badania naukowe i działalność szkoleniową planować mogą karierę specjalistyczną. Z kolei osoby wyróżniające się inicjatywą, jednostki twórcze o cechach liderów starać się mogą w realizowaniu kariery opartej na przedsiębiorczości, dążyć tym samym do odważnego eksperymentowania w życiu. Natomiast osoby pragnące samodzielności i niezależności podejmą najczęściej indywidualne inicjatywy pracy na „własny rachunek”. Trzeba też odnotować grupę tych byłych wojskowych, którzy odrzucają prestiż, wyzwania rozwojowe, a tylko ograniczą się do podjęcia pracy, aby nie czuć się na „marginesie życia”, nie będą też stawiać sobie ambitnych celów i dążeń, zadowolą się niemal każdym zajęciem pozwalającym im funkcjonować w życiu społecznym, uzyskując poczucie bezpieczeństwa socjalnego⁷.

2. Założenia metodologiczne badań własnych

Celem podjętych badań empirycznych wśród wojskowych odchodzących do rezerwy objętych działalnością rekonwersyjną było określenie ich wizji drugiej kariery zawodowej po zwolnieniu z wojska. Badania te stanowią część bardziej rozległego projektu badawczego dotyczącego tranzykcji byłych wojskowych na rynek pracy rozpatrywanej w kontekście ich zasobów osobistych. Dobór próby był losowy wśród uczestników rekonwersji. W ramach sondażu diagnostycznego realizowanego techniką ankietową zadano im pytania

⁵ Por. W. Chojnacki, A. Bolesiewicz, *Człowiek w nowoczesnej organizacji. Wybrane problemy doradztwa zawodowego i personalnego*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2005, s. 339-342; por. E. Podolska-Filipowicz, *Uwarunkowania kariery zawodowej absolwentów studiów licencjackich*, „Pedagogika Pracy” 2006, nr 40, s. 47; por. Z. Wołk, *Kultura pracy. Etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009, s. 34-37.

⁶ Por. Z. Łącała, *Planowanie karier zawodowych – Teoria Hollanda*, [w:] T. Borowski, A. Marcinkowski (red.), [w:] *W kręgu zarządzania. Spojrzenie multidyscyplinarne*, UJ, Kraków 2000, s. 65-66.

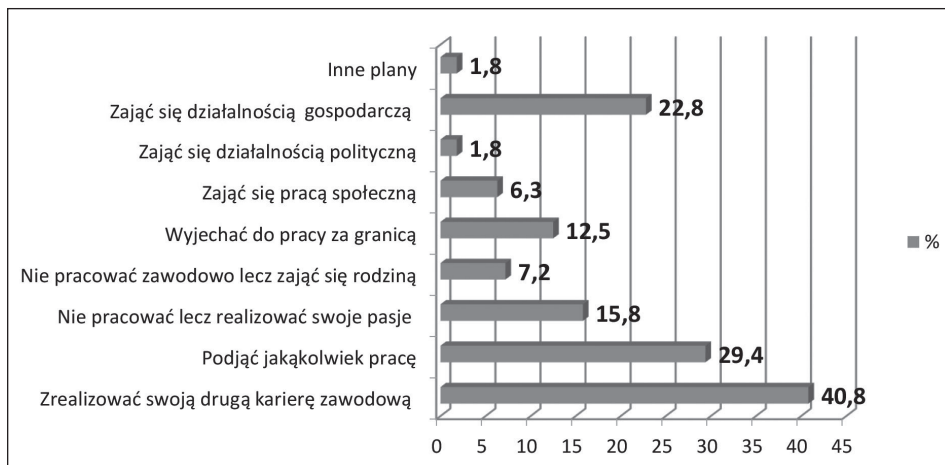
⁷ Por. *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, A.K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), PWN, Warszawa 1996, s. 492-493; A. Poczowski, *Zarządzenie zasobami ludzkimi...*, dz. cyt., s. 313-314.

dotyczące między innymi: planów po zakończeniu zawodowej służby wojskowej, własnego przygotowania do poszukiwania zatrudnienia, ocenę sytuacji na rynku pracy i szans znalezienia atrakcyjnego zatrudnienia, czynników mających znaczenie w otrzymaniu pracy po zwolnieniu z wojska oraz wartości i oczekiwań związanych z realizacją „drugiej kariery” w środowisku cywilnym.

Badania zrealizowano jesienią 2017 roku, objęto nimi 272 żołnierzy zawodowych w przededniu zwolnienia ich z wojska. Wśród nich było 94,1% mężczyzn i jedynie 5,9% kobiet. Połowa badanych (52,5%) to osoby z wyższym wykształceniem o różnym jednak profilu przygotowania zawodowego. Średnim poziomem wykształcenia legitymowało się 43,8% respondentów i zaledwie 3,7% miało wykształcenie zawodowe. W grupie tej dominowali oficerowie w różnych stopniach wojskowych (65,1%). Podoficerowie stanowili jedynie 1/3 badanych (34,9%). Należy odnotować, iż najliczniejszą grupę odchodzących do rezerwy stanowili żołnierze zawodowi w wieku 35-50 lat (58,9%). Co piąty był w wieku do 35 roku życia lub przekroczył 50 lat (odpowiednio: 20,1% i 20%). Jak ustalono, co trzeci badany (34,6%) pełnił służbę w wojskowych misjach zagranicznych.

3. Analiza i interpretacja wyników badań

Plany zawodowe stanowiące główny komponent wizji przyszłej kariery zawodowej byłych wojskowych wskazują, że niemal powszechnie badani pragną przejawiać aktywność zawodową lub społeczno-polityczną w środowisku cywilnym (wykres 1). W różnej formie planuje pracować czterech na dziesięciu badanych (40,8%), tak aby zrealizować swoją „drugą karierę zawodową” zgodnie z wcześniej powziętymi planami. Częściej niż co czwarty respondent (19,4%) zamierza podjąć jakąkolwiek pracę dającą dodatkowe dochody i zapewniającą utrzymanie poprzedniego statusu materialnego. W grupie tej dominują podoficerowie ($p < 0,000$). A niemal co piąty badany (22,8%) chce zająć się działalnością gospodarczą na własny rachunek. Ma już wyraźnie nakreślone plany działania, obejmujące dziedzinę, formę i zakres tej działalności. Deklarację dotyczącą podjęcia działalności gospodarczej najczęściej składają oficerowie służący w pionach logistycznych i sztabowych ($p < 0,001$).

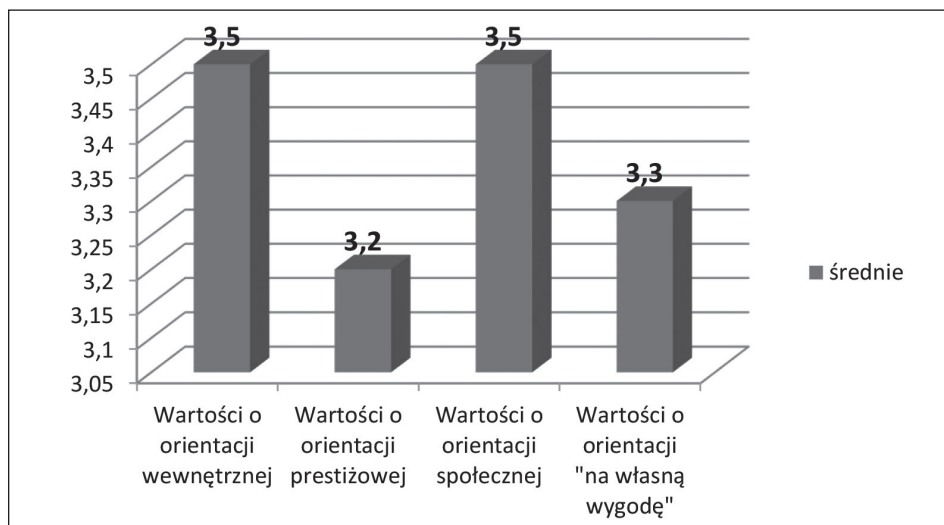


Wykres 1. Plany wojskowych po zakończeniu służby zawodowej (pytanie wielokrotnego wyboru, odpowiedzi nie sumują się do 100%).

Z kolei do pracy za granicę przygotowuje się co ósmy przyszły rezerwista (12,5%), nie widząc dla siebie szansy znalezienia satysfakcjonującej pracy na krajowym rynku. Należy zauważyć, iż co szósty badany (15,8%) uczestniczący w różnych formach zajęć rekonwersyjnych nie zamierza w przyszłości pracować zawodowo, lecz pragnie realizować swoje pasje i hobby, na które najczęściej nie miał czasu i możliwości, pełniąc zawodową służbę wojskową. Godna odnotowania jest postawa co czternastego wojskowego (7,2%), który po zwolnieniu ze służby zawodowej nie zamierza już pracować, lecz zająć się rodziną, aby zrekomensować jej lata rozłąki i braku czasu, który im dotkliwie doskwierał ze względu na absorbującą pracę zawodową. W grupie tej dominują żołnierze pełniący służbę w wojskowych misjach zagranicznych w Iranie i Afganistanie ($p < 0,000$). Okazuje się, że tylko nieliczni wojskowi po zwolnieniu ze służby chcą zaangażować się społecznie w życie swojego środowiska lokalnego (6,3%), a zaledwie 1,8% włączyć się w nurt działalności politycznej.

Z przyszłą pracą badani wojskowi wiążą różne oczekiwania i wartości zawodowe (wykres 2). Są oni zorientowani przede wszystkim na wartości wewnętrzne ($M=3,5$) obejmujące możliwość stosowania posiadanych kompetencji i dalszego ich doskonalenia, podejmowania się nowych wyzwań, możliwości pracy twórczej i oryginalnej, a przy tym posiadanie nienormowanego czasu pracy oraz wykonywanie zadań indywidualnie, co stwarza szansę wykazania się wiedzą i umiejętnościami. Orientacja na te wartości wewnętrzne ściśle wiąże się z orientacją na wartości o orientacji społecznej ($M=3,6$).

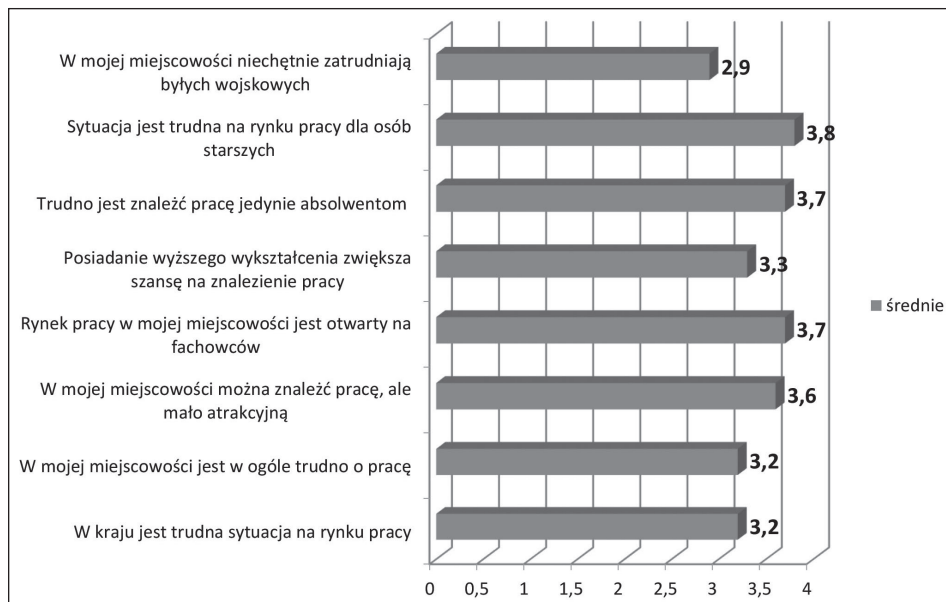
Dotyczą one dążenia do dobrych relacji społecznych, pracy z ludźmi, a także możliwości pomagania innym. W mniejszym zaś stopniu wpływają na społeczeństwo i pracy na jego rzecz.



Wykres 2. Orientacja na wartości związane z przyszłą pracą badanych żołnierzy zawodowych.

W dalszej kolejności wkraczający na rynek pracy wojskowi oczekują wartości skierowanych na własną wygodę ($M=3,3$) oraz wartości prestiżowych ($M=3,2$). Mniejsze jednak znaczenie przywiązują więc do gwarancji stałej pracy i wysokiego dochodu, pracy niewymagającej zaangażowania lub pracy blisko miejsca zamieszkania. Mają świadomość, że przyszła praca zawodowa będzie mniej prestiżowa niż ta, którą wykonywali w wojsku, pełniąc wiele odpowiedzialnych funkcji. Szczególnie tę kwestię podkreślają osoby pełniące stanowiska dowódcze i wyższe sztabowe ($p<0,000$). Tym samym zdają sobie sprawę z utraty wysokiego uznania i pozycji społecznej oraz ograniczonych możliwości awansowania czy też kierowania pracą innych.

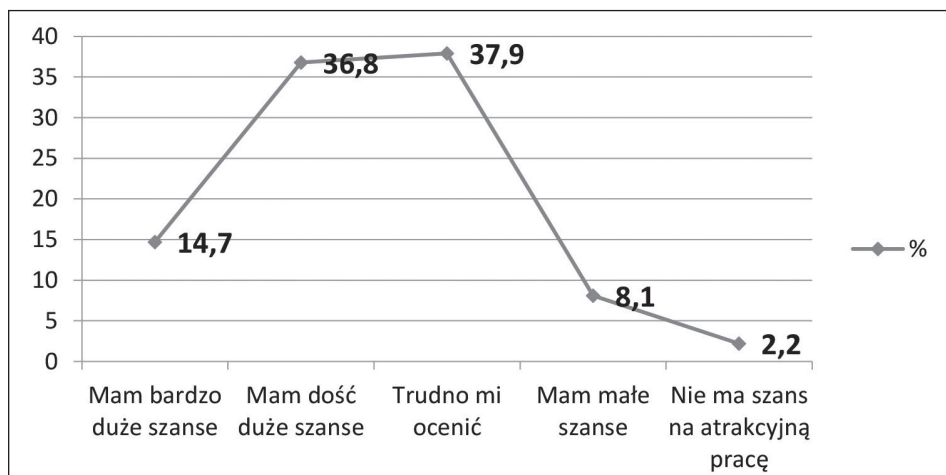
Jak ustalono, wojskowi kończący służbę zawodową w różnym stopniu znają sytuację na cywilnym rynku pracy (wykres 3). Badani wojskowi uważają, że sytuacja na rynku pracy jest najbardziej trudna dla osób starszych, które mają najczęściej trudności ze znalezieniem pracy adekwatnej dla ich przygotowania zawodowego i doświadczenia, często też towarzyszy temu indywidualny opór związany z koniecznością zmiany zawodu wykonywanego przez lata i przekwalifikowania. Ponadto pracodawcy preferują osoby młode, mniej wymagające, bardziej podatne na zmiany.



Wykres 3. Ocena sytuacji na rynku pracy przez badanych wojskowych (odpowiedzi na średnich od 1 do 5).

Podobne problemy pojawiają się także w przypadku tranzycji na rynek pracy absolwentów kończących studia czy szkoły zawodowe. Tu barierą jest ogólny brak doświadczenia ubiegających się o pracę. Badane osoby w sposób umiarkowanie krytyczny odnoszą się do ogólnej sytuacji na polskim rynku pracy, dostrzegając wyraźną na nim poprawę i spadek bezrobocia. Podobnie oceniają też lokalny rynek pracy. Jednak jeśli są oferty pracy na rynku lokalnym, to najczęściej mało atrakcyjne. Uważają przy tym, że posiadanie wyższego wykształcenia w sytuacji braku specjalistów w wielu branżach o przygotowaniu typowo zawodowym powoduje, iż nie jest nobilitujące i nie zwiększa szans na znalezienie adekwatnego do poziomu kwalifikacji zatrudnienia. Natomiast rynek pracy jest najbardziej dzisiaj otwarty w miejscu zamieszkania respondentów dla dobrych fachowców z branży budowlanej i szerokiej sfery usług. Badani wojskowi nie dostrzegają, aby rezerwiści poszukujący pracy w ich miejscowości lub regionie byli dyskryminowani przy zatrudnieniu z powodu ich wcześniejszej zawodowej służby wojskowej. Czasami wręcz przeciwnie, pracodawcy cenią ich doświadczenie, dyspozycyjność i odpowiedzialność.

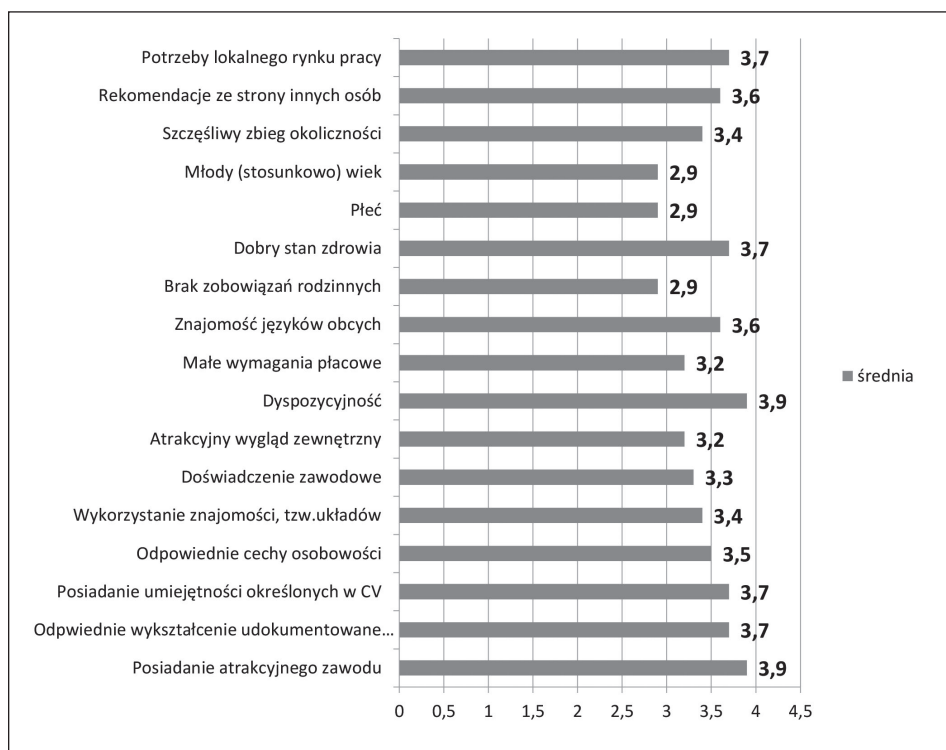
Wyniki badań wskazują, że swoje szanse zatrudnienia po zwolnieniu z wojska badani żołnierze zawodowi oceniają dość pozytywnie (wykres 4).



Wykres 4. Ocena szans na znalezienie atrakcyjnego zatrudnienia w ocenie badanych (dane w %).

Co drugi bowiem respondent (51,5%) dostrzega dla siebie szanse na znalezienie atrakcyjnego zatrudnienia. Przy czym co trzeci badany wyraża umiarkowany entuzjazm w tym zakresie (36,8%), a co siódmy (14,7%) jest raczej pewien, że spełnią się jego plany i uzyska pracę zgodną z jego oczekiwaniami. Należy odnotować pewną ostrożność w ocenie tej kwestii przez częściej niż co trzeciego badanego (37,9%). Osoby te nie wypowiedziały się jednoznacznie na ten temat. Natomiast co dziesiąty badany (10,3%) jest sceptyczny w ocenie możliwości realizacji własnych planów zawodowych. W tym małe szanse w znalezieniu atrakcyjnej pracy w cywilu postrzega 8,1%, a brak szans na zatrudnienie sygnalizują tylko nieliczni respondenci (2,2%).

Warto odnotować, iż w ocenie badanych żołnierzy odchodzących do rezerwy i przygotowujących się do podjęcia pracy w środowisku cywilnym o sukcesie w znalezieniu zatrudnienia decyduje splot wielu okoliczności i czynników (wykres 5). Decydującą jednak rolę odgrywa posiadanie atrakcyjnego zawodu poszukiwanego przez pracodawców i dyspozycyjność. Z czynnikami tymi współwystępować zatem muszą potrzeby lokalnego rynku pracy, odpowiednie wykształcenie udokumentowane dyplomem w połączeniu z posiadanymi umiejętnościami określonymi w CV, a także dobry stan zdrowia kandydata. Nie bez znaczenia pozostają także rekomendacje innych osób, które już funkcjonują na rynku pracy i mają określoną pozycję społeczno-zawodową oraz znajomość języków obcych, w tym szczególnie języka angielskiego.



Wykres 5. Czynniki mające znaczenie w otrzymaniu pracy po zwolnieniu z wojska w ocenie badanych żołnierzy zawodowych (dane według średnich od 1 do 5).

Badane osoby wskazują także na istotę odpowiednich cech osobowości, które może trudno zidentyfikować w okresie rekrutacji do pracy, a które przejawiają się ze szczególną mocą w czasie pracy. Dotyczy to między innymi codziennych relacji społecznych, reagowania na różne zadania i sytuacje trudne, stresowe.

W ocenie znacznej części badanych w polskich realiach nadal czynnikiem ułatwiającym wydatnie znalezienie atrakcyjnej pracy są tzw. układy, znajomości, wówczas nawet kompetencje i potencjał intelektualny potencjalnego pracownika mało się liczy. Akcentuje się istotę znajomości osoby i zaufanie, jakim się ją obdarza. Nie bez znaczenia pozostaje także swoisty łut szczęścia wynikający ze szczęśliwego zbiegu okoliczności, posiadane doświadczenie zawodowe zdobyte w czasie zawodowej służby wojskowej, małe wymagania płacowe oraz pewna powierzchowność oceny kandydata związana z jego wyglądem zewnętrznym (prezencją).

Jako najmniej istotne czynniki decydujące o otrzymaniu atrakcyjnej pracy po zwolnieniu z wojska w ocenie badanych żołnierzy zawodowych sta-

nowią: stosunkowo młody wiek, płeć czy też brak zobowiązań rodzinnych. Jednak wszystkie tu analizowane czynniki mają charakter dynamiczny i ich znaczenie zmienia się w zależności od sytuacji na lokalnym rynku pracy oraz indywidualnej sytuacji życiowej osoby poszukującej pracy.

4. Podsumowanie

Należy skonstatować, iż obecne odejścia z wojska doświadczonych żołnierzy zawodowych mimo relatywnie młodego wieku stanowią dużą stratę dla sił zbrojnych, są także często indywidualnym rozczarowaniem żołnierzy, którzy swoje dorosłe życie pragnęli związać z mundurem. Należy podkreślić, iż byli wojskowi dzięki posiadanym kompetencjom zawodowym, dużemu doświadczeniu zdobytemu często w wojskowych misjach zagranicznych oraz działaniom rekonwersyjnym przygotowującym ich do funkcjonowania na rynku pracy stają się cenionymi pracownikami. Są przy tym otwarci na podjęcie nowych wyzwań i pragną nadal w zdecydowanej większości przejawiać aktywność zawodową. Z przyszłą pracą wiązą przede wszystkim oczekiwania i wartości pozwalające na zdyskontowanie posiadanego potencjału intelektualnego i kompetencji zawodowych oraz realizowanie wartości społecznych istotnych w środowisku pracy. Mają świadomość uzyskania mniej prestiżowej pracy i niższej płacnej. Realnie oceniają sytuację na rynku pracy, podkreślając szczególne trudności ze znalezieniem zatrudnienia przez osoby starsze oraz absolwentów uczelni i szkół zawodowych podejmujących pierwszą pracę. Mniejszy lub większy optymizm związany ze znalezieniem atrakcyjnego zatrudnienia przejawia większość wojskowych. W ich przekonaniu liczyć się będzie posiadanie atrakcyjnego zawodu poszukiwanego przez pracodawców i dyspozycyjność. Chociaż nie bez znaczenia pozostają także inne czynniki jak, między innymi: potrzeby lokalnego rynku pracy, posiadanie umiejętności deklarowanych w CV, dobry stan zdrowia, formalne kwalifikacje potwierdzone dyplomem, odpowiednie cechy osobowości, a także koneksje. A zatem wizja „drugiej kariery zawodowej” byłych wojskowych jest w większości możliwa do zrealizowania i stanowi dla nich ważne wyzwanie życiowe.

Streszczenie: Zwolnienie z wojska żołnierzy zawodowych nie oznacza braku ich dalszej aktywności zawodowej. W ramach rekonwersji przygotowują się do nowych ról, kreując plany zgodnie z własną wizją rozwoju zawodowego w środowisku cywilnym. Wizja ta jest wypadkową własnych oczekiwań i wartości związanych z przyszłą pracą, analizy sytuacji na rynku pracy, oceny własnych możliwości wynikających z kompetencji i doświadczenia oraz innych czynników subiektywnych i obiektywnych. Niniejszy tekst jest próbą ich identyfikacji w chwili poprzedzającej zwolnienie badanych osób z wojska i stanowi wycinek większego projektu badawczego. Tym samym jest to jedynie krótki komunikat z badań.

Słowa kluczowe: plany zawodowe, rynek pracy, rekonwersja, żołnierze zawodowi

Abstract: Exemption of professional soldiers from the army does not mean that they will not continue their future professional activity. As part of the reconversion, they are preparing for new roles, creating plans according to their own vision of professional development in a civil environment. This vision is a resultant of their own expectations and values related to future work, analysis of the situation on the labour market, assessment of their own abilities resulting from competence and experience as well as other subjective and objective factors. This text is an attempt to identify these factors at the time preceding the release of the respondents from the army and constitutes part of a larger research project. Thus, this is only a brief summary of the research.

Keywords: Professional plans, labour market, reconversion, professional soldiers

Bibliografia

- Chojnacki W., Bolesiewicz A., *Człowiek w nowoczesnej organizacji. Wybrane problemy doradztwa zawodowego i personalnego*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2005.
- Kattenbach A., *Psychospołeczne uwarunkowania „drugiej kariery zawodowej” byłych pilotów wojskowych*, (niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS), Lublin 2016.
- Kościelecki L., *Zarządzanie potencjałem społecznym w warunkach globalizacji. Rekonwersja kadr wojskowych w Polsce*, Wyd. AON, Warszawa 2010.
- Łącała Z., *Planowanie karier zawodowych – Teoria Hollanda*, [w:] *W kręgu zarządzania. Spojrzenie multidyscyplinarne*, Borowski T., Marcinkowski A. (red.), UJ, Kraków 2000.
- Nowosad K., *Wartość pracy w życiu osób migrujących zarobkowo a sytuacja na rynku pracy*, (niepublikowany doktorat w UMCS), Lublin 2016.
- Pocztowski A., *Zarządzenie zasobami ludzkimi. Strategie-procesy-metody*, PWE, Warszawa 2007.

Podolska-Filipowicz E., *Uwarunkowania kariery zawodowej absolwentów studiów licencjackich*, „Pedagogika Pracy” 2006, nr 40.

Rekonwersja kadr Sił Zbrojnych RP – nieodłączny element współczesnej armii, niepublikowane opracowanie centralnego Ośrodka Aktywizacji Zawodowej, Warszawa 2018.

Sikora K., *Kompetencje społeczne dowódców pododdziałów wojskowych*, WCEO, Warszawa 2016.

Wołk Z., *Kultura pracy. Etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009.

Zarządzanie. Teoria i praktyka, Koźmiński A.K, Piotrowski W. (red.), PWN, Warszawa 1996.

Urszula Jeruszka

BIERNOŚĆ ZAWODOWA MŁODZIEŻY – WYZWANIA I PROBLEMY

ПРОФЕСІЙНА ПАСИВНІСТЬ МОЛОДІ – ВИКЛИКИ І ПРОБЛЕМИ

YOUTH PROFESSIONAL PASSIVITY – CHALLENGES AND PROBLEMS

Inspiracją do napisania niniejszego tekstu były poglądy i bogaty dorobek naukowy Profesora Franciszka Szloska, który swoimi słowami i czynami aktywizował i aktywizuje ludzi młodych do kształcenia i pracy. Rozległe naukowe zainteresowania Jubilata obejmują m.in. kwestie wykluczenia społecznego; rozwiązywanie szeroko rozumianych problemów społecznych jest przedmiotem stałego namysłu Profesora Franciszka Szloska.

1. Wprowadzenie

Przez młodzież, jako kategorię społeczną, rozumie się najczęściej osoby w przedziale wieku 15-24 lata, charakteryzujące się swoistymi potrzebami i aspiracjami, zdeterminowane istniejącymi strukturami, formami i warunkami życia społecznego.

Młodzież jako grupa społeczna ulega ciągłym zmianom. Jest dynamiczna, a jej specyfika, dążenia, system wartości ulegają przeobrażeniom wraz ze zmianami pokoleniowymi zachodzącymi w społeczeństwie. Możemy powiedzieć, że pewne zagadnienia związane z młodzieżą takie, jak np. problemy adolescencji, czyli dorastania, są stałe i dotyczą w zasadzie każdego pokolenia młodzieży. Inaczej jest, gdy mówimy o wychowaniu i socjalizacji.

Tu każde pokolenie ma swoje dążenia, autorytety moralne i wzorce wynikające z sytuacji gospodarczej i kulturowej danej epoki.

Młodzież jest to szczególna kategoria społeczna; świat młodzieży jest – zazwyczaj – odrębny od świata dorosłych, jednocześnie wzrasta rola i znaczenie młodzieży w społeczeństwach współczesnych – społeczeństwach informacyjnych, społeczeństwach wiedzy zdominowanej przez rynek i konsumpcję, społeczeństwach rozumianych jako „świadomość innych”. Uważa się, że młodzież należy traktować jako odrębną kategorię społeczną, wymagającą szczególnej uwagi choćby z tej przyczyny, że – tradycyjnie podchodząc do zagadnienia – młodość jest okresem wchodzenia w struktury zawodowe i rodzinne świata dorosłych oraz włączania się w instytucje społeczeństwa obywatelskiego. W literaturze przedmiotu okres młodości jest traktowany jako faza matoryjna, stanowiąca przedsiónek do następującego po niej życia właściwego (jakkolwiek byłoby ono rozumiane i definiowane), natomiast młodzież – jako osoby w okresie przejścia od dzieciństwa do dorosłości.

W ową dorosłość wpisane jest tradycyjnie pozyskiwanie środków na zapewnienie egzystencji dla jednostek i ich gospodarstw domowych, poprzedzone stosownym przygotowaniem, dokonywanym najczęściej poprzez kształcenie. Domniemywa się, że wcześniej lub później większość jednostek powinna pojawić się na rynku pracy. Zgodnie z tezami E. Kryńskiej¹, część osób na nim się nie pojawia z trzech przynajmniej powodów: 1) ponieważ dysponują innymi czynnikami produkcji (ziemią lub kapitałem) pozwalającymi uzyskiwać dochody (odsetki, renty) bądź 2) są osobami pozbawionymi ich w ogóle (np. całkowicie niezdolnymi do pracy i niedysponującymi innymi czynnikami) lub 3) dysponują nimi, ale są dotknięte brakiem popytu rynkowego (np. bezrobotne), czyli na rynku pracy nie dochodzi do najmu ich zdolności do pracy przez pracodawców za stosownym wynagrodzeniem. Dwie ostatnie kategorie, pozbawione możliwości pracy, są uprawnione do otrzymywania od społeczeństwa stosownych transferów finansowych.

Uznanie młodości za pewnego rodzaju fazę przejściową w cyklu życia rodzi pytanie o to, kiedy kończy się młodość i następuje przejście do dorosłości i czy ta „dorosłość” zawsze ma być związana z pracą zawodową?

Celem niniejszego opracowania jest identyfikacja przejawów i podstawowych przyczyn pozostawania młodych ludzi w Polsce w stanie bierności zawodowej. Osiągnięciu tego celu służyły analizy postaw młodych ludzi wo-

¹ E. Kryńska, *Bierność zawodowa młodzieży. Przymus czy dobrowolność?*, [w:] *Problemy społeczne. Między socjologią demaskatorską a polityką społeczną*, P. Poławski, D. Zalewska (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 2017, s. 147.

bec kształcenia i pracy. Podstawę prezentowanych rozważań oraz formułowanych wniosków stanowią studia literatury przedmiotu oraz wyniki badań empirycznych, zarówno własnych, jak i innych autorów.

2. Osoby młode wobec kształcenia i pracy

W Polsce nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa.

Odsetek populacji w wieku 18-24 lat, który ukończył co najwyżej szkołę na poziomie *lower secondary* (ISCED² poziom 2 – gimnazjum) i nie uczy się dalej w Polsce kształtuje się na niskim poziomie, około dwukrotnie niższym niż średni w Unii Europejskiej; w 2016 wyniósł odpowiednio: 5,3 i 11³. A więc tylko niewielka część młodych ludzi w Polsce po ukończeniu gimnazjum nie uczestniczy w dalszej edukacji szkolnej i szkoleniach. Odsetek populacji w wieku 20-24 lat mający ukończoną szkołę na poziomie *upper secondary* (ISCED 3, czyli ponadgimnazjalną) w Polsce jest wyższy niż średnio w UE. Odsetek ten w 2016 r. ukształtował się w Polsce na poziomie 90,8, a w UE wyniósł 82,7. Niewątpliwie, mocną stroną polskiego systemu edukacji szkolnej jest jego powszechność, o czym świadczą wysokie poziomy współczynników skolaryzacji młodzieży w szkołach od poziomu podstawowego do wyższego.

Tradycyjne podejście do realizacji ról młodzieży na rynku pracy zakłada ścieżkę prowadzącą od kształcenia do zatrudnienia, najlepiej takiego, które zaspokaja aspiracje (także finansowe) i akceptowaną karierę zawodową, zatrudnienia stabilnego oraz bezpiecznego.

Tradycyjnie przyjmuje się, że młodzież wybiera zazwyczaj jedną z pięciu ścieżek prowadzących do rynku pracy⁴:

1. Ścieżka pierwsza (akademicka) wybierana jest przez tę część młodych ludzi, która przechodzi przez pełny cykl przewidziany w szkolnictwie średnim i odkłada decyzje zawodowe do matury. Jest to ścieżka, która pozwala odwlec w czasie istotne i przełomowe decyzje osobiste. Wybór ścieżki akademickiej jest zdeterminowany głównie przez – po pierwsze – oczekiwanie

² ISCED – *International Standard Classification of Education* (Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji) opracowana przez UNESCO w latach siedemdziesiątych XX w. jako narzędzie gromadzenia i opracowywania oraz prezentowania statystyki w zakresie edukacji. Klasyfikacja ta przewiduje siedem poziomów: od ISCED 0 (przedszkole) do ISCED 6 (studia doktoranckie).

³ Eurostat, [online] <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>, dostęp z dn. 11.06.2018.

⁴ I. Adamczak, *Problemy bezrobocia wśród absolwentów na lokalnym rynku pracy na przykładzie województwa lubuskiego*, Majus, Zielona Góra 2005, s.74.

na uzyskanie na tej drodze lepszej pozycji na rynku pracy w przyszłości oraz – po drugie – próbę ucieczki przed zagrażającym bezrobociem.

2. Ścieżka druga to „dalsze kształcenie się”. Ścieżkę tę wybiera młodzież, która z różnych względów nie może wybrać ścieżki akademickiej, ale pragnie zwiększyć swoje szanse na rynku pracy przez zdobycie wiedzy i umiejętności zawodowych zgodnych z aktualnymi i przewidywanymi wymaganiami pracodawców i zapewniających łatwość uzyskania i utrzymania zatrudnienia. Jest to decyzja związana np. z kontynuacją nauki w technikum po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej (obecnie – branżowej szkoły I stopnia) czy decyzja o odbyciu szkolenia komputerowego, kursu obsługi maszyn biurowych lub innych szkoleń. Podobnie jak ścieżka akademicka, ścieżka dalszego kształcenia się może stanowić istotną ucieczkę przez bezrobociem.

3. Ścieżką trzecią jest tradycyjne bezpośrednie przejście ze szkoły do pracy zawodowej. Wybiera ją na ogół młodzież o niskich kwalifikacjach lub pozbawiona kwalifikacji zawodowych.

4. Czwarta ścieżka przypada młodzieży legitymującej się kwalifikacjami i umiejętnościami zawodowymi, na które nie ma zapotrzebowania na rynku pracy. W tym wypadku bezpośrednio po ukończeniu szkoły młoda osoba rejestruje się w urzędzie pracy jako bezrobotna, ponieważ na rynku pracy nie ma odpowiedniego miejsca zatrudnienia. Sytuacja taka wynika z istnienia na danym rynku pracy bezrobocia o charakterze koniunkturalnym bądź strukturalnym. Jedną z przyczyn bezrobocia strukturalnego może być niedostosowanie systemu edukacji szkolnej do kwalifikacyjno-zawodowej struktury popytu na pracę. Szczególną odmianą ścieżki czwartej jest rejestracja w urzędzie pracy w charakterze bezrobotnych absolwentów szkół, która nie wynika z istnienia liczbowej czy jakościowej nierównowagi rynku pracy, ale jest świadomie wybierana przez młodzież. Przyczyną takiego postępowania może być brak poczucia tożsamości zawodowej czy zwykła chęć przedłużenia sobie „wakacji” z wykorzystaniem korzyści przynależnych statusowi bezrobotnego. W tym wypadku jednak młody człowiek traktowany jest jako aktywny zawodowo.

5. Ścieżka piąta to pozostanie w stanie bierności zawodowej z równoczesnym zaprzestaniem wszelkich form edukacji. Wyboru tej ścieżki – jak się uważa – dokonują w szczególności młode kobiety obciążone obowiązkami macierzyńskimi lub/i mające niski poziom motywacji oraz małe poczucie własnej wartości.

3. Bierność zawodowa ludzi młodych

Po ukończeniu 18 lat ludzie młodzi – podobnie jak znajdujący się w innych grupach wiekowych – zaliczani są do jednej z dwóch zasadniczych kategorii na rynku pracy: 1) aktywnych (pracujących lub bezrobotnych) i 2) biernych zawodowo.

Młodzież bierna zawodowo są to – wg metodologii Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) – wszystkie osoby w wieku 15-24 lat, które nie zostały zaklasyfikowane jako pracujące lub bezrobotne, tzn. osoby, które w badanym tygodniu: a) nie pracowały, nie miały pracy i jej nie poszukiwały, b) nie pracowały, poszukiwały pracy, ale nie były zdolne (gotowe) do jej podjęcia w ciągu dwóch tygodni następujących po tygodniu badanym, c) nie pracowały i nie poszukiwały pracy, ponieważ miały pracę załatwioną i oczekiwały na jej rozpoczęcie w okresie: dłuższym niż trzy miesiące lub do 3 miesięcy, ale nie były gotowe tej pracy podjąć. Wśród biernych zawodowo wyróżnia się grupę zniechęconych, do której należą osoby nieposzukujące pracy, ponieważ są przekonane, że jej nie znajdą⁵.

Najogólniej, młodzież bierna zawodowo to osoby niepracujące, nieposzukujące pracy, utrzymujące się wyłącznie ze źródeł niezarobkowych lub pozostające na jakimś utrzymaniu, które nie kontynuują nauki w systemie edukacji formalnej i nie doksztalają się /szkolą się w systemie edukacji pozaformalnej (w ciągu 4 tygodni przed badaniem), w szczególności uczące się w systemie stacjonarnym. Na kształtowanie się wśród młodzieży proporcji między pracującymi, bezrobotnymi i biernymi zawodowo wpływa wiele powiązanych i współzależnych czynników, takich jak np. poziom rozwoju gospodarczego kraju, sytuacja na rynku pracy, wahania liczebności populacji młodzieży, poziom skolaryzacji czy regulacje prawne dotyczące pomocy społecznej.

Wyniki Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności przeprowadzonego w I kwartale 2018 roku wskazują, że w porównaniu z I kwartałem 2017 roku liczba osób biernych zawodowo pozostała na tym samym poziomie. Mniej niż 40% biernych zawodowo to osoby w wieku produkcyjnym⁶. Najczęściej wy-

⁵ *Aktywność Ekonomiczna Ludności Polski. I kwartał 2018 r.*, GUS, Warszawa 2018, s. 209.

⁶ Wiek produkcyjny – wiek zdolności do pracy, przedział wiekowy, w którym ludzie zazwyczaj podejmują pracę. W zależności od przyjętej klasyfikacji wiek produkcyjny obejmuje: kobiety między 15 lub 18 a 59 rokiem życia oraz mężczyzn między 15 lub 18 rokiem życia. Wiek produkcyjny dzieli się na wiek mobilny (przedział wieku między 18-44 rokiem życia) oraz wiek niemobilny (przedział wieku między 45-59 rokiem życia dla kobiet, między 45-64 rokiem życia dla mężczyzn).

stępującymi przyczynami bierności w tej grupie wieku pozostają: obowiązki rodzinne, choroba lub niepełnosprawność, nauka i uzupełnianie kwalifikacji, emerytura oraz zniechęcenie bezskutecznością poszukiwań pracy⁷. W świetle wyników tego badania aż 98,9% młodych ludzi nie poszukiwało pracy. Najczęstszą przyczyną bierności zawodowej osób w wieku 15-34 lat w I kwartale 2018 roku była nauka i uzupełnianie kwalifikacji zawodowych, co dotyczyło 70,1% zbiorowości osób nieposzukujących pracy (zob. tabela 1).

Tabela 1. Bierni zawodowo w wieku 15-24 lat i 25-34 lat według przyczyn bierności (stan w I kwartale 2018 r.).

Wyszczególnienie	15-24 lat	25-34 lat	razem	%
	w tys.			
Ogółem bierni zawodowo	2410	816	3226	100
Osoby nieposzukujące pracy w tym (wg przyczyn):	2400	792	3192	98,9
zniechęcenie bezskutecznością poszukiwań	17	30	47	1,5
nauka, uzupełnianie kwalifikacji	2188	74	2262	70,1
obowiązki rodzinne i związane z prowadzeniem domu	145	518	663	20,6
choroba, niepełnosprawność	43	153	196	6,1
Osoby poszukujące pracy, ale niegotowe do jej podjęcia	7	13	20	0,6
Pozostali bierni zawodowo	-	11	11	0,3

Źródło: *Aktywność Ekonomiczna Ludności Polski. I kwartał 2018 r.*, GUS, Warszawa 2018, tab. 4.1, s. 193.

Zbiorowość licząca kilkanaście roczników jest oczywiście niejednorodna. Młodzi chętniej uczą się, niż poszukują pracy. Przyczynę tę zdecydowanie częściej identyfikowano w zbiorowości osób w wieku 15-24 lat (90,8%) niż wśród osób w wieku 25-34 lat (9,1%). Odwrotna sytuacja była w częstotliwości drugiej pod względem ważności przyczyny, jaką są obowiązki rodzinne i związane z prowadzeniem domu (odpowiednio: 6,2% i 63,4%).

Interesujących wyników dostarczyło także badanie przeprowadzone przez CBOS w 2013 r. wśród młodych w wieku 18-29 lat. W świetle jego wyników główną przyczyną niepodjęcia pracy i pozostawaniu na utrzymaniu rodziny w populacji 18-24 lat było kontynuowanie nauki (80%), natomiast w zbiorowości 25-29 lat – obowiązki domowe i rodzinne (59%) (zob. tabela 2).

⁷ *Aktywność Ekonomiczna Ludności Polski. I kwartał 2018 r.*, GUS, Warszawa 2018, s. 192.

Tabela 2. Rozkład odpowiedzi osób w wieku 18-29 lat na pytanie: *Dlaczego Pan(i) nie pracuje? Proszę podać najważniejsze przyczyny* (N=89, w%).

Opcja odpowiedzi	18-24 lat	25-29 lat
Regularnie uczę się i jestem utrzymywany przez rodzinę	80	13
Już nie uczę się, ale otrzymuję od rodziny tyle, ile potrzebuję	2	7
Muszę lub wolę zajmować się domem lub dziećmi	5	59
Nie mogę znaleźć wystarczająco interesującej pracy	1	0
Nie mogę znaleźć wystarczająco opłacanej pracy	7	0
Nie mogę w ogóle znaleźć żadnej pracy	1	8
Szkoda mi czasu na pracę, nie mam ochoty	1	0
Inna przyczyna	3	13

Źródło: B. Fałęcka, *Sytuacja rodzinna i materialna młodych Polaków i ich postawy konsumpcyjne*, CBOS, BS/165/2013, Warszawa 2013, s. 3.

Warto dodać, że – w świetle powoływanego badania – na całkowitym lub częściowym utrzymaniu rodziców pozostaje około trzy czwarte młodzieży do 24 lat (76%) i około jednej czwartej starszych badanych (27%). Można mówić o bardzo długim okresie co najmniej częściowej zależności od rodziców. Jedynie niespełna połowa (48%) osób w wieku 25-29 lat utrzymuje się całkowicie lub prawie całkowicie samodzielnie lub ze współmałżonkiem. Pozostałe 52% w mniejszym lub większym stopniu korzysta z pomocy rodziny (głównie rodziców), w tym aż 12% jest przez nią finansowana całkowicie.

Obserwujemy w Polsce wydłużanie się czasu pozostawania młodych ludzi w zależności od rodziców i podnoszenia się granicy wieku, w którym młodzi zakładają własne rodziny. Zdecydowana większość młodych osób w wieku od 18 do 24 lat (81%) nie założyła jeszcze własnej rodziny i żyje z rodzicami. Odsetek ten wprawdzie zmniejsza się do 36% w grupie osób mających od 25 do 29 lat, ale nadal jest wysoki. O trudności usamodzielnienia się świadczy fakt, że 12% osób należących do starszej grupy ciągle mieszka z rodzicami i innymi dorosłymi członkami rodziny, np. dorosłym rodzeństwem, dziadkami⁸.

Powszechnie uważa się, że należy sięgnąć do wszelkich środków i rozwiązań na rzecz aktywizacji zawodowej młodych ludzi, którzy (niezależnie od zaspokajania własnych oczekiwań) mają spełnić w ten sposób swoje zobowiązania wobec starzejących się społeczeństw. Kraje dojrzałej gospodarki rynko-

⁸ B. Fałęcka, *Sytuacja rodzinna i materialna młodych Polaków i ich postawy konsumpcyjne*, CBOS, BS/165/2013, Warszawa 2013, s. 4-5.

wej stworzyły już obszerny katalog dobrych praktyk w tym obszarze. Należy podkreślić, że ich zastosowanie przynosi oczekiwane i wymierne rezultaty.

4. Nie zawsze praca zawodowa: NEET-si i prekariusze

Niezależnie od działań aktywizacyjnych istnieje pewien odsetek młodzieży niepojawiającej się na rynku pracy lub/i w systemie edukacyjnym, preferującej własne ścieżki aktywności, nie tylko zresztą zawodowej.

Badania przeprowadzone w Polsce potwierdzają istnienie na rynku pracy kategorii, którą są tzw. **NEET-si** (akronim *Not in Education, Employment or Training*), czyli osoby nieuczące się, niepracujące i nieuczestniczące w żadnej formie doksztalcania. W opracowaniach naukowych i różnego rodzaju dokumentach programowych podkreśla się, że pozostawanie młodych ludzi poza pracą, edukacją i szkoleniami wymaga podjęcia działań ograniczających to zjawisko ze względu na jego gospodarcze, społeczne i indywidualne skutki, zbliżone do negatywnych efektów bezrobocia i – w pewnym zakresie – migracji zewnętrznych. Skutki społeczne obejmują m.in. zagrożenie marginalizacją i wykluczeniem społecznym, a także frustrację prowadzącą do nałogów czy rozpadu życia rodzinnego. W wymiarze indywidualnym skutki dotyczą m.in. ograniczenia dochodów bieżących i dochodów potencjalnie możliwych do uzyskania w przyszłości w wyniku braku inwestycji we własny kapitał ludzki i na skutek krótkiego okresu składkowego niskiej emerytury (w krańcowym przypadku jej braku). Rzecz w tym, że u osób młodych pracujących lub/i kształcących się wraz z wiekiem następuje przyrost kompetencji, natomiast w przypadku osób z grupy NEET – ich regres, uniemożliwiający zajęcie dobrej pozycji na rynku pracy. Spycha to ich w przyszłości do gorszego segmentu rynku pracy (tzw. drugiego – w świetle teorii dualnego rynku pracy) i związania się z klasą społeczną, jaką jest **prekariat** lub całkowicie uniemożliwia integrację ze zbiorowością pracujących⁹.

Warto podkreślić, że grupa ta jest silnie zróżnicowana ze względu na przyczyny (powody) znalezienia się wśród osób, które nie pracują i nie uczestniczą w edukacji formalnej i w szkoleniach. Z tego punktu widzenia można wyodrębnić dwa podstawowe segmenty NEET-sów:

1. Przymusowi, do których zalicza się osoby pozostające poza pracą i edukacją oraz szkoleniami nie z własnej woli, czyli osoby mające ograniczony dostęp do pracy i kształcenia na skutek np. trudności z pogodzeniem tych

⁹ E. Kryńska, E. Kwiatkowski, *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2013.

działań z opieką nad dziećmi lub innymi członkami rodziny, z własną niepełnosprawnością, lukami w zakresie kompetencji kluczowych, oddaleniem od obszarów metropolitalnych czy innymi barierami.

2. Dobrowolni, do których zalicza się osoby preferujące z własnej woli tego typu zachowania. Są to głównie osoby pozyskujące środki utrzymania:

- ze sprzedaży innych niż praca czynników produkcji, takich jak ziemia (np. dochody z dzierżawy) i kapitał (dochody z kapitału pieniężnego, np. odsetki czy dochody uzyskiwane z inwestycji portfelowych), a także dochody z majątku trwałego;

- z dochodów rodziny i/lub współmałżonków;

- z pracy dorywczej lub sezonowej, świadczonej w kraju lub za granicą.

Dane udostępnione przez Eurostat pozwalają na oszacowanie udziału zbiorowości NEET-sów w ogóle osób w różnych grupach wiekowych w krajach członkowskich UE. Przytoczę dane dla trzech grup: 20-24 lat, 25-29 lat oraz (najdłuższy) 15-24 lat dla roku 2006 i roku 2015. Odsetek NEET-sów wśród osób w wieku 20-24 lat w Polsce ulegał podobnym wahaniom jak średni w UE28. W 2006 r. był wyższy niż w UE28 (odpowiednio: 20,4% i 16,3%), zaś 2015 r. zmalał do poziomu odpowiednio: 8,6% i 8,2%. Odsetek NEET-sów w zbiorowości osób w wieku 25-29 lat w Polsce był wyższy niż w UE28. Największą różnicę odnotowano w 2006 r., bo aż 6,3 punktu procentowego (odpowiednio: 24,3% i 18%). W 2015 r. wskaźnik ten ukształtował się na poziomie 12,7% w Polsce i 11,1% średnio w UE28. Odsetek NEET-sów w zbiorowości osób w wieku 15-34 lat ukształtował się w 2006 r. w Polsce na poziomie 18%, zaś w UE28 na poziomie 15,2%. W 2015 wskaźnik ten wynosił odpowiednio: 15,8% i 16,1%. Dane Eurostatu potwierdzają spadkowy trend tego wskaźnika w analizowanym okresie i jego dość silny związek z koniunkturą gospodarczą.

W skład grupy społecznej **prekariuszy** wchodzi osoby pozbawione różnych form gwarancji bezpieczeństwa związanego z zatrudnieniem, m.in. takich jak minimalne wynagrodzenie, indeksacja wynagrodzeń, kompleksowe zabezpieczanie społeczne, opodatkowanie pracy zapewniające zmniejszanie nierówności dochodowych i uzupełnianie niskich dochodów, możliwość zakładania i przystępowania do związków zawodowych lub innych reprezentacji pracowników, możliwość rozwoju zawodowego przez szkolenia i staże,

ochrona przez arbitralnym zwolnieniem czy ochrona przed wypadkami i chorobami związanymi ze świadczeniem pracy¹⁰.

Zdaniem E. Kryńskiej prekariat to nie to samo co „biedni pracujący” albo „mający niepewne zatrudnienie”, choć aspekty te są z nim powiązane. Prekarność oznacza również brak trwałej tożsamości opartej na pracy, ponieważ świadczona przez prekariuszy praca generalnie nie daje możliwości budowania ścieżki rozwoju zawodowego i tożsamości zawodowej. Prekariusz porusza się po krętej ścieżce zawodowej, cały czas oscylując między niestabilnymi miejscami pracy. Może być zaangażowany jako czasowy pracownik najemny, następnie (niekoniecznie u innego pracodawcy) pracować na podstawie umowy cywilnoprawnej dotyczącej wykonania konkretnego zadania, by w końcu podjąć działalność gospodarczą na własny rachunek. Okresy aktywności zawodowej przeplatane są z okresami bezrobocia lub bierności zawodowej, co wiąże się najczęściej z brakiem dochodów. Ta niestabilność doprowadza do swego rodzaju segmentacji czy fragmentaryzacji życia zawodowego prekariusza, czyli jego podziału na części względnie jednorodne z punktu widzenia pozycji na rynku pracy.

Istnieje wiele przesłanek i badań, z których wynika, że w zbiorowości prekariuszy dominują ludzie młodzi. Osoby młode rezygnują – zwyczajowo – z tradycyjnej ścieżki rozwoju zawodowego (stopniowego awansowania w warunkach pracy najemnej) na rzecz nieciągłej kariery zawodowej. Polega ona – uogólniając – na różnokierunkowym rozwoju zawodowym, np. przeplataniu się pracy najemnej z pracą na rachunek własny i nabywaniu różnorodnych doświadczeń zawodowych. Przewiduje również przerwy w pracy zawodowej wykorzystywane do rozwoju własnego poprzez innego rodzaju aktywności, znacznie mniej uciążliwe niż praca zawodowa. Innymi słowy, niestabilność ścieżki kariery zawodowej młodego prekariusza nie zawsze i nie w każdym przypadku jest dla niego obciążeniem czy stanem niepożądanym. Może nawet wręcz odpowiadać osobom, dla których taki tryb świadczenia pracy jest świadectwem ich podmiotowości na rynku pracy.

¹⁰ E. Kryńska, *Bierność zawodowa młodzieży. Przymus czy dobrowolność?*, [w:] *Problemy społeczne. Między socjologią demaskatorską a polityką społeczną*, P. Poławski, D. Zalewska (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 2017, s. 161-162.

5. Zakończenie

Rozmywają się granice między aktywnością i biernością zawodową młodych. Aktywność zawodowa młodego pokolenia ewoluje w kierunku, który należy dobrze rozpoznać i dostosować do niego ewentualne działania mające na celu ograniczenie formalnej (statystycznej) bierności zawodowej. Tradycyjne ścieżki przechodzenia młodych do aktywności zawodowej zapewne pozostaną, ale – być może – w nieco zmodyfikowanej wersji, uwzględniającej zmiany form, czasu pracy i miejsca oraz warunków świadczenia pracy.

Zmiany zachodzące na rynku pracy – obecnie i w dającej się przewidzieć przyszłości – wymuszą teoretyczne i praktyczne poszukiwanie sposobów ograniczania bierności zawodowej młodych ludzi.

Streszczenie: Tekst dotyczy bierności zawodowej młodzieży. Tekst koncentruje się na tradycyjnym i nietradycyjnym podejściu do powinności młodzieży w realizacji jej ról na rynku pracy. Analizuje przyczyny bierności zawodowej młodych, podejmuje próbę uzasadnienia i formułowania rozwiązania tego zjawiska społecznego.

Słowa kluczowe: młodzież, edukacja, rynek pracy, bierność zawodowa, NEET-si, prekariusze

Abstract: The text refers to professional inactivity of adolescents. The text focuses on traditional and non-traditional approach to adolescents' duty to fulfill their responsibilities on the job market. It analyzes the reasons for such an inactivity and defining this social phenomenon.

Keywords: adolescents, education, job market, professional inactivity, neet, not in employment, education or training, precarian

Bibliografia

- Adamczak I., *Problemy bezrobocia wśród absolwentów na lokalnym rynku pracy na przykładzie województwa lubuskiego*, Majus, Zielona Góra 2005.
- Aktywność Ekonomiczna Ludności Polski. I kwartał 2018 r.*, GUS, Warszawa 2018.
- Eurostat, [online] <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>, dostęp z dn. 11.06.2018.
- Fałęcka B., *Sytuacja rodzinna i materialna młodych Polaków i ich postawy konsumpcyjne*, CBOS, BS/165/2013, Warszawa 2013.
- Kryńska E., *Bierność zawodowa młodzieży. Przymus czy dobrowolność?*, [w:] *Problemy społeczne. Między socjologią demaskatorską a polityką społeczną*, P. Poławski, D. Zalewska (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 2017.
- Kryńska E., Kwiatkowski E., *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2013.

Wioleta Duda

PRACOWNIK WIEDZY, CZYLI DLACZEGO WARTO UCZYĆ SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

ПРАЦІВНИК СФЕРИ ЗНАНЬ АБО ЧОМУ ВАРТО НАВЧАТИСЯ ВПРОДОВЖ УСЬОГО ЖИТТЯ

A KNOWLEDGE SPECIALIST OR WHY YOU SHOULD STUDY THROUGHOUT YOUR LIFE

*Gdy człowiek nie wie, co zrobić, sumienie mówi
mu tylko jedno: „szukaj”.*

Ks. Józef Tischner

1. Wprowadzenie

Wiedza obok umiejętności i kompetencji jest istotnym składnikiem funkcjonowania zawodowego jednostki, ale również jej wartości jako potencjalnego pracownika. Szczególnie staje się to ważne w społeczeństwie wiedzy, w gospodarce opartej na wiedzy. Systematycznie rośnie zapotrzebowanie na pracowników wysoko wykwalifikowanych, o określonym poziomie wiedzy, ale przede wszystkim pracowników chcących podnieść swoje kwalifikacje, mobilnych w kontekście poszczególnych sektorów gospodarczych i elastycznie reagujących na przemiany. Rynek pracy poza formalnym dokumentem potwierdzającym kwalifikacje wymaga twórczego podejścia do problemu, rozwiązań wychodzących poza schematy, kreatywności. Wiedza zdobyta w toku edukacji musi być nieustannie poszerzana, weryfikowana i uaktualniana, niekoniecznie tylko w jednej dziedzinie. Edukacja jest coraz bardziej dostępna, także dla osób mało mobilnych i zapracowanych, co sprawia, iż dłuższa przerwa w nauce jest czynnikiem powodującym utratę konkurencyjności w sferze zatrudnienia. „Wcześniej – gdy postęp techniczny był znacznie wolniejszy – człowiek mógł

przeżyć okres swojej aktywności zawodowej bez odczuwania potrzeby przystosowania się do nowych technologii i mógł mieć poczucie uzyskania pełnych kwalifikacji zawodowych”¹, dziś zdobyte kwalifikacje za kilka miesięcy mogą być nieprzydatne lub wymagające gruntownego poszerzenia. Doskonalenie, rozwój już posiadanych kompetencji i kwalifikacji jest odpowiedzią na globalne trendy, gdzie człowiek nieustannie się uczy, w sposób formalny lub nieformalny, lecz nie pozostaje bierny i nie tylko poszukuje miejsca pracy, ale sam je tworzy. Jak podkreśla Adam Solak „(...) łatwiej iść szlakiem już przetartym, choć często dostosowanie go do wciąż galopującej rzeczywistości może kosztować wiele wysiłku personalno-ekonomicznego”², warto zatem zdobyć wiedzę, która pomoże nie tylko odnaleźć się we współczesności, ale przede wszystkim kreować ją dla swoich potrzeb i potrzeb otoczenia.

2. Rynek pracy – zmiany i oczekiwania

Praca jest dla człowieka jedną z podstawowych form aktywności, która „wyznacza kształt ludzkiego życia w przebiegu poszczególnych faz dorosłości”³, organizuje życie jednostki oraz stwarza możliwości realizacji celów, nie tylko zawodowych. Obecnie zmianie ulega charakter pracy – przejście od pracy fizycznej do zorientowanej na technologie, usługi. Tendencja ta najprawdopodobniej będzie się utrzymywać, co stanowi wyzwanie dla jednostki zarządzającej karierą zawodową. Konieczne staje się przygotowanie człowieka do życia w permanentnej niepewności, ukształtowanie kompetencji w zakresie posiadania świadomości poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumienia potrzeby ciągłego doksztalcania się zawodowego i rozwoju osobistego, dokonywania samooceny własnych kompetencji i doskonalenia umiejętności, wyznaczania kierunku własnego rozwoju i kształcenia.

Środowisko pracy, miejsce pracy, stanowisko, zawód – wszystkie te obszary ulegają ewolucji, której tempo w dużej mierze jest uzależnione od zmian zachodzących na rynku pracy. Gospodarka wolnorynkowa, gospodar-

¹ J. Sztumski, *Wyzwania przed jakimi stoi edukacja zawodowa na początku XXI wieku*, [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2007, s. 36.

² A. Solak, *Filozoficzne konteksty we współczesnym poradnictwie zawodowym*, [w:] „Edukacja zawodowa i ustawiczna. Polsko-ukraiński rocznik naukowy” 2016, nr 1, s. 90.

³ M. Piorunek, *Kariera zawodowa w ponowoczesnej rzeczywistości. Nowy paradygmat i jego edukacyjno-pomocowe implikacje*, [w:] *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, J. Matejek, K. Białożył (red.), Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2015, s. 16.

ka oparta na wiedzy determinuje określony rynek pracy, zarówno w kontekście pracownika, jak również oczekiwań pracodawcy. Zmieniający się wciąż rynek pracy w pewien sposób wymusza na nas, abyśmy stale się doskonalili, najlepiej w różnych dziedzinach jednocześnie. Wymaga od nas elastyczności, mobilności i kreatywności. Jednostka musi się z tym pogodzić i starać się sprostać wymaganiom dzisiejszych pracodawców⁴.

Główne cechy rynku pracy to przede wszystkim:

1. Zapotrzebowanie na określonych fachowców o wąskiej specjalistycznej wiedzy, jak również pracowników wyróżniających się szerokimi kompetencjami miękkimi, kompetencjami ponadzawodowymi, ogólnymi, szeroko pojmowaną inteligencją.

2. Promocja elastyczności działania i myślenia – liczy się wychodzenie poza schematy myślowe, myślenie abstrakcyjne, które dotyczy nie tylko zawodów umysłowych, ale każdej profesji.

3. Mobilność zawodowa (pomiędzy branżami, miejscem zamieszkania, dziedzinami nauki, przedsiębiorstwami, stanowiskami pracy).

4. Zanikanie wielkich przedsiębiorstw, korporacji, na rzecz tzw. przedsiębiorstwa z wysoko wykwalifikowanymi pracownikami, gdzie celem jest sprzedaż wiedzy i gdzie do pracy nad konkretnym zadaniem tworzone są grupy celowe.

5. Elastyczność zatrudnienia rozumiana jako „możliwość dokonywania takich zmian w organizacji pracy (elementach), które poszerzają obszar dowolnego kształtowania procesu pracy oraz zwiększają korzyści dla wszystkich stron przy jednoczesnym zachowaniu rezultatu i celu pracy”⁵.

6. Wzrost merytokracji – zależności między liczbą lat nauki a wynagrodzeniem.

7. Skrócenie czasu pracy – pracownik w coraz większej mierze osobiście reguluje rytm pracy i wypoczynku. Praca ponownie zaczyna łączyć się z resztą życia. Zacierają się różnice między pracą, hobby i rekreacją.

Gospodarka wolnorynkowa nie tylko pochłania określone zawody, jest niejako kreatorem nowych profesji. To ona wyznacza zapotrzebowanie rynku pracy, to wybrany przez jednostkę zawód może, ale nie musi być, w danym

⁴ D. Kukła, *Absolwent na rynku pracy: między oczekiwaniami a wyzwaniem*, [w:] „Pedagogika” 2014, nr 23, s. 294.

⁵ M. Pawłowska, *Elastyczne formy zatrudnienia jako alternatywa dla współczesnego stylu organizacji czasu pracownika*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce*, R. Parzęcki (red.), Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2010, s. 231.

momencie potrzebny. Jak słusznie zauważył Waldemar Furmanek obecny rynek pracy premiuje wykształcenie, daje szansę osobą zdolnym, pracowitym, twórczym, chcącym zdobywać wiedzę i rozwijać swoje umiejętności⁶, co implikuje nowe wyzwania i oczekiwania wobec rynku edukacyjnego. Obecnie wykształcenie, posiadanie rozległych umiejętności zawodowych nie mogą gwarantować jednostce sukcesu na rynku pracy. Jednak jak podkreśla Z. Melosik „(...) o miejscu człowieka w społeczeństwie, o jego społeczno-zawodowym statusie decyduje wykształcenie, a w szczególności edukacja uniwersytecka, to wydaje się oczywiste, stanowi ona najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, że jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej”⁷.

Zmiany organizacji pracy, powstawanie nowych zawodów i częściowy zanik już istniejących, a przede wszystkim bardzo szybki rozwój technologii, są głównymi determinantami zapotrzebowania na wiedzę, ale na wiedzę aktualną, a więc na pracownika uczestniczącego w edukacji ustawicznej. Według Violetty Drabik-Podgórnjej „współczesny model tranzykcji związany z globalizacją, segmentacją rynku pracy i chaosem zawodowym obfituje w zjawiska nieprzewidziane, powtarzające się i obejmujące różne sfery życia”⁸, nie każdy może nowym wyzwaniom rynkowym sprostać, a przede wszystkim nie każdy otrzymuje szansę na wykazanie się posiadanymi kompetencjami.

Wcześniej – gdy postęp techniczny był znacznie wolniejszy – człowiek mógł przeżyć okres swojej aktywności zawodowej bez odczuwania potrzeby przystosowania się do nowych technologii i mógł mieć poczucie uzyskania pełnych kwalifikacji zawodowych, osiągając choćby status dojrzałości na poziomie czeladnika. Było to niewątpliwie źródłem satysfakcji danego człowieka. Natomiast przy współczesnym tempie postępu technicznego, który powoduje zmiany w technologii wykonywania poszczególnych zawodów i dłuższą aktywność zawodową ludzi, pojawia się często u nich odczucie swoistej niedoskonałości zawodowej, czyli odczucie, że oto nie zdołali osiągnąć w pełni statusu bytu doskonałego pod względem społeczno-gospodarczym z uwagi na swoją niedoskonałość zawodową wynikającą z nienadążania za postępem technologicznym w wykonywanym przez siebie zawodzie⁹.

⁶ Por. W. Furmanek, *Rynek pracy w zmieniającej się rzeczywistości*, [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, R. Gerlach (red.), Bydgoszcz 2007, s. 69.

⁷ A. Cybał-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 21.

⁸ V. Drabik-Podgórnja, *Tranzykcja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym*, „Edukacja Dorosłych” 2010, nr 1, s. 100.

⁹ J. Sztumski, *Wyzwania...*, dz. cyt., s. 36.

Uzyskanie wykształcenia w jakimkolwiek obszarze zdecydowanie zmniejsza szanse na stanie się osobą bezrobotną, ale nie eliminuje tej zależności całkowicie. W dużej mierze to od jednostki zależy, czy potrafi wykorzystać zdobytą wiedzę w innym obszarze niż zdobyte kwalifikacje. Swoistego rodzaju tranzycja wiedzy z określonej dziedziny do dziedziny bardziej lub mniej pokrewnej jest możliwa pod warunkiem ciągłego doksztalcania, budowania kariery zawodowej w oparciu o umiejętne wykorzystanie posiadanych zasobów, przyswajanie nowości. Proces ten jest zależny nie tylko od pracownika, ale w dużym stopniu także od organizacji, w której pracuje i jej wsparciu w tym zakresie.

3. Wiedza jako determinant sukcesu na rynku pracy

Obecnie coraz częściej pracownicy organizacji są określani jako zasoby ludzkie, potencjał ludzki czy też pracownicy wiedzy¹⁰. Nacisk na poziom wiedzy pracownika wynika nie tylko z konieczności dostosowywania się do zmian społeczno-gospodarczych, ale przede wszystkim postrzegania pracownika jako podstawowego czynnika decydującego o sukcesie organizacji. Pracownik wiedzy jest najczęściej utożsamiany z zajmowaniem stanowiska, na którym wymagane jest wykształcenie wyższe. Definiuje się go również jako „(...) reprezentującego wysoki poziom wiedzy specjalistycznej, wykształcenia lub doświadczenia”¹¹. Często podkreślane są kompetencje pracownika wiedzy, jego świadomość i aktywność w zakresie własnego rozwoju.

Współczesna gospodarka to dynamiczna współzależność trzech wiodących sił:

- wiedzy – intelektualnego kapitału, stosowanego przez ludzi dla podejmowania decyzji i właściwych działań;
- zmian – stale się dokonujących, obejmujących każdą sferę życia człowieka i organizacji; szybkie tempo i nieciągłość zmian utrudniają prognozowanie i podnoszą ryzyko działania;
- globalizacji – w takich sferach jak B+R, technologia, produkcja, handel, finanse, komunikacja i informatyzacja, które skutkują globalną ekonomią i hiperkonkurencją¹².

¹⁰ Pierwszy raz tego pojęcia użył P. Drucker.

¹¹ T.H. Devenport, *Zarządzanie pracownikiem wiedzy*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2007, s. 22.

¹² M. Kłak, *Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa im. prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach, Kielce 2010, s. 88.

Pozyskiwanie wiedzy staje się tak samo istotne, w kontekście funkcjonowania jednostki na rynku pracy, jak umiejętność jej wykorzystania czy też dzielenia się. Wiedza nie jest już dziś utożsamiana wyłącznie z wykształceniem i pracą umysłową. Każdy zawód, każde stanowisko wymaga posiadania określonego zasobu wiedzy, umiejętności jej wykorzystania oraz świadomości poziomu swojej wiedzy. Coraz mniejsze znaczenie posiada wiedza formalna, potwierdzona odpowiednimi zaświadczeniami, która nie jest właściwie wykorzystywana przez pracownika. Wiedza specjalistyczna, którą posiada mechanik samochodowy, hydraulik, niekoniecznie potwierdzona dyplomem, jest atrakcyjna dla pracodawców i wskazuje, iż stanowi niezbędny element wykonywania każdej pracy. Kolejną niezbędną cechą pracownika wiedzy i jednocześnie niezwykle cenioną na rynku pracy jest samodzielność w działaniu. Otrzymywanie poleceń, organizacja każdego dnia pracy krok po kroku stanowi dla wielu pracowników element ograniczający ich kreatywność i poziom zaangażowania. Wiedza to nie tylko mądrość, ale przede wszystkim pomysł na własną pracę, jakość jej wykonywania, wdrażanie nowych rozwiązań. Taka postawa pracownika jest nie tylko ceniona na współczesnym rynku pracy, ale przede wszystkim charakteryzuje osobę otwartą na zmianę, tak powszechną we współczesnej rzeczywistości.

Określenie „kompetencje kluczowe”, choć już funkcjonuje w obszarze rynku pracy od dłuższego czasu, nabiera dziś kolejnego znaczenia, w szczególności w aspekcie przymusowej reorientacji zawodowej oraz przekształcania się gospodarki w kierunku opartym na wiedzy, a nie pracy ludzkich mięśni.

Poziom wykształcenia społeczeństwa jest istotny dla rozwoju danego państwa, szczególnie w aspekcie gospodarczym, politycznym, kulturowym. Społeczeństwo wiedzy, do którego zmierzamy, to społeczeństwo oparte na potrzebie ciągłego podnoszenia kompetencji zawodowych, dostosowywania się do zmian poprzez edukację i aktualizację już posiadanych umiejętności. Głównymi celami kształcenia w systemie szkolnym i poza nim powinno być:

1. Dostarczenie wiedzy niezbędnej do aktywnego i twórczego udziału w życiu społeczności współczesnego świata; wolnego od granic geograficznych i mentalnych
2. Kształtowanie wartości ważnych dla pomyślnego funkcjonowania wolnego, demokratycznego społeczeństwa, takie jak tolerancja, poszanowanie praw, w tym praw mniejszości, umiłowanie wolności, poczucie solidarności, kształtowanie wyobrażenia i poszanowania idei dobra wspólnego;
3. Nauczanie w sposób odpowiednio wyważony umiejętności łączenia aktywnej współpracy i harmonijnego współdziałania w pracy, w rodzinie

i społecznościach lokalnych z umiejętnością wyboru i stawiania własnych celów oraz ich realizacji;

4. Zdobycie umiejętności krytycznego myślenia;

5. Zdobycie umiejętności rozumienia i korzystania z informacji typowej i najczęściej pojawiającej się w życiu codziennym; w pracy, w szkole, w życiu publicznym i społecznościach lokalnych¹³.

Nie tylko edukacja formalna, ale także pozaformalna może i powinna stać się dla każdego człowieka czymś naturalnym. Nauka przez całe życie nie może pozostać tylko ideą dla części społeczeństwa i części pracowników. Brak środków finansowych, brak czasu, brak inwestowania organizacji w szkolenia pracowników to powody, które obniżają liczbę uczestników różnych form kształcenia, doskonalenia, doksztalcenia. Dla osób, które świadomie projektują swoją przyszłość, nie tylko zawodową, nauka powinna stać się potrzebą, bez której zaspokojenia nie osiągniemy zamierzonych celów. Ukształtowanie takiego podejścia, postawy wobec edukacji w przyszłości może zaowocować szybszym procesem reorientacji zawodowej, rotacji wewnątrz organizacji czy też znalezieniu nowej pracy w innym mieście, kraju, w innym obszarze zawodowym.

Gwarancja zatrudnienia na całe życie przestaje być możliwa, co powoduje konieczność kształcenia ustawicznego i nowej organizacji kształcenia. Należy przekonać ogół społeczeństwa o znaczeniu uczenia się przez całe życie i nieustannym podnoszeniu swoich kwalifikacji i umiejętności, a poza tym, że „edukacja musi przekształcić się w XXI wieku w kierunku, który pozwoli na realizację takich celów, które odpowiadają potrzebom człowieka”¹⁴. „Kształcenie ustawiczne ma związek przede wszystkim z globalnym dostępem do informacji i wiedzy bez względu na czas i przestrzeń. Nowe technologie informacyjne i komunikacyjne sprawiają, że możemy uczyć się w każdym momencie, korzystając ze źródeł informacji w dowolnym miejscu na kuli ziemskiej. Zjawisko to ma także swoje ujemne konsekwencje – we współczesnym świecie osoby bez odpowiednich kompetencji, bez określonego kapitału nie tylko ekonomicznego, ale i kulturowego, bez dostępu do informacji lub pozbawione tzw. siły rynkowej stają się dotknięte w coraz większym stopniu marginalizacją spowodowaną bezrobociem, nieumiejętnością artykulacji własnych interesów, funkcjonalnym analfabetyzmem oraz wszelkimi inny-

¹³ Por. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Program „Edukacja dla Rozwoju”, [online] www.rpo.gov.pl/pliki/1139860491.DOC, dostęp z dn. 18.06.2017.

¹⁴ Cyt. za: M. Bogaj, *Szkoły XXI wieku – wybrane idee i strategie edukacji dla przyszłości*, [w:] *Edukacja – problemy czasu globalizacji. W dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Wyd. Trans Humana, Białystok 2003, s. 101.

mi negatywnymi zjawiskami społecznymi. Można powiedzieć, iż zarówno teoria, jak i praktyka kształcenia dorosłych, potwierdzają, iż intencjonalne uczenie stało się czynnikiem różnicującym w coraz wyższym stopniu zdolności jednostek do dostosowania się do zmiennej rzeczywistości, zarówno środowiska pracy, jak i innych sfer życia społecznego”¹⁵.

Rynek pracy w Polsce, jak również w całej Unii Europejskiej, ciągle ewoluje w kierunku mobilności, elastyczności, permanentnej edukacji i inwestycji w kapitał ludzki. Zygmunt Wiatrowski – w związku z dynamiką owych zmian – zauważa, że współczesnego pracownika powinny charakteryzować następujące cechy:

- „zdolność i potrzeba do bycia i działania w różnych sytuacjach zawodowych, w tym w sytuacjach alternatywnych;
- zdolność i możliwość do podejmowania oraz realizowania zadań i ról zawodowych nasyconych tendencją do zmienności;
- nastawienie, wyniesione z nowoczesnej szkoły zawodowej, do mobilnego, elastycznego, inicjatywnego i przedsiębiorczego oraz twórczego bycia we własnych i zakładowych sytuacjach zawodowych;
- [...] dążenie do stawania się podmiotem pracowniczym, odznaczającym się zdolnością do intelektualnego poznania, możliwością swobodnego wyboru, kompetentną decyzją i odpowiedzialnym działaniem”¹⁶.

Jest to osiągalne poprzez umożliwienie pracownikom uczestnictwa w permanentnej edukacji, tworzenie organizacji uczących się, która również przynosi określone korzyści, m.in:

- Proaktywne i antycypacyjne zachowania;
- Swoisty klimat organizacyjny oparty na pracy zespołowej (synergia);
- Rozwój i budowanie przewagi konkurencyjnej opartej na wyróżniających kompetencjach;
- Budowanie kompetencji ogólnych;
- Tworzenie systemów uczenia się i ich kontroli;
- Osiąganie założonych celów i realizacja strategii;

¹⁵ Cyt.: E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, [online] <http://www.e-mentor.edu.pl/oautorze.php?numer=2&id=12&typ=2>, dostęp z dn. 11.07.2017.

¹⁶ Z. Wiatrowski, *Wyzwania i szanse bycia współczesnym pracownikiem*, [w:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju pracowników*, S.M. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo IBE, Warszawa 2007, s. 56.

- Tworzenie zasobów wiedzy organizacyjnej wykorzystywanych w nowych, nieprzewidywanych sytuacjach;
- Duża sprawność funkcjonowania w wyniku praktycznych zastosowań zasobów wiedzy;
- Orientacja na uczenie w celu permanentnej poprawy sytuacji i motywacji osiągnięcia sukcesów;
- Budowanie zasobów wiedzy organizacyjnej i zarządzanie wiedzą;
- Uczenie się podczas działania daje zasoby praktycznej wykorzystywanej wiedzy¹⁷.

Wiedzieć co, wiedzieć kto, wiedzieć dlaczego, wiedzieć jak, wiedzieć po co – oto główne składniki wiedzy, jaka jest wymaga na współczesnym rynku pracy. Wiedza tak potrzebna dziś każdej organizacji, przestała być postrzegana tylko w kontekście jej posiadania, ale przede wszystkim – jej umiejętnego wykorzystania na rzecz rozwoju przedsiębiorstwa czy własnego rozwoju edukacyjno-zawodowego. Jak podkreśla Stefan Kwiatkowski – „(...) jak skutecznie uczyć się funkcjonowania w nowoczesnym, nasyconym wiedzą społeczeństwie, jest najlepszą gwarancją wykorzystania potencjału rozwoju, w jaki wyposażyła nas natura”¹⁸, co staje się sensem obecnego systemu edukacji, który nie tylko uczy, ale wskazuje, jak uczyć się permanentnie. Zrozumienie otaczającej nas rzeczywistości nie jest możliwe bez odpowiedniego zasobu wiedzy, a rzeczywistość ciągle ewoluuje, wiedza zatem musi dostarczać odpowiednich narzędzi do właściwego odnalezienia się w niej. „Ze względu na swój ulotny charakter wiedza wymaga ciągłego doskonalenia i unowocześniania. Proces uczenia się generuje wiedzę służącą m.in. eliminowaniu niepewności. Stąd wiedza, jak i uczenie się, stanowią główne, choć nie jedyne, strategiczne zasoby niezbędne dla uzyskania przez podmioty, które nimi dysponują, przewagi konkurencyjnej”¹⁹. Zmiany dotyczące systemu edukacji zmuszają instytucje kształcące do aktualizowania wiedzy.

¹⁷ M. Kłak, *Zarządzanie wiedzą...*, dz. cyt., s. 186.

¹⁸ S. Kwiatkowski, *Przedsiębiorczość intelektualna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 27.

¹⁹ H. Bednarczyk, T. Gawlik, T. Kupidura, *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne* (wybór dokumentów), Radom 2005, s. 200.

4. Zakończenie

We współczesnym społeczeństwie wiedza stała się kluczowym czynnikiem decydującym o rozwoju edukacyjno-zawodowym człowieka. Raz zdobyta wymaga ciągle jej uaktualniania, jak również poszerzania w kontekście zachodzących zmian. Wiedza stanowi dziś fundament funkcjonowania każdej organizacji. Niezależnie jednak od sposobu jej pozyskiwania lub wykorzystywania najważniejsza staje się jej ciągła aktualizacja poprzez uczestnictwo w różnych formach uczenia się, formalnego lub też pozaformalnego. Globalizacja wymusza na procesie edukacji zmiany w kierunku kształcenia innowacyjnego, które przewyciężyłoby złe nawyki schematycznego nauczania. Szkoły muszą wyznaczyć sobie niejako nowe cele, stworzyć nową sylwetkę ucznia. To już bowiem nie wiadomości i umiejętności decydują o powodzeniu, ale odpowiednia postawa i umiejętność wykorzystania zdobytej wiedzy.

Zakończenie niech stanowią słowa J. Sztumskiego: „nastąpią również zmiany w dotychczasowych relacjach między nauczaniem i pracą. Praca ludzka będzie musiała być kształtowana przez naukę, a tym samym wzajemne związki między pracą a nauczaniem będą też coraz bardziej ścisłe. Konieczne będą zapewne zmiany w technologii kształcenia zawodowego oraz pojawi się zapewne konieczność ściślejszego łączenia teorii z praktyką, a szkoły – z życiem społeczno-gospodarczym. Zaistnieje zapewne także potrzeba zmiany dotychczasowego sposobu nauczania i przypisywania większego znaczenia do umiejętności samokształcenia uczniów. Oczywiście szkoła będzie musiała przekazywać podstawowe wiadomości, ale też będzie musiała rozwijać umiejętność samokształcenia się uczniów, wskazując im, jak należy to samokształcenie realizować w praktyce, i ukazywać źródła, w których będą mogli znaleźć samodzielnie bardziej szczegółowe wiadomości. Zaś nauczyciele w tej nowej technologii kształcenia będą funkcjonowali bardziej w roli opiekunów, sterników lub moderatorów niż w tradycyjnej roli nauczyciela”²⁰. To taka edukacja daje możliwość kształtowania pracownika wiedzy, obecnie i w przyszłości.

Streszczenie: Wiedza jest obecnie ważnym determinantem zmian, które zachodzą na rynku pracy. Nie tylko wpływa na rozwój określonego sektora, ale także całej gospodarki, w konsekwencji całego społeczeństwa. Stąd też duży nacisk na jej pozyskiwanie, a przede wszystkim uaktualnianie poprzez uczestnictwo w kształceniu ustawicznym. W artykule podjęto problematykę znaczenia pracownika wiedzy na rynku pracy, w szczególności wymagań mu stawianych oraz uczestnictwa w kształceniu ustawicznym. Presja, szybkość, elastyczność, natychmiastowość to cechy społeczeństwa, które

²⁰ J. Sztumski, *Wyzwania...*, dz. cyt., s. 37.

przełożyły się na sferę pracy zawodowej. To edukacja przez całe życie jest w stanie zapewnić człowiekowi miejsce na rynku pracy, obecnie i w przyszłości.

Słowa kluczowe: społeczeństwa wiedzy, pracownik wiedzy, rynek pracy, kształcenie ustawiczne, edukacja

Abstract: Knowledge is at present an important determinant of changes that occur on the job market. It does not only influence development of a specific sector but also the whole economics and in consequence the whole society. Hence there is a huge emphasis on its acquiring and above all its updating through participating in continuous education. The article aims at presenting the idea of employee's knowledge on the job market, especially requirements that he has to meet and participating in life-long education. Pressure, pace, flexibility, immediacy are features of a society that have its reflection in professional life. It is lifelong education that enables a person find himself on the job market, both at present and in the future.

Keywords: society of knowledge, an employer of knowledge job market, longlife education, education

Bibliografia

- Bednarczyk H., Gawlik T., Kupidura T., *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne* (wybór dokumentów), Radom 2005, s. 200.
- Bogaj M., *Szkoły XXI wieku – wybrane idee i strategie edukacji dla przyszłości*, [w:] *Edukacja – problemy czasu globalizacji. W dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Wyd. Trans Humana, Białystok 2003.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Devenport T.H., *Zarządzanie pracownikiem wiedzy*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2007.
- Kłak M., *Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa im. prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach, Kielce 2010.
- Furmanek W., *Rynek pracy w zmieniającej się rzeczywistości*, [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, R. Gerlach (red.), Bydgoszcz 2007.
- Kukła D., *Absolwent na rynku pracy: między oczekiwaniami a wyzwaniami*, [w:] „Pedagogika” 2014, nr 23.
- Kwiatkowski S., *Przedsiębiorczość intelektualna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

- Pawłowska M., *Elastyczne formy zatrudnienia jako alternatywa dla współczesnego stylu organizacji czasu pracownika*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce*, R. Parzęcki (red.), Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2010.
- Piorunek M., *Kariera zawodowa w ponowoczesnej rzeczywistości. Nowy paradygmat i jego edukacyjno-pomocowe implikacje*, [w:] *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, J. Matejek, K. Białożył (red.), Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2015.
- Solak A., *Filozoficzne konteksty we współczesnym poradnictwie zawodowym*, [w:] „Edukacja zawodowa i ustawiczna. Polsko-ukraiński rocznik naukowy” 2016, nr 1.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, [online] <http://www.e-mentor.edu.pl/oautorze.php?numer=2&id=12&typ=2>, dostęp z dn. 11.07.2017.
- Sztumski J., *Wyzwania przed jakimi stoi edukacja zawodowa na początku XXI wieku*, [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, R. Gerlach (red.), Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2007.
- Wiatrowski Z., *Wyzwania i szanse bycia współczesnym pracownikiem*, [w:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju pracowników*, S. M. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo IBE, Warszawa 2007.

Aleksandra Lukasek

MEDIACJE RÓWIEŚNICZE W EDUKACJI ZAWODOWEJ

**РІВНОПРАВНЕ ПОСЕРЕДНИЦТВО
У ПРОФЕСІЙНІЙ**

**EQUAL MEDIATION
IN PROFESSIONAL EDUCATION**

1. Wprowadzenie

Edukacja towarzyszy człowiekowi na każdym szczeblu jego życia: od okresu dzieciństwa poprzez okres dojrzewania do późnych lat starości, wzbogaca nas intelektualnie, a zarazem duchowo. Zarówno kształcenie, jak i wychowanie stanowią nierozzerwalne ogniwo, nauka i przekazywanie wartości oraz zasad w procesie edukacyjnym procentuje w przyszłości, dlatego tak ważne jest, czego uczymy dzieci oraz młodzież oraz w jaki sposób to robimy.

Niezależnie od rodzaju szkoły oraz miejsca, w którym się znajduje, na jej terenie często dochodzi do różnego rodzaju konfliktów. Konflikty są nieodłącznym i nieuniknionym elementem życia ucznia, wynikającym z dynamiki procesów zachodzących między ludźmi. Ważne jest, aby uczeń chciał, ale również potrafił rozwiązać konflikt. Szczególnie istotna jest nauka rozwiązywania konfliktów uczniów w edukacji zawodowej, to oni bowiem w przyszłości ze względu na wykonywane zawody będą mieli częsty kontakt z drugim człowiekiem, często wymagającym klientem. Nauka rozwiązywania konfliktów w czasie trwania edukacji może zapobiegać powstawaniu konfliktom, a jeśli już się pojawiają, to warto wiedzieć, jak sobie poradzić z danym sporem i znaleźć takie rozwiązanie, aby było korzystne dla obu zaangażowanych stron. Konflikt może być konstruktywny, ale może także wpływać

destruktywnie na jednostkę. Ważne jest, aby uczniowie nie bali się konfliktów i potrafili podjąć rozmowę mimo zaistniałego sporu.

Jedną z alternatywnych metod rozwiązywania konfliktów w szkole stała się mediacja, wprowadza ona do szkoły kulturę dialogu, kształtuje również postawę współodpowiedzialności uczniów za tworzenie klimatu w szkole. Zgodnie z rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej stanowi ważne i skuteczne narzędzie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w pracy z dziećmi i młodzieżą, dotyczącymi „zasad udzielania i organizacji pomocy psychologicznej i pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach”¹, jest elementem edukacji prawnej w szkole.

2. Pojęcie mediacji

Pierwsze dokumenty dotyczące alternatywnych metod rozwiązywania sporów (ADR) odnaleziono w Egipcie VI w. n.e. Pierwsza ugoda, *dialysis*, mogła być efektem wspólnego porozumienia się stron, podkreślała udział osób trzecich przy rozwiązywaniu sporu. Egipcjanie podkreślali autorytet i szacunek, jakim powinni cieszyć się mediatorzy. Cechy te decydowały o tym, kto powinien być mediatorem, dopuszczano również wariant trzeciej strony, „ówczesnego znawcy prawa – *scholastiko*”².

Alternatywne metody rozwiązywania sporów (ADR) „wywodzą się z tradycji amerykańskiego systemu prawnego”³. Były one odpowiedzią na niewydolny system sądownictwa powszechnego. W połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych pojawiły się instytucje zajmujące się rozwiązywaniem sporów takie jak „Narodowe Centrum Opanowywania Sporów”⁴.

Polski ustawodawca nie definiuje postępowania mediacyjnego ani samej mediacji. W literaturze przedmiotu spotykamy się z wieloma ujęciami me-

¹ § 23 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologicznej i pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r. poz. 532) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r. poz. 1591): „Do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności: [...]”.

² S. Kordasiewicz, *Historyczna i międzynarodowa perspektywa mediacji*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), Warszawa 2009, s. 33-34.

³ M. Białecki, *Mediacja w postępowaniu cywilnym*, Warszawa 2012, s. 21.

⁴ A. Jakubiak-Mirończuk, *Alternatywne a sądowe rozstrzyganie sporów sądowych*, Warszawa 2008, s. 23.

diacji, jednak według każdej z nich cel mediacji jest taki sam, najważniejsze bowiem jest osiągnięcie porozumienia przez skonfliktowane strony.

Według Polskiego Centrum Mediacji mediacja to „rozmowa stron, w trakcie której dąży się do rozwiązania konfliktu i znalezienia porozumienia pomiędzy stronami sporu. Porozumienie mediacyjne wypracowane przez strony w obecności mediatora jest akceptowalne i satysfakcjonujące dla obu stron konfliktu”⁵.

Ch. Moore uważa, że „strony muszą być zaangażowane oraz powinny dobrowolnie zmierzać do obustronnie akceptowanego porozumienia. Autor zwraca uwagę, że mediacja nie tylko rozwiązuje konflikt jednorazowo, ale ma ona również wymiar emocjonalny – może tworzyć lub wzmacniać relacje między stronami, których bazą jest szacunek i zaufanie. Z drugiej zaś strony mediacja może zakańczać takowe relacje w taki sposób, aby zminimalizować koszty emocjonalne i straty psychiczne”⁶.

Przez mediację rozumie się „dobrowolny i poufny proces, w którym fachowo przygotowana, niezależna i bezstronna osoba, za zgodą stron, pomaga im poradzić sobie z konfliktem. Mediacja pozwala jej uczestnikom określić kwestie sporne, zmniejszyć bariery komunikacyjne, opracować propozycje rozwiązań i jeśli taka jest wola stron, zawrzeć wzajemnie satysfakcjonujące porozumienie”⁷.

Jeśli do konfliktu dojdzie pomiędzy uczniami na terenie szkoły, do rozwiązania sporu wykorzystuje się mediację rówieśniczą, rozumianą jako „dobrowolne i poufne poszukiwanie rozwiązania konfliktu między uczniami, w obecności dwóch bezstronnych i neutralnych uczniów, przygotowanych do prowadzenia mediacji rówieśniczej”⁸.

3. Mediacja rówieśnicza w edukacji zawodowej

Szkoła zawodowa to miejsce, gdzie uczeń zdobywa wiedzę, umiejętności i kompetencje zawodowe, niejednokrotnie staje się także miejscem niezdrowej rywalizacji powodującej konflikty. Pragnąc tworzyć bezpieczną i przyjazną szkołę, należy wyposażyć uczniów w kompetencje społeczne, do których

⁵ Strona internetowa Polskiego Centrum Mediacji, [online] http://mediator.org.pl/pytania_i_odpowiedzi/98/, dostęp z dn. 10.05.2015.

⁶ Ch.W. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa 2003, s. 30.

⁷ Standardy prowadzenia mediacji i postępowania mediatora uchwalone przez Społeczną Radę do spraw Alternatywnych Metod Rozwiązywania Konfliktów i Sporów przy Ministrze Sprawiedliwości, Warszawa, 26 czerwca 2006.

⁸ *Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa, listopad 2017, s. 4.

należą umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Zachowania agresywne, do których dochodzi często w dzisiejszych czasach na terenie szkoły, powodują wśród grona pedagogicznego i uczniów bezsilność, strach, a w konsekwencji często obojętność na krzywdę ludzką.

Biorąc również pod uwagę okres dojrzewania i związane z nim problemy dotyczące między innymi: decyzji wyboru zawodu oraz pierwszych poważnych związków partnerskich, okres ten jest szczególnie trudny dla młodzieży i przysparza wiele nieporozumień w różnych obszarach życia, powodując niejednokrotnie konflikty. Aby nie dopuścić do eskalacji konfliktów, a także nie dać przyzwolenia na niestosowne zachowania, które mają miejsce w szkole, należy uczyć młodzież alternatywnych sposobów rozwiązywania sporów, do nich właśnie należy mediacja rówieśnicza.

Jeśli dojdzie do sporu pomiędzy uczniami w szkole, za pomocą mediacji rówieśniczej można rozwiązywać wiele konfliktów, należą do nich: poniżanie, przezywanie, wyśmiewanie, obrażanie członków rodziny (także w cyberprzestrzeni) odrzucanie, tj. nie dopuszczenie do zabawy w grupie; bójki, drobne kradzieże, niszczenie przedmiotów szkolnych lub należących do kolegów, naruszanie nietykalności cielesnej: kopanie, poszturchiwanie, popychanie itp.

Celem ostatecznym mediacji jest przygotowanie ugody, czyli pisemnej umowy, w której zawarte są postanowienia, zobowiązania, wypracowane w trakcie rozmowy przez obie strony (uczniów).

Zaletą mediacji szkolnych jest samodzielne aktywne uczestnictwo skłóconych stron oraz optymalna, wypracowana przez obie strony decyzja – porozumienie.

W mediacji rówieśniczej obowiązują następujące zasady:

- **„dobrowolność** (uczniowie z własnej woli przychodzą na mediację, w każdej chwili mogą od niej odstąpić),
- **bezstronność** (mediatorzy rówieśniczy nie opowiadają się po żadnej ze stron konfliktu),
- **neutralność** (mediatorzy rówieśniczy wspierają uczniów w znalezieniu rozwiązania konfliktu, nie narzucają rozwiązań),
- **poufność** (mediatorzy rówieśniczy są zobowiązani do zachowania w tajemnicy informacji uzyskanych w toku mediacji). *W przypadku pojawienia się w trakcie mediacji informacji o molestowaniu, popełnieniu przestępstwa lub sytuacjach związanych z używaniem środków psychoaktywnych, mediator rówieśniczy powinien o tym poinformować opiekuna mediatorów rówieśniczych. Mediator rówieśniczy ma też obowiązek poinformować strony na początku mediacji o ograniczeniach zasady poufności),*

- **akceptacja** (uczniowie akceptują zasady mediacji i osoby mediatorów rówieśniczych, – w uzasadnionych przypadkach mają prawo zmienić mediatora/mediatorów na każdym etapie mediacji). Mediator rówieśniczy w uzasadnionych przypadkach może także zrezygnować z prowadzenia mediacji⁹.

Mediatorem rówieśniczym może zostać uczeń przeszkolony w zakresie mediacji, cieszący się zaufaniem i autorytetem wśród uczniów. Kandydatów na mediatorów rówieśniczych wybierają uczniowie. Mediatorzy rówieśniczy powinni zostać przeszkoleni w zakresie mediacji rówieśniczej. Pary mediatorów rówieśniczych, prowadząc postępowanie mediacyjne, postępują według określonych zasad schematu. Osobami zaangażowanymi także w proces mediacji rówieśniczych są: opiekun mediacji, para mediatorów i strony konfliktu.

Potrzebę przeprowadzenia mediacji rówieśniczej mogą zgłaszać: uczniowie – strony konfliktu, inni uczniowie, wychowawca lub inny nauczyciel, pedagog, psycholog, dyrektor albo inny pracownik szkoły lub rodzic.

Wniosek przekazuje się opiekunowi mediacji lub umieszcza w specjalnej skrzynce na wnioski mediacyjne. Z inicjatywą wszczęcia mediacji może też wystąpić opiekun mediacji. Następnie opiekun wyznacza parę mediatorów i termin mediacji.

„Opiekun mediatorów rówieśniczych koordynuje pracę i wspomaga mediatorów rówieśniczych na każdym etapie mediacji (przygotowania i prowadzenia oraz dokumentowania), a także – w razie potrzeby – po jej zakończeniu”¹⁰.

Procedura mediacji rówieśniczej obejmuje następujące etapy:

- „kwalifikacja sprawy do mediacji i wybór mediatorów (dokonuje opiekun mediatorów rówieśniczych; uczniowie – strony konfliktu mogą także wskazać mediatorów),

- spotkania wstępne z każdą ze stron (przeprowadzają mediatorzy rówieśniczy),

- wspólna sesja mediatorów rówieśniczych i stron (wspólna sesja może obejmować kilka spotkań),

- zakończenie mediacji (zawarcie porozumienia, opracowanie treści ugody i jej podpisanie, sporządzenie sprawozdania z przebiegu mediacji; w przypadku braku porozumienia informację o tym należy zamieścić w sprawozdaniu),

- spotkania z mediatorami prowadzącymi mediację – w razie potrzeby na każdym jej etapie,

⁹ *Standardy mediacji rówieśniczej...*, dz. cyt., s. 9.

¹⁰ Tamże, s. 8.

- wprowadzenie w życie warunków ugody o charakterze superwizyjnym opiekuna mediatorów rówieśniczych”¹¹.

Jeśli mediacja rówieśnicza zakończy się porozumieniem, uczniowie spisują ugodę w obecności mediatorów, w której zawarte są wypracowane postanowienia. W razie niedotrzymania zawartych postanowień dana sprawa może wrócić do mediacji albo zostać rozstrzygnięta przez nauczyciela czy dyrektora szkoły, ostateczną decyzję podejmuje opiekun mediacji. Nawet, jeśli mediacja nie doprowadzi do ugody, stanowi próbę polubownego rozwiązania sporu. Jest symbolicznym wyciągnięciem ręki sygnalizującym chęć porozumienia się¹².

W przypadku mediacji rówieśniczych mówi się dodatkowo o zasadzie rezygnacji z kar. W praktyce oznacza to, że w trakcie mediacji rodzice i nauczyciele zobowiązują się do niestosowania kar wobec uczniów, którzy do niej przystąpili.

Mediacja na terenie szkoły daje konkretne korzyści dla ofiary konfliktu, do których zaliczamy:

- „odreagowanie emocji pozwalające na bezpośrednie włączenie się do rozwiązania własnych spraw, zapewnienie szybkiego zadośćuczynienia,

- wyzbycie się lęku przed sprawcą,
- komfort przebaczenia.

Korzyści, jakie niesie mediacja dla sprawcy konfliktu to:

- zrozumienie wyrządzonej krzywdy,
- przyjęcie odpowiedzialności za własne czyny,
- możliwość przeproszenia lub zadośćuczynienia,
- stwarza szanse surowych sankcji ze strony szkoły.

Korzyści, jakie niesie mediacja dla środowiska szkolnego:

- sprzyja edukacji społecznej,
- zwiększa poczucie bezpieczeństwa w szkole, w środowisku rówieśniczym”¹³.

Nie zawsze jednak uczniowie mogą przystąpić do postępowania mediacyjnego, przeciwwskazaniem do brania udziału w mediacji rówieśniczej na terenie szkoły są:

¹¹ *Standardy mediacji rówieśniczej...*, dz. cyt., s. 9.

¹² Strona internetowa [mediacja.com](http://www.mediacja.com/), [online] <http://www.mediacja.com/>, dostęp z dn. 10.05.2017.

¹³ Cyt. za: *Mediacja szkolna, zasady procedury, kompetencje. Szkolny ośrodek mediacji*, A. Lukasek, M. Bakiewicz (red.), Warszawa, s. 19-20.

- różnego rodzaju uzależnienia stron konfliktu, np. od alkoholu, narkotyków itp.,
- niedawno przeżyte traumatyczne wydarzenie, które może uniemożliwić prawidłowe wzięcie udziału w postępowaniu mediacyjnym,
- cykliczne zachowania przemocowe, kiedy występuje lęk ofiary przed sprawcą.

Mediacja jako forma rozwiązywania konfliktów nie ma wad. Dzięki mediacjom rówieśniczym wiele spraw jest rozwiązywanych na terenie szkoły zamiast w sądzie. Oprócz rozładowywania emocji, mediacja szkolna umożliwia dostrzeżenie i zrozumienie potrzeb, uczuć innych osób, uczy jednostki odpowiedzialności i przyznawania się do popełnionego czynu, motywuje do aktywności.

Jeśli szkoła chciałaby wprowadzić mediację rówieśniczą jako stałe narzędzie rozwiązywania konfliktów, powinna powołać centrum, klub lub koło mediacji w skład, którego wchodzi mediatorzy szkolni i rówieśnicy. Wprowadzenie mediacji rówieśniczej wymaga wpisania jej do statutu szkoły oraz stworzenia dokumentów wewnętrznych oraz przeszkolenia kadry pedagogicznej, rodziców oraz uczniów z zakresu mediacji. O uruchomieniu programu mediacji rówieśniczej w szkole należy poinformować „społeczność szkolną poprzez przeprowadzenie akcji informacyjno-promocyjnej z wykorzystaniem np.: strony internetowej szkoły, apeli szkolnych, lekcji wychowawczych, radiowęzła, gazetki, plakatów itp.”¹⁴.

Szkolny ośrodek mediacji powinien dysponować opracowanymi dokumentami, takimi jak: regulamin mediacji oraz wzory dokumentów (np. zaproszenia stron, zgodę na uczestnictwo, sprawozdania z mediacji, ugody/porozumienia stron), a także zasady przechowywania dokumentów z mediacji.

Do przeprowadzania postępowania mediacji rówieśniczej powinno być wydzielone neutralne pomieszczenie. Pokój do przeprowadzania mediacji powinien być dostosowany do „liczby uczestników, nieklaustrofobiczny, nieprzechodni, znajdować się w zacisznym miejscu zapewniającym poczucie komfortu i bezpieczeństwa uczestnikom mediacji i mieć ściany pomalowane na neutralne kolory. Powinien być także wyposażony w okrągły stół, najlepiej w jasnych kolorach, i krzesła obrotowe umożliwiające dopasowanie wysokości do siedzącego, gwarantujące spokój i poczucie bezpieczeństwa uczniów oraz zachowanie poufności mediacji”¹⁵.

¹⁴ *Standardy mediacji rówieśniczej...*, dz. cyt., s. 6.

¹⁵ A. Lukasek, *Praktyczne aspekty mediacji w szkole*, [w:] *Mediacja szkolna, zasady procedury kompetencje. Szkolny ośrodek mediacji*, A. Lukasek, M. Bakiewicz (red.), Conventia, Warszawa, s. 23.

Szkoła chcąc wprowadzić mediację rówieśniczą, powinna zadbać również o ciągłość procesu edukacji kolejnych grup mediatorów rówieśniczych.

Nieocenioną korzyścią mediacji rówieśniczych jest obdarzenie nieletnich zaufaniem i umożliwienie im realizacji sprawiedliwości naprawczej. Według wcześniej obowiązującego stanu prawnego, oprócz katalogu środków wychowawczych przewidzianych w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich z dnia 26 października 1982 r. (dalej u.p.n.), sędzia rodzinny miał możliwość przekazania sprawy nieletniego szkole, do której nieletni uczęszczał, jeżeli uznał, że środki wychowawczego oddziaływania, jakimi dana szkoła dysponuje, są dostateczne. Było jednak trudno weryfikować skuteczność wykonalności. Po zmianie u.p.n. od 2 stycznia 2014 r. sąd rodzinny wskazuje w miarę potrzeby kierunki oddziaływania wychowawczego. Sąd dokonuje oceny, czy szkoła, do której uczęszcza nieletni, dysponuje odpowiednimi środkami wychowawczymi. W szczególności ważna jest informacja, czy dana szkoła realizuje program mediacji rówieśniczych. Jeśli intencją sądu jest oddziaływanie wychowawcze w postaci mediacji rówieśniczej, powinna być uwzględniona również zgoda pokrzywdzonego. Nowością jest nałożenie na szkołę obowiązku informowania sądu rodzinnego o podjętych działaniach wychowawczych dotyczących sprawy nieletniego, i osiągniętych efektach (nie rzadziej niż co sześć miesięcy, niezwłocznie zaś – o ich nieskuteczności). Pomimo zakończenia postępowania rozpoznawczego, wobec wydania postanowienia o przekazaniu sprawy szkole, sąd rodzinny ma możliwość podjęcia działań prawnych w przypadku nieskuteczności środków podjętych przez szkołę. Przepis art. 79 § 1 u.p.n., stosowany odpowiednio, umożliwia m.in. zmianę środka wychowawczego, jeżeli względy wychowawcze za tym przemawiają.

4. Zakończenie

Nauka rozwiązywania sporów wydaje się potrzebna, a wręcz niezbędna, by w dorosłym życiu potrafić radzić sobie z konfliktami zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym. Konflikty bowiem są i będą w życiu każdego z nas. Im szybciej nauczymy młodzież je rozwiązywać, tym większa szansa, że w przyszłości będą podejmowali dialog zamiast wycofywać się i unikać odpowiedzialności.

Janusz Korczak – wybitny pedagog, wychowawca i lekarz wiele lat temu wprowadził metodę zwaną sądem koleżeńskim z kodeksem przebaczenia. Kodeks stanowił „kamień węgielny” w wychowaniu. Sąd miał przewycięzać negatywne sposoby zachowania dzieci oraz dążyć do ich korekty, a także ich inspirować. Dziś ten sąd moglibyśmy nazwać mediacjami rówieśniczymi,

najlepsze rozeznanie w problemach młodzieży posiadają uczniowie-mediato-ry, łatwiej jest im pozyskać akceptację i zaufanie ze strony ich rówieśników.

W dzisiejszej szkole dzięki mediacji rówieśniczej młodzież może uczyć się kultury dialogu, kształtuje postawę odpowiedzialności, przygotowuje się do radzenia sobie w trudnych sytuacjach, takich jak: mobilność zawodowa, stres w pracy itp. Mediacja rówieśnicza stanowi również element profilakty-ki zachowań niezgodnych z obowiązującymi normami w danej grupie oraz w całym społeczeństwie.

„Jeżeli ktoś zrobił coś złego, najlepiej mu przebaczyć. Jeżeli zrobił coś złego, bo nie wiedział, to już wie teraz. Jeżeli zrobił coś złego nieumyślnie, będzie w przyszłości ostrożniejszy. Jeśli robi coś złego, bo mu się trudno przyzwyczaić, będzie się starał. Jeżeli zrobił coś złego, bo go namówili, już się nie będzie słuchał”¹⁶.

Streszczenie: Artykuł zawiera informacje na temat mediacji rówieśniczej i jej zna-czenia w edukacji. Obecnie mediacja jest jedną z ważniejszych metod rozwiązywania konfliktów w szkole. Autorka artykułu opisuje zalety mediacji rówieśniczej oraz jej korzyści, zasady, etapy mediacji w edukacji zawodowej.

Słowa kluczowe: konflikt, mediacja rówieśnicza, edukacja zawodowa

Abstract: The article is about of peer mediation and its importance in education. Now-adays, mediation is one of the most important methods of conflict resolution at school. The author of the article describes the advantages of peer mediation and its benefits, principles, stages of mediation in vocational education.

Keywords: conflict, peer mediation, vocational education

¹⁶ J. Korczak, (fragm.) *Kodeks koleżeński obowiązujący w Naszym Domu*, [w:] Wybór pism, J. Korczak, t. II, Warszawa 1957, s. 343.

Bibliografia

- Białecki M., *Mediacja w postępowaniu cywilnym*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012.
- Jakubiak-Mirończuk A., *Alternatywne a sądowe rozstrzygnięcie sporów sądowych*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2008.
- Korczak J., (fragm.) *Kodeks koleżeński obowiązujący w Naszym Domu*, [w:] Wybór pism, J. Korczak, t. II, Warszawa 1957.
- Kordasiewicz S., *Historyczna i międzynarodowa perspektywa mediacji*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.
- Lukasek A., *Praktyczne aspekty mediacji w szkole*, [w:] *Mediacja szkolna, zasady procedury, kompetencje. Szkolny ośrodek mediacji*, A. Lukasek, M. Bakiewicz (red.), Conviventia, Warszawa 2017.
- Lukasek A., Bakiewicz M., *Mediacja szkolna, zasady, procedury, kompetencji. Szkolny ośrodek mediacji*, Warszawa: Conviventia 2017.
- Moore Ch., *Mediacje praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Wolter Kluwer Business, Warszawa 2003.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologicznej i pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r. poz. 532).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r. poz. 1591).
- Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa, listopad 2017.
- Standardy prowadzenia mediacji i postępowania mediatora uchwalone przez Społeczną Radę do spraw Alternatywnych Metod Rozwiązywania Konfliktów i Sporów przy Ministrze Sprawiedliwości, Warszawa 26 czerwca 2006.
- Strona internetowa Polskiego Centrum Mediacji, [online] http://mediator.org.pl/pytania_i_odpowiedzi/98/, dostęp z dn. 10.05.2015.
- Strona internetowa mediacja.com, [online] <http://www.mediacja.com/>, dostęp z dn. 10.05.2017.

Marian Piekarski

**DORADZTWO ZAWODOWE W CENTRACH
KOMPETENCJI ZAWODOWYCH W GMINIE
MIEJSKIEJ KRAKÓW – POTRZEBY A MOŻLIWOŚCI**

**ПРОФЕСІЙНЕ ДОРАДНИЦТВО В ЦЕНТРАХ ПРОФЕСІЙНИХ
КОМПЕТЕНЦІЙ У МІСЬКІЙ ГМІНІ КРАКОВА
– ПОТРЕБИ ТА МОЖЛИВОСТІ**

**VOCATIONAL COUNSELING IN CENTERS OF CAREER
COMPETENCES IN MUNICIPALITY OF KRAKOW
– NEEDS AND POSSIBILITIES**

1. Wprowadzenie

Myślenie o swojej przyszłości zawodowej i dojrzwanie do decyzji o wyborze zawodu nie jest jednorazowym aktem decyzyjnym, ale jest procesem trwającym w czasie. Warunkują go podstawowe kategorie czasu życia człowieka: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. One wskazują na przemiany, jakie zaszły, zachodzą i mogą zajść w rozwoju zawodowym. Przeszłość należy już do czasu „historycznego” ucznia i może być źródłem wiedzy i doświadczeń. Teraźniejszość wymaga nie tylko odpowiedniej definicji „wykorzystania aktualnego czasu”, ale i niejednokrotnie formułuje potrzebę profesjonalnego wsparcia ucznia zarówno ze strony rodziców, jak i ze strony szkoły. Przyszłość z kolei to czas edukacji należącej do szkoły ogólnokształcącej lub zawodowej, w której uczeń będzie się dalej rozwijał i przygotowywał do zawodu oraz pracy zawodowej. Przyszłość XXI wieku to przede wszystkim dynamiczny postęp naukowy, techniczny i gospodarczy, który zapowiada zmianę charakteru ludzkiej pracy. Automatyzacja produkcji, cyfryzacja zadań na stanowiskach pracy i inne zjawiska kształtujące rynek pracy będą wymagać specjalnego przygotowania ucznia do zmieniającej się rzeczywistości

zawodowej. Wydaje się, że nowe realia pracy wymuszą nowe kompetencje, których powinna uczyć szkoła, a zwłaszcza szkoła zawodowa. Będą one także wymagać od absolwenta wyraźnego określenia własnej przydatności zawodowej, czyli nie tylko umiejętności rozwiązywania ściśle skonkretyzowanych zadań na stanowisku pracy, ale również sposobu funkcjonowania jako pracownik w zawodzie i środowisku pracy. Pojawia się zatem pytanie: czy to generuje nowe zadanie dla doradztwa zawodowego w edukacji zawodowej?

2. Czy w szkołach zawodowych potrzebne jest doradztwo zawodowe?

O potrzebie realizacji doradztwa zawodowego w edukacji mówi się coraz częściej i to nie tylko przy okazji zmian we współczesnej rzeczywistości szkolnej, ale również zmian zachodzących w gospodarce i na rynku pracy zarówno polskim, jak i europejskim. Eksperci wskazują, że efektywnie realizowane doradztwo zawodowe w szkołach to przede wszystkim korzyści dla uczniów i rodziców, dla szkół i samorządu terytorialnego, czy wreszcie to także wymierne korzyści gospodarcze i społeczne dla regionu. Doradztwo zawodowe realizowane w edukacji dotyczy najczęściej zagadnień związanych z samopoznaniem, czyli poznaniem przez ucznia swoich predyspozycji zawodowych, wartości, zdolności, zainteresowań czy mocnych i słabych stron. Zastosowanie tutaj mają różnego rodzaju narzędzia diagnostyczne, które umożliwiają uczniowi zgromadzenie rzetelnej wiedzy o sobie. Na zajęciach doradcy zawodowi poruszają również tematykę planowania własnego rozwoju i podejmowania właściwych decyzji edukacyjno-zawodowych oraz pokazują uczniom możliwości dalszej edukacji z uwzględnieniem zmian zachodzących na rynku pracy. Wszystkie te działania zmierzają w kierunku trafnego wyboru przez ucznia przyszłego zawodu. W tym miejscu rodzi się jednak kolejne pytanie: co z uczniami, którzy już zawód wybrali i kształcą się w konkretnych zawodach w technikach, zasadniczych szkołach zawodowych czy szkołach branżowych? Czy oni też potrzebują doradztwa zawodowego? Jeżeli tak to jakiego? Jakie treści powinien poruszać doradca zawodowy na zajęciach z uczniami? Czy w szkole zawodowej powinien skupić się bardziej na zajęciach grupowych, czy bardziej na rozmowach indywidualnych z próbą określania indywidualnych planów zawodowych?

Okres uczenia się zawodu jest to jeden z dłużej trwających okresów przygotowania teoretycznego i praktycznego do przyszłej pracy zawodowej. Dotyczy młodzieży najczęściej od 15. do 25. roku życia. Kim jest zatem uczeń szkoły zawodowej? Tadeusz Nowacki i Zygmunt Wiatrowski w *Małym słow-*

niki pedagogiki pracy stwierdzili, że „w sensie formalnym uczniem szkoły zawodowej jest osoba spełniająca wszystkie ustalenia i zobowiązania przewidziane statutem szkoły zawodowej oraz kodeksem praw i obowiązków ucznia”¹. Z kolei Kazimierz Czarnecki termin uczeń szkoły zawodowej rozumie dwojako: 1) „w znaczeniu szerokim jest nim każdy młody człowiek w określonym wieku np. 15–25 lat, który zdobywa określone kwalifikacje w wybranym przez siebie zawodzie i wybranej szkole, 2) w rozumieniu węższym to uczeń w wieku 15–20 lub 21 lat, który zdobywa kwalifikacje i kompetencje zawodowe w systemie oświaty, w formalnej edukacji zawodowej”². Autorzy *Nowego słownika pedagogiki pracy* dopełniają ten obraz i zauważają, że młodzież w szkołach zawodowych charakteryzuje się większą konkretyzacją dążeń życiowych, ukierunkowanych przez zdobywane kwalifikacje zawodowe oraz wzmacnianych przez pozycję grupy zawodowej w społeczeństwie³. Zatem uczeń szkoły zawodowej, jak twierdzi Zygmunt Wiatrowski, powinien być przygotowany do wykonywania zawodu, ponieważ zdobywa wykształcenie zawodowe, którego składnikami są: wiedza ogólna i zawodowa, umiejętności zawodowe, nawyki i sprawności zawodowe oraz odpowiednia postawa i osobowość zawodowa⁴. Jednak z moich doświadczeń doradcy zawodowego pracującego w szkole zawodowej wynika, że wchodzący na rynek pracy uczniowie szkoły zawodowej ciągle jeszcze napotykać na bariery, które utrudniają im odpowiedni start zawodowy. Do najczęściej spotykanych mogę zaliczyć:

1. Niewielkie doświadczenie zawodowe lub jego brak.
2. Niewystarczające umiejętności poszukiwania pracy.
3. Kompetencje części uczniów nie są dostosowane do potrzeb rynku pracy.
4. Niewielka liczba ofert pracy dla osób bez doświadczenia zawodowego.
5. Niskie zarobki i mała atrakcyjność ofert pracy.
6. Stereotyp młodego, niedoświadczonego pracownika.

Przyczyny powyższych barier mają dwojaki charakter. Z jednej strony są one konsekwencją nieadekwatnego systemu formalnej edukacji zawodowej, który w niewystarczającym stopniu odpowiada na potrzeby rynku pracy, a sam proces kształcenia często nie nadąża za zmianami technologicznymi w poszczególnych zawodach. Z drugiej strony nie możemy zapomnieć o całej sferze preferencji wyborów edukacyjnych uczniów, które nie zawsze korelują

¹ T. Nowacki, Z. Wiatrowski, *Mały słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 1978, s. 132.

² K. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985, s. 119.

³ T.W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000, s. 274.

⁴ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 228.

z realiami zawodu, wymaganiami rynku pracy, a także samych pracodawców. Pojawia się także pytanie co z predyspozycjami osobowymi, na które uczniowie nie zawsze zwracają dostateczną uwagę i dokonują wyborów bez odpowiedniej wiedzy o sobie i o konsekwencjach wyboru określonego zawodu. Okazuje się, że doradztwo zawodowe jest potrzebne także tej grupie uczniów. Po pierwsze brak znajomości własnych predyspozycji zawodowych wynika stąd, że większość z nich na wcześniejszych etapach edukacji nie miała wsparcia ze strony doradcy zawodowego. Po drugie czas kształcenia zawodowego jest stosunkowo długi, a w tym czasie w samym uczniu dokonują się różnego rodzaju zmiany wewnętrzne, jak i zewnętrzne w otaczającym świecie. Dlatego uczniowie szkół zawodowych również potrzebują doradztwa zawodowego, ale już innego niż to, które jest proponowane w gimnazjach i liceach ogólnokształcących. Uczniowie szkoły zawodowej oczekują doradztwa zawodowego bardziej sprofilowanego na ich konkretną sytuację zawodową. Przygotowują się do zawodów, które w przyszłości będą wykonywać w różnych branżach, dlatego czas ich nauki powinien być wykorzystany przez doradcę zawodowego do odpowiedniego przygotowania ich do podejmowania nowych ról zawodowych w różnych środowiskach i branżach zawodowych.

Celem doradztwa zawodowego w szkole zawodowej jest przygotowanie uczniów do:

1. Świadomego i samodzielnego planowania swojej drogi zawodowej poprzez opracowanie i realizację indywidualnego planu zawodowego.
2. Modelowania sposobu myślenia o swoim zawodzie, podejmowania i dokonywania zmian decyzji edukacyjnych i zawodowych wynikających z aktualnych sytuacji.
3. Ciągłego poznawania i bieżącej analizy własnych zasobów, odkrywania talentów.
4. Racjonalnej oceny i analizy informacji na temat rynku pracy i systemu edukacji.
5. Świadomej re kwalifikacji, czyli uczenia się nowych zawodów, zmiany branży, elastycznego pełnienia różnych ról na rynku pracy.
6. Zdobywania kompetencji tzw. „transferowanych”, czyli przydatnych w różnych zawodach i przy pełnieniu różnych ról zawodowych.
7. Budowania pozytywnego wizerunku i wzmacniania poczucia własnej wartości.
8. Zrozumienia potrzeby własnego rozwoju i ciągłego uczenia się.

W szkole zawodowej ważniejsza od zajęć grupowych jest możliwość indywidualnej rozmowy z doradcą zawodowym. To on może uruchomić myślenie ucznia o jego zasobach, talentach, predyspozycji czy możliwościach zdobycia dodatkowych kwalifikacji zawodowych, jakie oferuje szkoła czy środowisko lokalne. Stworzenie i realizacja przy pomocy doradcy indywidualnego planu zawodowego jest dla ucznia nie tylko realną oceną szans i możliwości, ale i drogowskazem w jakie kwalifikacje i kompetencje inwestować. Jednocześnie staje się on współodpowiedzialny nie tylko za sam proces doradczy, ponieważ ma wpływ na jego przebieg, treść, czas i warunki, ale również za realizację własnej drogi edukacyjno-zawodowej. Dlatego doradztwo zawodowe profilowane dla szkoły zawodowej wpisuje się w socjoekonomiczny model rozwoju i zachowań człowieka wskazywany przez Franciszka Szloska⁵. Autor mówi o tym, że kształcenie zawodowe traktowane jest współcześnie jako podstawowa inwestycja nie tylko w wymiarze jednostkowym, ale także społecznym. Wymaga to wskazania uczniowi praktycznych aspektów jego aktualnego kształcenia, a później funkcjonowania w pracy zawodowej. Tym bardziej, że wykształcenie zawodowe jest końcowym etapem edukacyjnym człowieka i ono decyduje o jego kondycji psychofizycznej i materialnej. Potrzebny jest zatem w szkole zawodowej doradca zawodowy, który pokaże uczniowi opłacalność wysiłku, sens wkładanej pracy w swoje aktualne kształcenie zawodowe, a w perspektywie przyszłości wskaże edukację dającą nowe kwalifikacje zawodowe, które będą dobrą inwestycją w życie.

3. Centra Kompetencji Zawodowych – nowe wsparcie kształcenia zawodowego

Centra Kompetencji Zawodowych (CKZ) należą do podmiotów wspierających kształcenie zawodowe w regionie. Mają na celu jeszcze ściślejsze powiązanie oferty edukacyjnej szkół zawodowych z rynkiem pracy oraz włączenie pracodawców w działalność zarówno samych centrów, jak i szkół zawodowych. Dzięki ich działalności możliwe jest rozwijanie umiejętności praktycznych i zdobywanie przez uczniów doświadczenia zawodowego bezpośrednio u pracodawcy, np. poprzez praktyki i staże. W CKZ są realizowane projekty, w ramach których możliwe jest również nabywanie dodatkowych kwalifikacji przez uczniów – zarówno w branżach kluczowych z punktu widzenia gospodarki w danym regionie, jak i w branżach, w których występują

⁵ F. Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Warszawa 2015, s. 207.

problemy z rekrutacją wykwalifikowanych pracowników. Priorytetem CKZ są także projekty umożliwiające uczniom nabywanie kompetencji w branżach związanych z tzw. inteligentnymi specjalizacjami i nowymi technologiami. Centra wspierają szkoły zawodowe poprzez zakup nowoczesnego sprzętu i materiałów dydaktycznych, w celu stworzenia warunków zbliżonych do rzeczywistego środowiska pracy zawodowej. Swoją ofertę kierują dla nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu, którzy mogą skorzystać z możliwości rozwoju swoich kompetencji zawodowych, np. w zakresie nauczania zawodów deficytowych w regionie. Wsparciem objęte są dodatkowo te projekty, które zakładają zwiększenie udziału młodzieży ze szczególnymi potrzebami, w tym z niepełnosprawnościami, w edukacji zawodowej, a także dodatkowe zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze służące wyrównywaniu dysproporcji edukacyjnych. Możliwa jest również realizacja działań, które pozwolą na wdrożenie nowych, innowacyjnych form kształcenia zawodowego oraz pomoc stypendialną dla uczniów lub słuchaczy szczególnie uzdolnionych w zakresie przedmiotów zawodowych.

W województwie małopolskim podstawową bazą tworzenia struktury Centrum Kompetencji Zawodowych są szkoły i placówki kształcące uczniów w kwalifikacjach właściwych dla wybranej strategicznej branży wraz z jej otoczeniem społeczno-gospodarczym. W związku z tym Centrum Kompetencji Zawodowych w określonej branży jest organizowane na bazie konkretnej placówki kształcenia zawodowego, która dysponuje największym potencjałem dydaktycznym w subregionie. Do współpracy w ramach CKZ obligatoryjnie są włączeni indywidualni przedsiębiorcy, kluczowe firmy działające w branży i zrzeszenia pracodawców. Jako partnerzy odpowiedzialni są za tworzenie klas patronackich, pomoc w opracowywaniu programów nauczania, realizację praktycznej nauki zawodu, realizację praktyk i staży dla uczniów oraz za doskonalenie zawodowe nauczycieli teoretycznej i praktycznej nauki zawodu. Wsparcie oferowane przez CKZ obejmuje również doradztwo zawodowe, które ma na celu potwierdzenie uczniowi trafności wyboru kształcenia w określonym zawodzie zgodnie z predyspozycjami i zainteresowaniami. Doradztwo zawodowe koncentruje się na przygotowywaniu ucznia do efektywnego poszukiwania pracy oraz na zrozumieniu mobilności zawodowej, czyli świadomości potrzeby uczenia się przez całe życie oraz podnoszenia lub zmiany swoich kwalifikacji zawodowych. Konieczne jest wyposażenie ucznia w wiedzę o funkcjonowaniu rynku pracy, poznania specyfiki różnych zawodów w danej branży, ale także poznanie mocnych i słabych stron osobowości w celu odniesienia ich do konkretnego zawodu.

W Krakowie projekty CKZ realizowane są w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Małopolskiego na lata 2014–2020, Oś Priorytetowa Wiedza i Kompetencje, Działanie 10.2, Poddziałanie 10.2.1 „Kształcenie zawodowe uczniów – ZIT”. Przedsięwzięcie obejmuje sześć odrębnych projektów:

1. Budowlany (BD) – nr umowy: RPMP.10.02.01-12-0249/16. Całkowita wartość projektu 2 389 365,35 zł, w tym wartość dofinansowania z UE 2 150 381,33 zł.

2. Mechaniczny (MG) – nr umowy: RPMP.10.02.01-12-0250/16. Całkowita wartość projektu 6 869 645,00 zł, w tym wartość dofinansowania z UE 6 182 680,50 zł.

3. Turystyczno-gastronomiczny (TG) – nr umowy: RPMP.10.02.01-12-0252/16. Całkowita wartość projektu 7 407 310,90 zł, w tym wartość dofinansowania z UE 6 666 579,81 zł.

4. Elektryczno-elektroniczny (EE) – nr umowy: RPMP.10.02.01-12-0251/16. Całkowita wartość projektu 5 316 500,20 zł, w tym wartość dofinansowania z UE 4 784 850,17zł.

5. Rolniczo-leśny z ochroną środowiska (RL) – nr umowy: RPMP.10.02.01-12-0254/16. Całkowita wartość projektu 1 425 539,40 zł, w tym wartość dofinansowania z UE 1 282 961,46 zł.

6. Administracyjno-usługowy (AU) – nr umowy: RPMP.10.02.01-12-0253/16. Całkowita wartość projektu 8 015 392,02 zł, w tym wartość dofinansowania z UE 7 213 852,81 zł⁶.

Projekt o łącznej wartości 29 207 145,95 zł jest realizowany od 2 stycznia 2017 roku, a jego zakończenie planowane jest na 31 grudnia 2019 roku. Bierze w nim udział 7710 uczniów z 24 szkół zawodowych z wyżej wymienionych branż. Podstawowymi formami działania są: 1) branżowe kursy i szkolenia dla uczniów, 2) kursy i szkolenia dla nauczycieli teoretycznej i praktycznej nauki zawodu, 3) staże i praktyki zawodowe dla uczniów.

⁶ www.mcoo.krakow.pl/unijne_ckz.html (stan na dzień 31 lipca 2018 roku)

4. Krakowska Szkoła Doradztwa Zawodowego – inicjatywa własna Krakowa

Projekt „Krakowska Szkoła Doradztwa Zawodowego” to lokalna inicjatywa Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Krakowa. Zakłada stworzenie spójnego systemu realizacji doradztwa zawodowego we wszystkich szkołach na terenie miasta Krakowa. Cele operacyjne KSDZ to głównie:

1. Realizacja na terenie każdej szkoły prowadzonej przez Gminę Miejską Kraków zajęć z doradztwa zawodowego.
2. Opracowanie autorskich programów dla poszczególnych poziomów kształcenia.
3. Wykształcenie profesjonalnej kadry doradców zawodowych.
4. Wdrożenie w krakowskich szkołach standardów doradztwa zawodowego.
5. Stworzenie systemu wsparcia e-learningowego dla doradztwa zawodowego.

Podstawowymi filarami tego systemu są: 1) autorskie programy modułowe, 2) platforma e-learningowa. Zespół doradców zawodowych skupionych wokół Centrum Pedagogiki i Psychologii Politechniki Krakowskiej oraz Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 2 przygotował i przekazał szkołom trzy programy:

1. Dla szkół podstawowych „PK, czyli początek kariery”.
2. Dla gimnazjów „Poradnictwo kariery w gimnazjum”.
3. Dla szkół ponadgimnazjalnych „Co dalej po dyplomie, czyli rozwój w kierunku kompetencji”.

Programy zostały podzielone na niezależne, odpowiednio zbudowane i powiązane ze sobą jednostki nauczania i uczenia się (jednostki modułowe i jednostki dydaktyczne). Modułowy układ treści programu zakłada realizację wszystkich jednostek modułowych na każdym z poszczególnych poziomów kształcenia, ale w coraz to inny, pogłębiony sposób. Podczas nauki w szkole podstawowej, gimnazjum czy szkole ponadgimnazjalnej zmieniają się zasoby ucznia, jego sposób myślenia o sobie, jego wiedza, umiejętności, zainteresowania, wyobrażenia zawodowa. Dynamicznym zmianom podlega nie tylko rynek pracy, ale także same zadania zawodowe w poszczególnych zawodach. Dlatego wszystkie trzy programy tworzą jedną całość i dedykowane są uczniom od pierwszej klasy szkoły podstawowej aż do klasy maturalnej w szkole ponadgimnazjalnej. Realizacja programów oparta jest na koncep-

cji „efektów uczenia się” zgodnej z Krajową Ramą Kwalifikacji, czyli to co uczeń wie, rozumie i potrafi wykonać w wyniku uczenia się, ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych.

Drugim filarem KSDZ jest platforma e-learningowa jako uzupełnienie zajęć doradztwa zawodowego dla młodzieży w szkołach, np. tworzenie IPZ lub e-portfolio, oraz forum szkoleń e-learningowych dla środowiska doradców zawodowych Miasta Krakowa.

5. Doradztwo zawodowe w CKZ jako pomoc w budowaniu przydatności zawodowej uczniów krakowskich szkół zawodowych

Współczesne procesy przygotowania do pracy zawodowej obligatoryjnie wymagają również wdrożenia programu doradztwa zawodowego. Ideą doradztwa zawodowego realizowanego w Centrach Kompetencji Zawodowych jest wsparcie uczniów w budowaniu przydatności zawodowej, poprzez wykorzystanie spójnego systemu kilkietapowych działań interdyscyplinarnych CKZ. Doradztwo zawodowe jest bezpośrednią pomocą uczniowi w zakresie wykorzystania możliwości przygotowania się do rynku pracy jakie daje szkoła w trakcie nauki, a pośrednią poprzez przygotowanie branżowych Wewnątrzszkolnych Systemów Doradztwa Zawodowego, które bardziej kompleksowo pomagają w planowaniu przyszłości zawodowej. Główne zadania doradztwa zawodowego polegają na:

1. Przygotowaniu uczniów do świadomego udziału w poszczególnych zadaniach projektu, poprzez zajęcia warsztatowe z doradcą zawodowym uwzględniające specyfikę branży, w której się uczą realiów rynku pracy i użyteczności wiedzy przedmiotowej.
2. Umożliwieniu uczniom stworzenia Indywidualnego Planu Zawodowego (IPZ) z wykorzystaniem zdobytej wiedzy i umiejętności podczas zajęć projektowych oraz przygotowanie e-portfolio na platformie e-learningowej.
3. Opracowaniu bazowej dokumentacji sześciu branżowych (BU, MG, TG, EE, RL, AU) programów Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego dla szkół zawodowych.
4. Wdrożeniu WSDZ do praktyki szkół poprzez szkolenia online dla nauczycieli, pedagogów i doradców zawodowych na platformie e-learningowej Krakowskiej Szkoły Doradztwa Zawodowego.

W obszarze doradztwa zawodowego CKZ współpracuje z Politechniką Krakowską jako partnerem merytorycznym. Politechnika jest odpowiedzialna za programy, materiały, dokumenty i szkolenia, które przygotowały i przygotowują wydziały i jednostki pozawydziałowe: 1) Wydział Inżynierii Lądowej, 2) Wydział Inżynierii Środowiska, 3) Wydział Inżynierii Elektrycznej i Komputerowej, 4) Wydział Mechaniczny, 5) Centrum Transferu i Technologii, 6) Centrum Pedagogiki i Psychologii.

6. Zakończenie

Studia wyższe czy praca zawodowa to jedna z ważniejszych decyzji podejmowanych przez absolwenta szkoły zawodowej. Czy po ukończeniu szkoły rozpocząć poszukiwanie pracy, czy dalej podnosić kwalifikacje poprzez kontynuowanie edukacji w szkołach wyższych, czy podjąć pracę zawodową i jednocześnie studia w systemie niestacjonarnym? Decyzja ta ma zatem istotną rangę nie tylko dla ucznia jako jednostki, ale również dla jego rodziny i społeczeństwa, w którym przyjdzie mu funkcjonować. Pomocą w odpowiedzi na powyższe pytania powinna być indywidualna rozmowa z doradcą zawodowym i wypracowanie Indywidualnego Planu Zawodowego wraz z e-portfolio, które będą służyły jako przewodnik po dalszej drodze zawodowej.

Streszczenie: Celem artykułu jest pokazanie potrzeby doradztwa zawodowego w szkole zawodowej oraz sposoby realizacji doradztwa w Centrach Kompetencji Zawodowych tworzonych w Krakowie.

Słowa kluczowe: Centra Kompetencji Zawodowych, doradztwo zawodowe

Abstract: The aim of article is to show the need of career counseling in vocational schools and implementation methods of this counseling in Centers of Career Competences in Cracow.

Keywords: Centers of Career Competences, vocational counseling

Bibliografia

- Czarnecki K., *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985.
- Nowacki T, Wiatrowski Z., *Mały słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 1978.
- Nowacki T.W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000.
- Szlosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Warszawa 2015.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
- www.mcoo.krakow.pl

Valentyna Radkevych

UKRAINE MODERN CONCEPT OF PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF EUROPEAN STRATEGIES

WSPÓŁCZESNA KONCEPCJA ROZWOJU KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO NA UKRAINIE W KONTEKŚCIE STRATEGII EUROPEJSKICH

СУЧАСНА КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТРАТЕГІЙ

To build up the competitive economy, create conditions for more efficient inclusion in the world economy the development of scientific, technological and innovations sectors, involving labour market changes and VET development on modern lines, is getting more crucial. The role of national VET under the current circumstances is centred around social experience reflecting; intellectual and professional workforce growth for national economy; getting ready the public in large to sustainable development problem solving that is grounded in National Strategies „Ukraine-2020”¹, „Technical regulation systems development till 2020”², and in the Strategy of reasonable, sustainable and comprehensive development „Europe-2020”³. According to these strategies the new type of knowledge and innovations based economy is becoming actual. It is the informational (digital)

¹ *Pro Stratehiiu staloho rozvytku «Ukraina-2020»* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. – Nazva z ekranu

² *Pro skhvalennia Stratehii «Rozvytku systemy tekhnichnoho rehulivannia na period do 2020 roku»* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/844-2015-%D1%80>. – Nazva z ekranu.

³ *Ievropa 2020: stratehiia rozumnoho, stiikoho i vseosiazhnoho zrostannia* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://ec.europa.ua/evrope2020/index-en.htm>. – mova ukr.

economy of the priority for technology intensive courses (IT development, hi-tech engineering manufacture, new materials design, pharmacy and bioengineering development) where the efficient tool is the investment outlay in human capital assets development. Initially, it is about the whole complex of already formed and developed skills, personal qualities, motivation, knowledge, experience, etc. the ones that people use for economic activity, promotion and ensuring labour productivity and increasing personal and national income.

In a point of fact, moving towards the Industry 4.0, based on creating „smart”, self-regulated production systems, creates the need in experts for IT, alternative energetics, managing computer-aided production processes, software development, robotic devices delivering and service sectors etc. At the same time, the consequences of craft revolution (the emergence of a significant amount of successfully competing SMEs) will cause the employers' increasing need in experts with the high level of entrepreneurial competence.

From this prospective, for the industrial life of Ukraine XXI, the expert's "beau ideal" is the person characterized, on the one hand, by proper pride, civic consciousness, tolerance, commitment to social and professional self-determination and self-realization, and, on other hand, poly-professionalism, readiness to related kinds of activity fulfilment, new key and professional competences improvement and mastering. This is precisely why VET has to become poly-professional encouraging every graduate to be intellectual, socially and professionally mobile at labour market.

Respectively, the momentousness of educational reform in Ukraine is becoming more actual to aid innovative development for all education sub-systems, in particular, the VET one in real labour market needs for qualified and professionally mobile experts, and also personal needs of various target social groups in life-long professional development.

The need to upgrade VET systems in order to facilitate social and economic development of the EU countries is emphasised in European Training Foundation (ETF) documents, in particular, in „Working Together For Governing Decentralized VET In Ukraine: Momentum For Action". It is said that, according to the EU-Ukraine Association Agreement (December 2014), among other cooperation lines there must be in place the obligations of both

parties for enhancing cooperation development in the country on developing modern VET system able to meet the changeable needs of economy ⁴⁵.

The Torino Process results are valuable for defining current and perspective VET development trends in the EU countries and ETF partner countries. The ideas of those documents contain insights for VET transformation in Ukraine in the context of EU integration till 2020 able to provide: – prestige and inclusive VET; – quality initial VET; – affordable and career-focused VET; – adaptable and learning outcomes-based VET that provides flexible training pathways, various educational subsystems continuation; – matching to all-European educational systems with transparent qualifications systems and international mobility support; – high-quality information support to management and career guidance in long-life conditions ⁶.

These outlined strategic objectives are reflected in offers to the Draft of the Law of Ukraine „On Professional (vocational) education”. According to the new Law the philosophy of professional (vocational) education has to be amended in line with the social and economic development purposes and its role for increasing economic competitiveness of the country and social integration will increase significantly.

The need in forming modern VET systems as the integral part of the EU countries economic development strategies is represented in the Copenhagen declaration and aims the development of European cooperation in VET sector ⁷. Mostly the declared tasks address the quality of VET. Studying of these processes is also being realised within the European Quality Assurance in Voca-

⁴ *Working Together For Governing Decentralized VET In Ukraine: Momentum For Action*[Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu:http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EV_2016_Working_together_for_governing_decentralized_VET_in_Ukraine_Momentum_for_action_

⁵ *Uhoda pro asotsiatsiiu mizh Ukrainoiu, z odniiei storony, ta Yevropeiskym Yevrosoiuzom, Yevropeiskym spivtovarystvom z atomnoi enerhii i yikhnimy derzhavamy – chlenamy, z inshoi* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984_011.

⁶ *Torino Process*[Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/0/9C520CB7628405DOC1257E580077B6A3/\\$fileTRP%202014%20Ukraine_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/0/9C520CB7628405DOC1257E580077B6A3/$fileTRP%202014%20Ukraine_EN.pdf)

⁷ *European Commission. Declaration of the European Ministers for Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagened European cooperation in vocational education and training «The Copenhagen declaration.* – Brussels: European Commission, 2002. – Tochka dostupu: http://ec.europa.eu/dgs/educatin_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf

tional Education and Training (EQAVET) ⁸, in particular, to define specific to EU countries accurate purposes, quality management methods, requirements to competence-based qualifications design and development, social partnership course etc. In Ukraine that gave an option of carrying out the range of activities for introducing European standards and principles of VET quality in light of the requirement to labour market's requirements to an expert's competence. In particular, the National qualification framework was designed and introduced, competence-based occupational and educational standards, learning outcomes diagnostic assessment creating and testing have been started.

For VET quality ensuring in Ukraine not least important is the Bruges communique that updates strategic approaches and priorities of the Copenhagen declaration till 2020⁹. This document links EU educational, politician and employment policy purposes. First of all, the value of the Bruges Communique provisions for Ukraine is in definition of VET vision, in particular, by means of providing sector's attractiveness for pupils and their parents, their understanding the quality of VET and confidence in gained knowledge and skills relevance to labour market requirements and further skilled employment. This document also outlines the important aspects for VET quality assurance (apart from initial VET). They are the additional programs acquirement for gaining the high level skills in the chosen sphere, increasing the competence level, work-based learning (WBL) implementation at the enterprises and in the companies, intensification of interaction with social partners, VET internationalization to provide acquisition of special competences (foreign language), building up the infrastructure to encourage pupils' professional mobility and their gaining the progressive European experience etc.

The feasibility of these provisions will promote Ukraine's access in the European educational environment, expand international cooperation on VET quality assurance and transparency, increase social activity, competitiveness, mobility and employment opportunities at national labour market for professionals. The new professional (vocational) education is aimed at that and it is expressed in the new Law of Ukraine „On Education” (article 15). Its essence is in formation and development of a person's professional competences those are necessary for the following professional activity within a profession or

⁸ *EQAVET – the European Quality Assurance in Vocational Education and Training* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.eqavet.eu/About-Us>

⁹ *The Bruges Communique on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://ec.europa.eu/ed/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf.

occupation in the relevant sector; ensuring his/her competitiveness at labour market, mobility and perspectives of life-long career development¹⁰.

In this regard, there is the need in implementing the new model for future experts' training, retraining and professional development with two interconnected components – the economy and social ones. In particular, the economic component of the model should consider the requirements of developing national and regional labour markets in professionally competent (skilled) professionals, in accordance with the National qualifications framework (NQF). At the same time, the important element of the model's economic component is building up the conditions for future professionals' efficient activity using modern industry technologies as well the energy-efficient ones. For this purpose, VET schools create and develop training-enterprises, studios, travel companies, hotels, restaurants, etc. The social component of the model meets the needs for various population target groups to master full and partial qualifications taking into account personal abilities and skills; is aimed to involve senior pupils to the profiled professional education; provides training conditions for young people without basic general secondary education, continuous professional development of adults, VET for immigrants; ensures greater VET and/or qualification acquisition access for people with special educational needs.

Within this framework the professional (vocational) education will gain the features of continuity, fundamental nature, openness, management autonomy, diversification, information providence, virtuality. It will give an option of providing young people with professional knowledge and special skills against the background of society sustainable development; increasing the level of their professional competence, self-confidence, responsible attitude to their learning outcomes and professional activity results, tendance social values etc. In this regard, the Concept on training a „flexible” worker is aimed on training future professionals not in one but in two, three or even more professions following by further work-long professional development. It will promote the graduates' preparation for work under the conditions of innovation active enterprises those use modern technologies and methods of work organization, production and competitive industry methods and provide prime services etc.

The ideas of the Concept on training a „flexible” worker provide the basis for designing new integrated professions via integration and enlargement the professions and work activities of the National Occupational Classification

¹⁰ *Zakon Ukrainy «Pro osvitu» / Uriadovyi kurier. – 186. – 4 zhovtnia 2017. – S. 9–19.*

(NOC) taking into account current and further (perspective) qualification requirements, aims of activity areas and professions fields.

In modern VET system model the important role is given to career guidance, consultancy and building up services for students and adults those cover outlining purposes of future professional activity and ways for their achievement; advisory support of professional and career development individual planing; development of certain educational and professional pathways for successful realization their career plans, etc. The need to provide at the state level the information support for the youth and adults on labour market changes, VET counselling, career development is represented in ILO Recommendations „Human Resources Development Recommendation”¹¹. For this purpose, it is reasonable to create the Professional Career Centres (PCC) within VET schools structure. They have to provide the studying youth with information support on the existing professions and the professions of the future, especially the ones that appear till 2020.

Broad work intellectualization for future demands to already working and junior professionals needs the skills of new ideas generating, complex production and administrative challenges solving. In this regard, VET content has to be poli-professional to provide the abilities for quick change or adapting to new requirements of professional activity, intellectual and professional mobility at labour market. An additional point is that VET content has to be designed in line with mastering appropriate qualifications (full, partial, additional). It can be blocks and modules structured taking into account occupational standards requirements for providing various VET pathways and qualifications assignments via high-quality performance results of all work types foreseen in the standard¹². That approach to state standards development will promote compliance of VET content and training according to modern industry requirements to skills and competence levels of future professionals; provide their work-long professional development flexibility.

Hence, it is conditional to introduce certification of qualifications to promote VET optimization in via educational programs implementation designed in accordance with informal learning outcomes, admission testing, tailoring individual VET pathways for future skilled professionals.

¹¹ *R195 – Human Resources Development Recommendation*, 2004 (No. 195) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312533.

¹² Radkevych V. O. *Profesiina osvita i navchannia dlia staloho rozvytku suspilstva* / Valentyna Radkevych // Prof.-tekhn. osvita, 2015. – №4 (69). – S. 7–11.

The competence-based paradigm of VET provides contextual training for future professionals to develop their personal and professional potential. For this reason, the innovative training pedagogical and practical technologies in VET schools should be used for developing critical thinking, commitment for reflection, team work, person-to-person interaction, comprehend productive activity etc. From among project activity forms VET schools students prefer work in couples (50, 8%) and small groups (39,7%). Their content foresees production processes studying, complex problems solving, a new product invention/creation etc. The greatest students' interest design activity the students perform to classes of professional and theoretical training (31,3%) and the smallest to general-professional ones (11,6%) that defines the need to develop various components of readiness for project activity¹³ (motivational, informative, practical, subjective) both for VET schools' pupils and teachers.

For qualified specialists training the information, communication and distance training technologies, virtual and "cloudy" educational environments, covering multimedia textbooks, flash animation, videoconferences, content libraries, distance courses, computer testing systems, automated programming for technological processes, virtual multimedia museums, clubs, etc. are widely used. Thanks to them there will be the move towards gamification training principles, creation simulations of real production environment for providing professional education via Internet portals.

In view of this VET schools' educational-information environments will be very important. It is about integrated, dynamic, open web-resource that is functionally directed to formation of digital interaction between subjects of VET, ensuring pedagogical, organizational, social, communication relations and conditions for implementation the centralized electronic methodical support of educational process in VET institutions.

On the assumption of neoliberal philosophy statements, market principles will be significantly important for VET development as they foreseen decreasing the level of state financial support for VET and increasing privatization and management decentralization etc. It will promote academic freedoms and autonomy enlargement for VET institutions, ensuring reauthorisation for central and local executive authorities, local governments and VET institutions along with simultaneous increasing of control for the efficiency of activity results and outcomes.

¹³ *Profesiino-tekhnicna osvita : informatsiino – analitychni materialy za rezultatamy konstatyvalnoho etapu doslidzhen / Za nauk. red. V. O. Radkevych, M. V. Artiushynoi. – Kyiv : IPTO NAPN Ukrainy, 2017. – 158s.*

Meanwhile, decentralisation of VET management will be efficient under the condition of efficient administrative decisions-making. In this regard, the marketing management is becoming actual as it encourages involvement of stakeholders those represent labour market and civil society to promote widening market relations in the educational sphere. Based on marketing methods the objective information for graduates on employers' requirements to VET quality is formed. For this purpose, marketing services are being created in training institutions to define crucial and labour market-needed qualifications, the educational services list, the enrolment needs etc.

The key characteristic of VET is its openness that allows to create clusters and educational complexes based on educational programs continuity and interrelation as an innovative and perspective form of flexible VET, professionals' retraining and professional development. In a climate of the educational-professional cluster stakeholders will be able to cooperate in a coordinated manner for their interests' realization according to democratic principles on optimum parameters of interaction.

For the foregoing reasons, it is possible to draw a conclusion that for new type of national knowledge-and-innovations-based economy the way of getting future skilled professionals ready for their further professional activity needs system changes at the level of national and international standards, formation assessment and problems solving skills, in particular through the lens of society sustainable development.

Thuswise, the introduction of a new model of VET – professional (vocational) education – will drive up the quality of training, retraining and professional development for future professionals. Most notable in terms of: broadening VET purpose as well as quick response to wide social challenges, social cohesion stimulations; updating VET content taking into account dynamic technical and technological changes in economy sectors and its reference to regional and national labour market needs, high-tech industry requirements, students' personal skills and abilities; having qualified pedagogical personnel, modern infrastructure in place; use of VET innovative forms, methods and means; pursuit of pupils' productive training activity; implementation of marketing management approaches in VET training institutions; improvement of information-education environment, qualifications certification, etc.

Coincidentally, there has to be the increase reauthorisation among the government, employers and Regional councils of VET, educational services providers, and, therefore, VET schools teachers', pupils' responsibility for VET development and growth. It is timely to design and implement separated responsibilities schemes for financing, efficiency ensuring and equitable distri-

bution of resources for future skilled professionals' training as well as multi-channel and multilevel financing mechanism taking into account complexity, scientific content and materials-output ratio of professions.

Abstract: The need of VET – professional (vocational) education – development in Ukraine according to problems of competitive economy creation, national and regional labour markets formation is analysed. It is cleared up the content of National and European strategies where the new type of the knowledge-and-innovations-based economy, challenging progress trends of VET systems development in the EU and European Training Foundation's partner countries is outlined and disclosed. The conceptual basis of professional education development in Ukraine is proved, the new model of professionals' training, retraining and further development, focused on providing conditions of equal access for the youth and adults to high-quality educational services, professional becoming, self-realization, professional career building up and development etc. is offered.

Keywords: professional (vocational) education, VET, labour market, high-tech industry, pedagogical technologies, marketing management, social partnership, model, concept.

Анотація: Розкрито необхідність розвитку професійної освіти в Україні відповідно до завдань побудови конкурентоспроможної економіки, формування національного та регіональних ринків праці. Проаналізовано зміст національних і європейських стратегій, в яких актуалізується новий тип економіки, що ґрунтується на знаннях та інноваціях, а також перспективні тенденції розвитку систем професійної освіти і навчання країн Європейського Союзу та країн-партнерів Європейського Фонду освіти. Обґрунтовано концептуальні засади розвитку професійної освіти в Україні, запропоновано нову модель підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців, зорієнтовану на забезпечення умов для рівного доступу учнівської молоді і дорослих до якісних освітніх послуг, професійного становлення особистості, її самореалізації, побудови та розвитку професійної кар'єри тощо.

Ключові слова: професійна освіта і навчання, ринок праці, високотехнологічне виробництво, педагогічні технології, маркетингове управління, соціальне партнерство, модель, концепція.

Bibliography

Європа 2020: стратегія розумного, стійкого і всеосяжного зростання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ec.europa.ua/evrope2020/index-en.htm>. – мова укр.

Закон України «Про освіту» / Урядовий кур'єр. – 186. – 4 жовтня 2017. – С. 9 – 19.

- Закон України «Про соціальний діалог»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2862> – 17. – Назва з екрану.
- Про Стратегію сталого розвитку «Україна–2020»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. – Назва з екрану
- Про схвалення Стратегії «Розвитку системи технічного регулювання на період до 2020 року»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/844-2015-%D1%80>. – Назва з екрану.
- Професійно-технічна освіта : інформаційно – аналітичні матеріали за результатами констатувального етапу досліджень / За наук. ред. В. О. Радкевич, М. В. Артюшиної. – Київ : ІПТО НАПН України, 2017. – 158с.*
- Радкевич В. О. *Професійна освіта і навчання для сталого розвитку суспільства / Валентина Радкевич // Проф.-техн. освіта, 2015. – № 4 (69). – С. 7–11.*
- Рекомендації Міжнародної організації праці №195 «Про розвиток людських ресурсів: освіта, підготовка кадрів і безперервне навчання»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show993_532.
- Туринський процес* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/9C520CB7628405DOC1257E580077B6A3/\\$fileTRP%202014%20Ukraine_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/9C520CB7628405DOC1257E580077B6A3/$fileTRP%202014%20Ukraine_EN.pdf).
- Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Євросоюзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами – членами, з іншої* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984_011.
- European Commission. Declaration of the European Ministers for Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagened European cooperation in vocational education and training «The Copenhagen declarabion. – Brussels: European Commission, 2002. – Точка доступу: http://ec.europa.eu/dgs/educatin_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf.*
- The Bruges Communique on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/ed/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf.

Kostiantyn Vaschenko

MAIN DIRECTIONS OF MODERNIZATION OF CIVIL SERVANT PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM

GŁÓWNE KIERUNKI MODERNIZACJI SYSTEMU SZKOLENIA ZAWODOWEGO URZĘDNIKÓW SŁUŻBY PAŃSTWOWEJ

ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

Broadening and deepening of international contacts, global exchange of information and social experience are impossible without permanent and continuous education. It means that a civil servant, like any other specialist with a higher educational background or professional training, must constantly develop his/her skills and knowledge, periodically upgrade his professional competence through a system of professional education.

In the course of radical reform of public administration in Ukraine, the requirement of professional development and additional professional training of civil servants becomes especially relevant. The problem of lack of professionalism and competence of employees in the system of public administration has already been officially recognized. This necessitates the creation of a unified system of continuous professional training for public authorities' personnel.

From the institutional point of view, there are four components of the civil servant professional training system in Ukraine:

1) National Academy of Public Administration under the President of Ukraine and its regional institutes (Kharkiv, Dnipro, Odesa and Lviv);

2) Higher educational institutions, which carry out training in „Public Management and Administration” and are mandated to upgrade qualification of civil servants and local self-government officials;

3) Regional advanced training centers for employees of public authorities, local self-government bodies, state enterprises, institutions and organizations;

4) Departmental institutions of advanced training (centers, courses, institutes, etc.), which were created in the system of some ministries and other central executive authorities.

At the same time, effective integrated system of professional training for civil servants requires unified approaches to the content of training, ensuring high quality of educational services, elaboration and adherence to relevant standards, and ultimately – creation of a single educational space to meet the educational needs of civil servants. The latter requires a thorough research and taking on board the best international practices. Let us dwell on this in more detail.

Researchers identify a number of key areas of reforming a legal and regulatory framework for professional training of civil servants:

- improvement of the legislative and regulatory basis for ensuring professional training;
- adaptation of professional training of civil servants in Ukraine to the standards of the European Union;
- making education process fundamental and progressive;
- rotation of civil service personnel;
- staffing of professional training system for civil servants¹.

Prospective directions of modernization of the civil servant professional training system in Ukraine are as follows: identification of customers; revision of the network of educational institutions through the accreditation procedure; modernization of curricula and programs in accordance with the content of prior education and customer needs; the introduction of new educational technologies with the priority of interactive methods of teaching, methods and technologies that ensure the continuity of education (from knowledge to abilities, from abilities to skills); training of top managers, analysts, advisors through the system of postgraduate education and doctoral studies; self-education of civil servants, transition from evaluation to career monitoring.

¹ *Reforming of professional training of civil servants in Ukraine: problems and perspectives*: monograph / S. M. Seryogin, E. I. Borodin, N. A. Lipovskaya and others. – K.: NAPA, 2013. – 112 p.

Colleagues rightly referred to the following practical decisions that determine the specific content of the main areas of improvement of the legal framework for the training of civil servants through reforming the civil servant professional training system in Ukraine and filling the gap in professional competence:

- individually oriented professional training through the differentiation of training programs for various categories of civil servants;
- further development of the list of branches of education, bachelor's programs and master's programs of training, potentially targeted at civil service, in higher educational institutions of Ukraine, while optimizing the structure of specialties in the educational branch „Public Management and Administration” in accordance with the current needs of public administration and civil service;
- introduction of certification procedures for various programs of professional training of employees, development and diversification of forms and types of advanced training;
- ensuring the development of specialized education of employees within the framework of a single educational standard in specialized universities for personnel of public authorities in accordance with the Classifier of types of economic activity by way of optimization of the network of the system's educational institutions by unifying their licensing and accreditation procedures, introducing monitoring of the quality of their educational and scientific activities, technical, HR, educational capacity and methods;
- improvement of the procedure of formation and implementation of the government request for professional training and postgraduate education of civil servants, with the gradual introduction of a decentralized system of educational services funding;
- introduction of the system of multi-level vocational education of civil servants and attracting young people to the civil service by means of specialized gymnasiums, lyceums, schools, classes, colleges and extensive professional guidance work;
- evaluation of professional competence of civil servants by an independent qualification commission of the civil service with the participation of representatives of specialized universities, NGOs, government bodies, etc.;
- strengthening of the organizational, legal, financial and economic principles of a two-level system of higher education in the field of civil service of Ukraine, postgraduate education system, use of internship as an independent form of additional professional education of a civil servant and an integral part of his/her professional retraining or advanced training, while

foreseeing the elaboration of the grounds for granting study holidays and forms of reporting².

Further improvement of the regulatory basis for civil servant training requires studying the experience of legal regulation of civil servant training in leading European countries, which is important for Ukraine in light of the declared policy of European integration. The effectiveness of solving the strategic and tactical tasks of Ukrainian statehood development largely depends on deep reflection and creative borrowing of the best practices of the highly developed West European countries – world leaders in the implementation and improvement of democratic management practices. Europe, which is historically characterized by a rich palette of civil servant training systems, traditionally combines different concepts and models of such training.

The need to professionalize the civil service management culture in the EU member-states preconditioned setting up of an appropriate system of educational institutions. It is through these institutions that training, retraining and advanced training of managers are carried out as one of the main objectives of the management of civil servants in the field of civil service. For example, in the United Kingdom, training and education of the bureaucracy becomes particularly important in connection with the task of improving professionalism in the civil service system. Taking into account the long historical traditions of the United Kingdom, civil servants who seek to take senior management positions in the upper echelons of the state apparatus have to graduate from the elite universities (Oxford, Cambridge).

Another good example of legal regulation of civil servant training in the EU is given to Ukraine by Poland, a country which is geographically close to Ukraine and has many similar cultural and historical traditions. In 2010 Mr. Robert Sobiech, a member of the Advisory Board on Sociological Research, made a report in the framework of the EU-funded Twinning project „Development and Improvement of the Civil Servants Training System in Ukraine”. The project was aimed at modernizing the training system for civil servants, in particular, training and development of professional skills necessary for the reforms implementation. Currently, Poland uses a simplified form of defining civil servants, since the civil service corps consists only of those posts that are subject to the prime minister’s authority (i.e., the central administration

² *Reforming of professional training of civil servants in Ukraine: problems and perspectives: monograph* / S. M. Seryogin, E. I. Borodin, N. A. Lipovskaya and others. – K : NAPA, 2013. – 112 p.

and branch office of the region). That is what makes the Polish civil service definite and accessible³.

Analysis of the successful European countries experience in training civil servants shows that in the EU countries professional training for civil servants is either implemented through existing institutions or (if there is a need to meet the new requirements of public administration) at new specialized educational institutions – institutes, academies, schools, which often stand higher *ex officio* than conventional higher education institutions, in particular universities (for example, the National School of Public Administration in France, the Federal Academy of Public Administration in Germany, Civil Service College in the UK, National School of Public Administration in Poland, Graduate School of Public Administration in Hungary, etc.). Unlike in the United States, in continental Europe there is an opinion that universities are not always at the top of the pyramid of professional education, since they engage in mass (albeit special) education of the population. Contrary to that, specialized, elite institutions train a relatively small number of top-level specialists in the relevant field⁴.

In many European countries, the main educational institution for training (and in some cases for admission to public service) is a national school, institute or college of public administration. As a rule, they are independent, non-profit, legal entities, funded from several sources (including the budget of the EU Structural Fund). The major trends in the development of a modern professional training system for public administration in the EU are the following: increased diversity and commercialization of educational services; utilitarian orientation; development of an adult education system initiated by public associations; extensive development of education, etc.

In view of this experience, the main directions of reforming national educational institutions for training and advanced training of administrative personnel are: transition from a disciplinary, traditional educational institution to an innovative organization, which operates on the basis of the „entrepreneurial university” ideology, which creates a new value and market oriented educational partner services; transition from the organization serving the indi-

³ Veselskaya M. V. *Changing the structure of professional activity of civil servants in the field of education in the context of the European vector of Ukraine* / M. V. Veselsk [Electronic resource]. – Access mode: http://www.e-patp.academy.gov.ua/2016_1/10.pdf

⁴ Golobor N. Yu. *Foreign experience of professional training of managerial personnel and possibilities of its application in Ukraine* / N. Yu. Golobor // Public administration: theory and practice: electron. profession. journ – 2011. – Vip. 2. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Golobor.pdf>

viduals to the partner organization serving the largest institutional customers; from an educational institution that adapts to new conditions, to a management school which actively makes its own policies⁵.

Implementation of the idea of commercializing educational services seems problematic due to the lack of alternative public sources of funding. From time to time, financial assistance is provided by international organizations such as the Council of Europe, the European Union, the OECD, UNDPADM, UNDP, NISPA, etc. Their support allows implementing short-and long-term programs, internships, international conferences, seminars and forums. In fact, this support played a significant role in updating the training system for civil servants in the countries of Central and Eastern Europe. In particular, short-term courses for civil servants proved to be effective in these countries: one-or two-week courses organized by international organizations focusing on one specific topic. One- or two-day trainings for employees are also organized with the aim to upgrade knowledge in various areas of administration. Implementation of these practices is very useful for Ukraine, but it is worth noting that is not possible to modernize the national civil servant professional training system only with efforts of international organizations. International organizations' programs, as well as the private sector and academic institutions, should complement and not replace the training and education of civil servants and local self-government officials by the public service educational institutions.

Another thing is to study experience in upgrading the content of learning. Recently, European countries have developed an interdisciplinary approach to training employees focused on the development of systemic thinking, communicability, teamwork, autonomy and initiative in future government officials. These requirements are elaborated within the framework of MPA programs and adapted to the needs and characteristics of a civil service. The area of management courses is strengthened. The following aspects are taken into account in the curricula associated with a long-term development: public procurement in view of the environmental factor, methodological support for „long-term development” strategies. Courses covering several disciplines mainly concern legal affairs, computer science, and inter-institutional co-operation (interinstitutional cooperation). There is also an aspect of security⁶.

⁵ Zagorsky V. *Management personnel for systemic reforms* / V. Zagorsky, A. Lipentsev, M. Fursa // Democratic Governance [Electronic resource]: Sciences. Visn – 2011. – Vip.7 – Mode of access: www.lvivacademy.com.

⁶ Yizha M. M. *Modern tendencies of professional training of the state-management elite in EU countries* / M. M. Izha // Current issues. state exercise : Sb sciences etc. ORIPA / heads. Ed. M. Izha. Whip 1 (53). – Odessa: ORIPA NAPA, 2013. – S. 5–9.

Special attention in the process of education is paid to the development of leadership qualities, propensity to innovative and creative solutions, etc.

The national civil servant professional training system goes through the continuous modernization of the educational process: the number of specializations is increasing, the composition of academic disciplines is changing in order to satisfy requirements of public authorities, and optional disciplines are being introduced. The overwhelming majority of training institutions in the system of civil servant professional training have the necessary human resources to develop an interdisciplinary approach to the training of Ukrainian civil servants, and introduce elements of the European practices in modernization of education. However, the implementation of an interdisciplinary approach to training of civil servants should be accompanied by appropriate motivation of faculty members to implement educational innovations.

If we focus on high quality standards of professional training, implementation of the above-mentioned mechanisms for ensuring and evaluating the quality of training is the most important priority in the development of the national system of professional training for civil servants. The evaluation tools have been already actively introduced, according to European trends, into the process of studies in order to get a more complete feedback from participants of the educational process.

Further professionalization of the civil service requires a strategic, integrated and collaborative approach to employment (filling the civil service positions by trained specialists and their promotion), professional training, and evaluation of performance and salaries of civil servants on the basis of improved legal framework for civil servants training. Hence, there is an urgent need in the interdisciplinary research in the field of civil service, human resources management and other related disciplines.

The experts prepared a draft of the Professional classification of civil servants and employees of local self-government bodies. The aim of the Professional classification is:

- to identify the inventory of professional standards;
- to describe typical tasks and responsibilities for professional orientation, which combine similar posts;
- to establish requirements to the level of professional qualification of public servants;

– to set up an information system of human resources management of the public service according to the experts' recommendations⁷.

The need to adjust and implement a methodology for reviewing professional standards requires involvement of education services customers, selected representatives of professional groups and trained experts in the field of human resource management. Professional standards should determine:

- requirements for professional qualification (higher education level – master's degree, bachelor's degree, branch of the branch of knowledge, specialization, work experience);
- general and specialized requirements for professional competence.

An integral part of professionalization of specialists in civil service is the improvement of the system of professional training in this sphere. The reform of the training system for civil servants initiated in Ukraine will promote the effective functioning of the system of public administration and local self-government, in particular, consolidating values of professional training of civil servants such as democratic participation in society, responsibility, tolerance, humanism, social partnership; formation of the necessary body of knowledge among civil servants which will ensure their institutional immunity to corruption; creation of a system preventing conflicts of interests among civil servants, formation of a stable system of civil service ethical values; introduction of a new procedure for evaluating the performance of civil servants, which will also help to identify the needs for qualification development, planning of activities and motivation of civil servants, as well as assessing the contribution of each employee into the public authority's achievements.

The transition to a new educational sector, „Public management and administration”, requires revision of all components of professional programs. First of all, the general part needs to be revised; its content should facilitate seizing of issues that are necessary for the formation of personal qualities of civil servants, local government officials and deputies of local councils.

„Public management and administration” as a scientific theory and academic discipline contains a functional analysis of the state, activities of its authorities as a political and legal institution of management of society and

⁷ Filippovsky V. M. *Metodologic problems of professionalization of the civil service* / V. M. Filippovsky // Theor. and practice state services: materials sciences-practice. Conf., November 11, 2016. – D.: DRIPA NAPA, 2016.– P. 54–56

relevant political, legal and social relations⁸, as well as describes conditions for positive interaction between government, business and society through the construction of models of good governance (Good Governance) and new public management („New Public Management”), formation of the principles of decentralized management, application of public-private partnership tools, outsourcing, e-governance, etc⁹. The subject of this academic discipline is simultaneously the traditional „public administration” („public administration” in the narrow sense, but now it is not only in state institutions)¹⁰ and „public administration”, which studies patterns and processes of formation and adoption of managerial decisions in the public sphere with the use of technologies of public governance at different levels (national, regional). The discipline „Public management and administration” opened the following opportunities for students of professional programs:

- mastering theoretical knowledge concerning public administration issues;
- acquiring practical skills and abilities in applying laws, principles, methods, techniques and procedures in the management of public sector entities;¹¹
- ability to make managerial decisions based on the latest techniques of public governance, new public management, regional good governance and public-private partnership¹².

The above circumstances necessitate the teaching of the course „Public management and administration” for students of advanced professional training programs.

⁸ Chernov S. I. *Text of lectures on discipline „Public administration”* (for students of all forms of training in the specialty 7.03060101, 8.03060101 „Management of organizations and administration (by types of economic activity)”) / S.I. Chernov, S.O. Gaiduchenko; Hark nats Un-T City econ. of O. M. Beketov. – Kh. KhNUMG, 2014. – 97 p.

⁹ *Public Governance* / Kharkiv. Nat. Un-t city of Semen Kuznetsov [Electronic resource]. – Access mode: http://www.hneu.edu.ua/Vilnyy_maynor_Public_governance.

¹⁰ Kolodiy A. *Some theoretical considerations and practical suggestions on the content and structure of the specialty „Public Administration and Administration”* / A. Kolodiy // State Efficiency. exercise : Sb sciences Ave / Lviv. region in-t state exercise National acad. on civil service under the President of Ukraine. – Lviv: LRIPA NAPA, 2015. – Whip 45. – p. 21–31.

¹¹ Chernov S. I. *Text of lectures on discipline „Public administration”* (for students of all forms of training in the specialty 7.03060101, 8.03060101 „Management of organizations and administration (by types of economic activity)”) / S.I. Chernov, S.O. Gaiduchenko; Hark nats Un-T City Economy O. M. Beketov. – Kh. KhNUMG, 2014. – 97 p.

¹² *Public Governance* / Kharkiv. nats Un-t of Kuznetsov [Electronic resource]. – Access mode: http://www.hneu.edu.ua/Vilnyy_maynor_Public_governance.

The current system of civil servants training has the following problems that require solution:

- the goals and objectives of civil servants and officials of local self-governments are mostly not taken into account in the content of educational and professional training programs in the specialty “Public management and administration” and educational programs of advanced training;
- a weak mechanism of real needs identification for professional training does not ensure the relationship between the training system for civil servants, local self-government officials, local council members and practice of public administration and local self-government;
- there is no integrated system for quality evaluation, control and monitoring of the educational services for professional training of civil servants, local self-government officials in accordance with European standards of education quality;
- the educational services market for professional training is not competitive, rather closed for non-state actors providing educational services;
- there is no effective mechanism of coordination between various participants of professional training of civil servants, local self-government officials, members of local councils. This, in turn, leads to inefficient use of resources for professional training.

Burdened by unsolved problems accumulated over decades, the civil servant professional training system faces new challenges arising from the new Law of Ukraine „On Civil Service” and the corresponding by-laws. The key note of new tasks for civil servants training system is to shift a focus from professional development to increasing the level of professional competence of civil servants, local government officials and members of local councils by creating appropriate conditions for their continuous training in educational institutions, internships, and self-education. It is about creating conditions for legal, economic and organizational support to the development of the system of advanced training, identifying ways of setting up effective continuous system of professional development, which will ensure the development of professional competence of civil servants, local self-government officials and local council members, increase the effectiveness of their work, openness and transparency, as well as work of public authorities and local self-government bodies.

The new Law of Ukraine „On Civil Service” focuses on the issue of further training. Thus, Art. 48 of the Law refers to „raising the level of professional

competence through continuing professional training”.¹³ At the same time, the Law stipulates that the actual training of civil servants is carried out at least once every three years, and needs for professional training of civil servants shall be determined by their immediate supervisor and the HRM function of the government agency following the results of their performance appraisal.¹⁴

Modernization of the system of training of civil servants in light of the requirements of the new Law is determined primarily by strict requirements to the level of professional competence of civil servants and the need for its continuous improvement. In view of this, the requirements to the training system for civil servants and local self-government officials appear as a significant element in the formation of a new institutional capacity for professional training that is carried out in order to acquire the skills and knowledge necessary for the effective professional activity in the civil service and service in the local self-government bodies, raising the level of professionalism and culture of civil servants and local self-government officials, ability to perform administrative functions competently and responsibly, to introduce new social techniques, to promote the innovation process.¹⁵

The basic principles of modernization of the system of advanced training are promulgated by the relevant concept approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine Decree No. 1198-p. of November 28, 2011. They are: compulsory, planning, advanced character of training; continuity of learning, integrity, innovative character, individualization and differentiation of approaches to learning.¹⁶ All of them remain relevant today.

Analysis of civil servants' activities and problems faced by them indicate that the modernization of the system of professional training requires work in the following main areas:

– improvement of the institutional and organizational structure of professional training;

¹³ *Law of Ukraine „On the Civil Service”* / Vedomosti Verkhovnoy Rada. – 2016. – No. 4. – Art.43.

¹⁴ *Law of Ukraine „On the Civil Service”* / Vedomosti Verkhovnoy Rada. – 2016. – No. 4. – Art.43.

¹⁵ Iwaha T. *Results and Prospects for Professional Training of Civil Servants and Local Self-Government Officials in 2013* / T. Ivakhha // *Visn. civil service of Ukraine*. – 2014. – No. 1. – C. 29–32.

¹⁶ *Concept of reforming the system of training civil servants of local government officials and deputies of local councils*: approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine on November 28, 2011 # 1198-p. [Electronic resource]. – Access mode: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1198-2011-%D1%80>

- updating of teaching and methodological support;
- improvement of mechanisms for getting civil servants into training programs, creation of an appropriate motivational system on the basis of coordination of career advancement with results of professional training.

Possible and appropriate numerical measures can be used within each area of the system of professional training modernization. In particular:

- firstly, improvement and doing scientific research on topical issues of public administration and professional activities of public authorities and local self-government bodies;
- secondly, provision of special and systematic trainer training;
- thirdly, establishment of systematic scientific, methodological, advisory and information assistance to regional centers of civil servant training, as well as central, regional and local authorities;
- fourthly, formation of an innovative and client-oriented organizational culture of the institutions engaged into the training of civil servants, local self-government officials and local council members;
- fifthly, creation of appropriate conditions for the attraction of researchers and teachers, employees of public authorities and local self-government bodies to work in educational institutions within the system of professional development, including through the formation of a new competence profile of the teacher and the introduction of new approaches to the assessment and standards of motivation of the teaching staff, which will take into account the quality of the research work and the results of teaching activities;
- sixthly, the introduction of a quality management system into subjects of the system of civil servants and officials of local self-government bodies training and continuous monitoring of the efficiency and effectiveness of raising the level of qualification of civil servants and officials of local self-government bodies and its impact on professional activities.

Measures to update the teaching practices and methods include:

- first, the reorientation of the contents of programs of professional development on the basis of functional, personal and competent approaches and in line with the prospects of the development of public administration, local self-government, the state and society as a whole;
- second, bringing the content and amount of the hours of teaching in the advanced training programs in line with the prospects of human resources development based on the career development planning for civil servants, local self-government officials and local council members, including by varying

the content and form of training various categories of administrative personnel and providing a more diverse targeted and individual training of various categories of civil servants;

– third, ensuring the actualization and practical orientation of the content of the study through the application of a contemporary scientific paradigm of practically oriented and relevant content of trainings;

– fourth, ensuring the formation and consolidation of democratic values, such as active participation in the life of the society, patriotism, leadership, responsibility, tolerance, humanism and social partnership, on the basis of training programs for civil servants, local self-government officials and local council members;

– fifth, application of cutting-edge interactive didactic strategies and methods, classical and modern pedagogical theories and methods in combination with the principles of andrology (the priority of self-study, joint activity, reliance on the experience of the learner, individualization of education, systematic learning, content (meaningfulness) of training, actualization of learning outcomes, certain freedom of choice of goals, content, forms, methods, sources, means, terms, time, place of study and evaluation of its results and teachers, development of educational needs, awareness of learning, which form the basis of the theory of adult learning.

The outcome of the modernization of the system of civil servants training should be, on the one hand, the full satisfaction of the need to improve skills of civil servants, local government officials and members of local councils, on the other hand, the proper exercise of their authority and fulfillment of their obligations; timely satisfaction of the needs of the government and local self-governments by professional, well-cultured, competent and responsible managers capable of implementing the latest social techniques, perceiving and promoting innovation processes.¹⁷

The National Agency on Civil Service, a central executive body involved in making and implementation of public policy in the field of civil service, plays a key role in the system of training and advanced training of civil servants and in its modernization. In accordance with the Law of Ukraine „On Service in Local Self-Government Bodies”, the NACS also entrusted with the advisory and methodological support to the service in local self-government

¹⁷ Shcherbak N. V. *The role of corporate culture in raising the level of professional competence of civil servants* / N. V. Shcherbak // Current issues. state exercise – 2016. – 1 (49) [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2016-1/doc/5/05.pdf>

bodies. In accordance with the assigned tasks, the NACS coordinates work concerning the organization of training, retraining and advanced training of civil servants and officials of local self-government. NACS serves as the main state customer for training, specialization and advanced training of civil servants and local self-government officials, unifies programs, introduces common approaches, requirements for professional training of civil servants.

In particular, according to the Regulation on the system of training, specialization and professional development of civil servants and local self-government officials, the NACS is a customer of masters training in the specialty “Public Management and Administration” in the field of knowledge “Public Management and Administration” for work on civil service positions that belong to 6-9 groups of wages, and advanced training of civil servants whose positions are in the 1-9 group of wages. NACS along with other bodies that are subject to laws of Ukraine „On Civil Service” and „On Service in Local Self-Government Bodies”, each year prepares a request for a state procurement order for training and advanced training of civil servants and officials of self-governments on the basis of the staffing analysis.¹⁸ In accordance with the same Provisions, the NACS, on a competitive basis, in the manner established by the Ministry of Education and Science, forms a network of master’s program educational institutions in the specialty “Public Management and Administration” in the field of knowledge „Public Management and Administration” for work on civil service positions that belong to 6 -9 groups of wages, as well as professional development of civil servants, whose positions are in the 1-9 group of wages, and local self-government officials, whose positions are classified in the first – seventh category of positions in the bodies of local government.

NACS along with the authorities regulated by laws of Ukraine „On Civil Service” and „On Service in Local Self-Government Bodies” and which have jurisdiction over relevant educational institutions, within the limits of their authority, manage the system of training, specialization of the same categories of civil servants and officials of local self-government.

Finally, the NACS adopts decisions concerning changes in the content of training, specialization and advanced training for civil servants and local government officials based on requests submitted by the National Academy of Public Administration; approves requirements for the structure and content

¹⁸ *On approval of the Regulation on the system of training, specialization and professional development of civil servants and officials of local self-government: a resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 7. 2010 number 564 as amended by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine # 674 of September 27, 2016 [Electronic resource].– Access mode: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/564-2010-%D0%BF>.*

of professional programs, typical programs and recommendations for permanent thematic workshops and trainings prepared by the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine.¹⁹

In its activity aimed at modernization of the professional training system for civil servants and officials of local self-government bodies, NACS focuses on studying the best practices in training civil servants in successful European countries in order to implement some of them into Ukrainian system of training and advanced training in the relevant field.

A thorough analysis of the state of affairs, proper consideration of theories offered by domestic and foreign scholars, as well as a deep understanding of challenges facing the civil service in the context of the systemic transformation of Ukrainian society, have proven a need to elaborate a fundamentally new concept for reforming the system of professional training of civil servants and officials of local self-governments.

In 2017 the relevant task was carried out by the working group created by the NACS with the support of the Council of Europe Office in Ukraine. It includes leading experts and scholars representing both the government institutions and the non-governmental sector, in particular the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine, a number of leading universities, centers of excellence, associations of local self-government and other stakeholders.

The concept is focused on identifying strategic directions, mechanisms and timing for the formation of a modern effective system of professional training for civil servants, local self-government officials, local council members, which will upgrade their professional competence, will be oriented towards the individual's needs in professional development throughout life and will facilitate implementation of good governance principles. The authors of the draft concept proceed from the fact that the professional development of civil servants and local self-government officials is a continuous, conscious, purposeful process of personal and professional growth based on the integration of knowledge, skills and abilities.

The professional training system for civil servants, local government officials, and local council members is viewed as an integrated set of interrelated components, which includes:

¹⁹ *On approval of the Regulation on the system of training, specialization and professional development of civil servants and officials of local self-government*: a resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 7. 2010 number 564 as amended by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine # 674 of September 27, 2016 [Electronic resource]. – Access mode: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/564-2010-%D0%BF>.

- identification of the need in professional training based on the evaluation of the results of the service activities;
- formation, placement and execution of the state order;
- motivation for raising the professional competence level;
- ensuring the functioning and development of the market and the system of educational services in the field of professional training;
- monitoring and evaluation of the quality of education.

In view of the provisions of the Memorandum of the European Commission on Lifelong Learning, a new model of professional training for civil servants, local self-government officials, and local council members should be based on the following principles:

- awareness of the need in professional development;
- proximity of educational services to the place of residence and work of the person;
- obligations and continuity;
- purposefulness, predictability and forward-looking nature;
- innovation and practical orientation;
- individualization and differentiation of approaches to learning;
- openness and specificity of educational services beneficiaries;
- guarantee of financial resources for professional training.

The current problems can be solved by:

- creation of appropriate conditions for the professional development of civil servants, local self-government officials, local council members;
- introduction of an effective system of setting up the requirements for professional training of civil servants, local government officials, local council members;
- ensuring the continuous, compulsory, planned professional training of civil servants, local government officials and members of local councils;
- development of the market for educational services in the field of professional training of civil servants, local self-government officials and local council members on the basis of transparent and fair competition with the appropriate system of monitoring and evaluation of the educational services quality;
- introduction of a mechanism for coordinating activities of public authorities, local self-government bodies, civil society institutions, international technical assistance programs, associations of local self-government bodies, institutions of various forms of ownership which provide educational services.

For each of these areas there is a set of detailed tasks that require consistent implementation.

In particular, in order to create appropriate conditions for professional development, it is necessary:

- firstly, to develop and implement the sectoral qualifications framework, taking into account the national qualifications framework;
- secondly, to develop and approve, on the basis of a competent approach with the participation of stakeholders, professional standards of civil service and service in local self-government bodies;
- thirdly, to develop and implement the standards of all levels of higher education in the specialty “Public Management and Administration” in the field of knowledge „Public Management and Administration” and the educational standard for upgrading professional skills of employees, civil servants, local government officials, local council members;
- fourthly, to identify and introduce the following types of professional training: preparation for educational and professional, educational and scientific programs of the specialty „Public Management and Administration”; improvement of professional skills through general professional programs (general issues of public administration and local self-government, prevention and countering corruption, changes in legislation concerning civil service, services in local self-government bodies, upgrading the foreign language proficiency level, etc.); advanced training in special professional programs (functions and main areas of activities of a specific executive authority, local government body, etc.); professional development under accredited (certified) programs of educational services providers, which have a license for the corresponding activity; advanced training programs for specialized short-term training courses, permanent and short-term thematic workshops, trainings; internships; self-education.

It is also necessary to identify clearly the customers of educational services for professional training of civil servants and local government officials and to improve the financing mechanism of professional training, in particular, by introducing the norm of obligatory forecasting of corresponding expenditures in the budget of an executive authority or local self-government body. Provision of quality educational services in the field of professional training involves expanding the range of such services, the range educational services providers and creating conditions for fair competition between them.

Studying and analyzing the needs in professional training should become a tool for personnel management that is directly related to the system of evalua-

tion of the outcomes of the service activities, as well as the prerequisite for defining the content of training for civil servants or local self-government officials.

Such needs analysis should be carried out systematically on the basis of reliable methods, in partnership between customers and providers of educational services for professional training. It is necessary to foresee the planning and periodicity of the study of the of civil servants', local government officials', local council members' individual needs analysis and general needs analysis by categories of civil service positions and service in local self-government bodies and any executive body the administrative-territorial level. The challenges which public administration and local self-governments face, the responses that require proper competencies from civil servants and local self-government officials should be taken into account. There should also be a reliable link between the analysis of professional training needs, content of professional training, level of satisfaction with the quality of professional training and level of practical (service) application of the acquired knowledge, skills and abilities.

It should be borne in mind that the success of professional training largely depends on the personal attitude of a civil servant or local government official. Therefore, it is extremely important to stimulate and encourage upgrading of professional competence, constant self-education in various ways, as well as to increase the responsibility of civil servants and services in local self-government bodies for ensuring the proper conditions for professional training.

According to the project concept drafters, which group the author belongs to, its implementation will promote the implementation of public policy in the field of professional training of civil servants and local self-government officials and will enable: creation of a modern, integrated, mobile and flexible system of professional training with well-developed infrastructure, effective management and proper resourcing; ensuring the quality and continuity of training of civil servants and officials of local self-government; introducing a proper system of evaluation and monitoring of the quality of educational services; creation of proper conditions for civil servants and officials of local self-government to exercise their right to professional development; setting up an environment for fair competition among providers of educational services, expanding of the range of these services and their providers through the involvement of entities of different forms of ownership; introducing mechanisms for the implementation of continuing education, which will ensure the development of professional competence of civil servants and officials of local self-government.

A comparative analysis of European and Ukrainian practices in building the structure of professional activities of civil servants makes it possible to identify several positions that should accelerate the adaptation of Ukrainian legislation and professional activities of civil servants to European requirements. In order to improve means which civil servants use for their professional activities it is necessary to introduce the codification of Ukrainian legislation in accordance with the main principles of public administration in the EU member-states, to ensure the upgrading of professional competencies of civil servants by updating training programs and enhancing experience exchange with the participating countries while running qualifying, all-Ukrainian, international programs and trainings, which will raise the efficiency of civil servants work and their competitiveness.

Abstract: The author analyzes major directions of modernization of civil servant professional training, justifies a need to form a unified system of continuous professional training for public administration bodies, presents key components of the civil servant professional training system, outlines main directions of reforming the legal and regulatory framework for professional training of civil servants and directions of the civil servant professional training system modernization in Ukraine, describes the European experience in organizing the system of civil servant training as well as trends in the modern system of professional training of public administration personnel in the EU. On this basis the author proposes ways to reform national educational institutions for training and advanced training of administrative personnel, describes details of modernization of professional training of civil servants in Ukraine, quality standards of professional training, and specifies mechanisms of ensuring and evaluation of professional competence of civil servants and local self-government officials.

Keywords: civil service, public authorities, effective state, modernization, reform, system of continuous professional training, professional training, professional competence, professional education, professional retraining, self-education, advanced training.

Анотація: Здійснено аналіз основних напрямів модернізації професійного навчання державних службовців, обґрунтовано необхідність формування єдиної системи неперервної професійної підготовки кадрів для органів державного управління, виокремлено основні складові системи професійного навчання державних службовців, наведено основні напрями реформування нормативно-правової бази професійного навчання державних службовців та напрями модернізації системи професійного навчання державних службовців в українському суспільстві, охарактеризовано європейський досвід організації системи підготовки державних службовців та деталізовано тенденції розвитку сучасної системи професійного навчання державно-управлінських кадрів в ЄС. Обґрунтовано напрями реформування вітчизняних навчальних закладів з підготовки та підвищення кваліфікації

управлінських кадрів, розкрито особливості модернізації професійного навчання державних службовців в Україні, конкретизовано стандарти якості професійної підготовки, механізми забезпечення та оцінювання якості професійної компетентності державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування.

Ключові слова: державна служба, органи державної влади, ефективна держава, модернізація, реформування, система неперервної професійної підготовки, професійне навчання, професійна компетентність, професійна освіта, професійна перепідготовка, самоосвіта, підвищення кваліфікації.

Bibliography

- Chernov S. I. *Text of lectures on discipline «Public administration»* (for students of all forms of training in the specialty 7.03060101, 8.03060101 «Management of organizations and administration (by types of economic activity)») / S. I. Chernov, S. O. Gaiduchenko; Hark, nats. un-t city econ. of O. M. Beke-tov. – Kh. KhNUMG, 2014. – 97 p.
- Concept of reforming the system of training civil servants of local government officials and deputies of local councils: approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine on November 28. 2011. – № 1198-p.* [Electronic resource]. – Access mode: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1198-2011-%D1%80>.
- Filippovsky V. M. *Methodologic problems of professionalization of the civil service* / V. M. Filippovsky // Theor. and practice state services: materials sciences-practice. Conf., November 11 2016 – D.: DRIPA NAPA, 2016. – P. 54–56.
- Golobor N. Yu. *Foreign experience of professional training of managerial personnel and possibilities of its application in Ukraine* / N. Yu. Golobor // Public administration: theory and practice: electron. profession. journ – 2011. – Vip.2 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Golobor.pdf>.
- Iwaha T. *Results and Prospects for Professional Training of Civil Servants and Local Self-Government Officials in 2013* / T. Ivakhha // Visn. state service of Ukraine. – 2014. – No. 1. – C. 29–32.
- Kolodiy A. *Some theoretical considerations and practical suggestions on the content and structure of the specialty «Public management and administration»* / A. Kolodiy // State Efficiency. exercise : col. sciences work / Lviv region in-t National acad. public administration under the President of Ukraine. – Lviv: LRIPA, NAPA, 2015. – Issue 45. – p. 21–31.
- Law of Ukraine «On the Civil Service»* / Vedomosti Verkhovnoy Rada. – 2016. – No. 4. – Art.43.

- On approval of the Regulation on the system of training, specialization and professional development of civil servants and officials of local self-government: a resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 7, 2010 number 564 as amended by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine. – № 674 of September 27, 2016 [Electronic resource]. – Access mode: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/564-2010-%D0%BF>.*
- On approval of the Requirements for the structure and content of professional training programs for civil servants, local self-government officials and members of local councils: Order NACS No. 65 of March 30, 2015, as amended in accordance with the Order No. 74 of April 11, 2016 [Electronic resource] – Mode of access: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0422-15>.*
- Popova I. M. *Training of civil servants in Ukraine: a new vision of perspectives* / I.M. Popova [Electronic resource]. -Access mode: // http://el-zbirn-du.at.ua/2014_2/21.pdf
- Public governance* / Kharkiv. nats Un-t of Semen Kuznetsov [Electronic resource]. – Access mode: http://www.hneu.edu.ua/Vilnyy_maynor_Public_governance.
- Reforming of professional training of civil servants in Ukraine: problems and perspectives: monograph* / S. M. Seryogin, E. I. Borodin, N. A. Lipovskaya and others. – K : NAPA, 2013. – 112 p.
- Shcherbak N. V. *The role of corporate culture in raising the level of professional competence of civil servants* / N. V. Shcherbak // Current issues. state exercise – 2016, 1 (49) [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.kbua-pa.kharkov.ua/e-book/apdu/2016-1/doc/5/05.pdf>
- Veselskaya M. V. *Changing the structure of professional activity of civil servants in the field of education in the context of the European vector of Ukraine* / M.V. Veselska [Electronic resource]. – Access mode: http://www.e-patp.academy.gov.ua/2016_1/10.pdf.
- Yizha M. M. *Modern tendencies of professional training of the state-management elite in EU countries* / M. M. Izha // Current issues. state exercise : Sb sciences etc. RRPA / heads. Ed. M. Izha. Issue 1 (53). – Odessa: ORIPA, NAPA, 2013. – S. 5–9.
- Zagorsky V. *Management personnel for systemic reforms* / V. Zagorsky, A. Lipentsev, M. Fursa // Democratic Governance [Electronic resource]: Sciences. Visn – 2011. – Vip. 7. – Mode of access: www.lvivacademy.com.

CZĘŚĆ VI

**Teoria i praktyka światowej edukacji
zawodowej i ustawicznej**

ЧАСТИНА VI

**Теорія і практика світової професійної
і неперервної освіти**

PART VI

**Theory and Practice of World Professional
and Continuing Education**

Mariola Wolan-Nowakowska

**PRZYGOTOWANIE MŁODZIEŻY
NIEDOSTOSOWANEJ SPOŁECZNIE DO PROCESU
USAMODZIELNIENIA NA PRZYKŁADZIE
DZIAŁALNOŚCI MŁODZIEŻOWEGO OŚRODKA
WYCHOWAWCZEGO KSIĘŻY ORIONISTÓW¹**

**ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНО НЕПРИСТОСОВАНОЇ МОЛОДІ
ДО ПРОЦЕСУ САМОВРЯДУВАННЯ НА ПРИКЛАДІ
ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНОГО ВИХОВНОГО ЦЕНТРУ
СВЯЩЕНИКІВ ОРІОНІСТІВ**

**PREPARING SOCIALLY UNADJUSTED ADOLESCENTS TO THE
PROCESS OF EMANCIPATION ON THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL
YOUTH CENTER OF THE ORIONINE FATHERS ACTIVITY**

... powinno oddać się z entuzjazmem pracy wśród dzieci ludu i wprowadzać młode pokolenia na drogi dobra w przekonaniu, że młodzież – „słońce lub burza przyszłości” – jest nadzieją Kościoła i społeczeństwa.

Św. Alojzy Orione

1. Wprowadzenie

Przygotowanie młodzieży niedostosowanej społecznie do procesu usamodzielniania jest jednym z najważniejszych wyzwań procesu resocjalizacji. Choć w sensie formalnym proces ten rozpoczyna się na rok przed osiągnięciem pełnoletności przez wychowanka, to praktycznie działania związane

¹ Artykuł powstał w wyniku współpracy Pracowni Rehabilitacji Zawodowej APS z Młodzieżowym Ośrodkiem Wychowawczym Księży Orionistów w Warszawie w ramach pracy naukowej oraz dydaktycznej prowadzonej na kierunku pedagogika specjalna specjalność profilaktyka społeczna z resocjalizacją.

z przygotowaniem młodzieży do procesu wchodzenia w dorosłość powinny rozpoczynać się z chwilą przyjęcia małoletniej osoby do placówki.

Niedostosowanie społeczne młodzieży przejawia się w podejmowaniu zachowań, które stoją w sprzeczności z obowiązującymi wartościami, normami i oczekiwaniami społecznymi oraz niosą negatywne konsekwencje w skali makrosocjalnej (zaburzenia funkcjonowania systemu społecznego) oraz mikrosocjalnej (zagrożenia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego poszczególnych jednostek)². Do najczęściej występujących przejawów niedostosowania społecznego i demoralizacji młodzieży należą: systematyczne nierealizowanie obowiązku szkolnego, palenie papierosów, nadużywanie alkoholu lub innych substancji w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierzędu, agresja w stosunku do innych osób w szkole i domu, a także popełnianie przestępstw, takich jak włamania, kradzieże czy rozboje. Konsekwencją destrukcyjnych wzorców zachowań, w tym podejmowania czynów zabronionych przez nieletniego jest postanowienie sądu rodzinnego dotyczące zastosowania środka wychowawczego w postaci umieszczenia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym³. Zaburzenia zachowania i patologiczne wzorce relacji interpersonalnych, które przejawia młodzież niedostosowana społecznie, są zasadniczą barierą w konstruktywnym wchodzeniu w dorosłe, niezależne i odpowiedzialne życie.

2. Wzorce rodzinne a niedostosowanie społeczne młodzieży

Młodzież przebywająca w placówkach resocjalizacyjnych pochodzi najczęściej z rodzin dysfunkcyjnych czy nawet patologicznych, w których rodzice często nie stanowią pozytywnego wzorca realizacji ról i zadań rozwojowych dorosłości⁴. Wyniki wieloletnich badań prowadzonych wśród młodzieży niedostosowanej społecznie wskazały na następujące cechy sytuacji społeczno-prawnej nieletnich:

² L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wyd. APS, Warszawa 2001, s. 90.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 grudnia 2011 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (Dz. U. z 2011 r. nr 296, poz. 1755).

⁴ Por. T. Wach, *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*, KUL, Lublin 2009; T. Wach, A. Włodarczyk-Dziadosz, *Nieletni niedostosowani społecznie a proces ich usamodzielnienia zawodowego*, [w:] *Między wychowaniem a karierą zawodową*, B. Jakimiuk (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 297-311.

- z rozbitych rodzin pochodziło 61,2% nieletnich;
- z rodzin z problemem alkoholowym 52,9%;
- odsetek osób karanych z najbliższego otoczenia wynosił 47,5%;
- problem przemocy w rodzinie zgłaszało 28,3% nieletnich⁵.

Naturalny proces wychowania dziecka w rodzinie służy przygotowaniu go do samodzielności, do odpowiedzialnego, dorosłego życia. Przed rodzicami wraz z rozwojem dziecka stoi wyzwanie dopasowania postaw, zachowań do potrzeb rozwojowych dziecka: od wsparcia i zależności do kształtowania odrębności i niezależności dziecka, nastolatka i młodego dorosłego w rodzinie. Relacje pomiędzy rodzicem a dzieckiem układają się wzdłuż kontinuum od zależności do partnerstwa. Wraz z wiekiem dziecko podejmuje nowe zadania, obowiązki, ponosi odpowiedzialność i konsekwencje swoich wyborów. Kluczową rolę w przygotowaniu do samodzielności i dorosłego życia pełni konstruktywna, pozytywna więź z rodzicami. Normy, wartości i wzorce panujące w rodzinie oddziałują na kształtowanie wartości i postaw dziecka. Kształtują jego stosunek do siebie, do świata, do pracy i funkcjonowania w dorosłym życiu. Do czynników ryzyka, które wiążą się z negatywnymi wzorcami relacji interpersonalnych w rodzinie pochodzenia, należą przede wszystkim:

- nieprawidłowe więzi uczuciowe między członkami rodziny;
- wysoki poziom natężenia konfliktów przy jednoczesnym braku konstruktywnych strategii radzenia sobie z napięciem;
- zaburzenia w pełnieniu ról rodzicielskich;
- niejasny system wymagań wobec dziecka;
- modelowanie nieprawidłowych zachowań i postaw (np. agresja i stosowanie przemocy, picie alkoholu, palenie papierosów)⁶.

Poza uwarunkowaniami rodzinnymi wśród źródeł niedostosowania społecznego wymienia się przyczyny tkwiące w środowisku szkolnym i rówieśniczym oraz czynniki biologiczne. Objawy społecznego nieprzystosowania młodzieży stają się jedną z zasadniczych barier w konstruktywnym wchodzeniu w dorosłe życie. W związku z niedostosowaniem młodzieży do norm społecznych, moralnych i prawnych oraz z niewydolnością wychowawczą rodziców podejmowane są instytucjonalne formy wychowania resocjalizującego⁷.

⁵ T. Wach i in., *Nieletni niedostosowani...*, dz. cyt., s. 299.

⁶ K. Piotrowski, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska, *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, [w:] *Niezbędny Dobrego Nauczyciela*, A. Brzezińska (red.), seria 1, tom 6. *Rozwój dziecka*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 31.

⁷ W. Dykcik, *Zakres i przedmiot pedagogiki specjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wydawnictwo UAM, Poznań 2001, s. 68.

Do podstawowych zadań placówek resocjalizacyjnych należy eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego, przygotowanie wychowanków do reintegracji społecznej, kształtowanie samodzielności zawodowej oraz przygotowanie do życia zgodnego z powszechnie obowiązującymi normami prawnymi i społecznymi⁸.

3. Zadania młodzieżowych ośrodków wychowawczych

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze są instytucjami, w których z postanowienia sądu umieszczane są dzieci i młodzież przejawiająca niedostosowanie społeczne wieku od 13 do 18 roku życia, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania oraz specjalistycznej pomocy psychologicznej⁹. Do zadań młodzieżowych ośrodków wychowawczych należy zmniejszanie przejawów niedostosowania społecznego oraz przygotowanie wychowanków do dorosłego życia, w tym wsparcie procesu usamodzielnienia wychowanków. Młodzieżowe ośrodki wychowawcze realizują postawione przed nimi cele i zadania poprzez podejmowanie działań w obszarze:

- terapii i resocjalizacji;
- opieki;
- edukacji i rozwoju potencjałów twórczych;
- rozwiązywania problemów emocjonalnych;
- adaptacji społecznej;
- kształcenia samodzielności życiowej;
- przygotowania do pracy zawodowej i życia w rodzinie;
- organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹⁰.

Zakres celów i zadań realizowanych przez MOW w stosunku do wychowanka powinien być dostosowany do jego sytuacji rodzinnej, psychologicznej, zdrowotnej oraz prawnej. Jest to wielowymiarowy, złożony proces, który wymaga indywidualnego podejścia do każdego wychowanka. Oddziaływania wychowawcze skierowane są do osób przejawiających różnego rodzaju zaburzone wzorce funkcjonowania w relacji z sobą oraz w relacjach interpersonalnych.

⁸ T. Wolan, *Placówki resocjalizacyjne w reformowanym systemie profilaktyki, opieki i wychowania w Polsce*, „Chowanna” 2006, nr 2, s. 43-74.

⁹ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 2014 r., poz. 382).

¹⁰ T. Kaniowska, *Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w systemie oświaty*, „Trendy” 2015, nr 4, s. 13-17.

4. Założenia procesu usamodzielnienia

System resocjalizacji, z uwagi na małą elastyczność procedur i reguł, zakłada konieczność dostosowania się wychowanków do sztywnych warunków życia w placówce. W związku z powyższym można stwierdzić, że jest to w znacznie większym stopniu proces podporządkowania się zasadom funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych niż proces przystosowania, który umożliwia w szerszym zakresie wchodzenie w role społeczne, wynikające z rzeczywistości społecznej funkcjonującej równoległe poza instytucją. Kluczowym problemem jest fakt, że młodzież przejawiająca niedostosowanie społeczne po opuszczeniu placówek resocjalizacyjnych powraca do macierzystego środowiska i ponownie dopasowuje się do dysfunkcyjnych ról, kontynuując wzorce wyniesione z rodzin pochodzenia¹¹. Należy jednocześnie podkreślić, iż placówki resocjalizacyjne – w szczególności młodzieżowe ośrodki wychowawcze stosunkowo dobrze wywiązują się z zadań związanych z wyrównywaniem braków edukacyjnych, natomiast znacznie gorzej funkcjonują w obszarze współpracy z rodziną oraz przygotowania do dorosłego życia¹².

Usamodzielnianie młodzieży niedostosowanej społecznie jest korekcyjnym procesem przygotowania wychowanka do uczestnictwa w życiu społecznym. Systemowo proces usamodzielnienia jest skierowany do młodych osób, których doświadczenia nabyte w dzieciństwie i w okresie dorastania mogą stać się barierą w dojrzałym wchodzeniu w dorosłość. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 3 sierpnia 2012 r. w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie szczegółowo określa warunki i tryb przyznawania pomocy pieniężnej, wysokość tej pomocy, wartość i składniki wsparcia na zagospodarowanie, zasady wyboru opiekuna usamodzielnienia oraz sposób przygotowania i realizacji indywidualnego programu usamodzielnienia. Proces usamodzielnienia wychowanków często wiązany jest przede wszystkim z pomocą pieniężną na usamodzielnienie, którą objęta jest osoba opuszczająca młodzieżowy ośrodek wychowawczy po ukończeniu 18 roku życia.

Samodzielność rozumiana jako cecha osobowościowa związana z kształtowaniem odpowiedzialności i niezależności życiowej kształtuje się stopniowo. W odniesieniu do procesu resocjalizacji możemy mówić o podejmowaniu oddziaływań wychowawczo-resocjalizujących, które mają służyć przygoto-

¹¹ T. Wach, A. Włodarczyk-Dziadosz, *Nieletni niedostosowani społecznie...*, dz. cyt., s. 298-299.

¹² A. Greczuszkin, Z. Ostrianska, *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2005.

waniu wychowanków do procesu usamodzielnienia. Rozwijanie samodzielności życiowej wiąże się z kształtowaniem:

- umiejętności kierowania własnym życiem zgodnie z uznawanymi wartościami;
- zdolności do zaspokajania własnych potrzeb biologicznych, psychicznych i społecznych;
- umiejętności konstruktywnego rozwiązywania problemów¹³.

Samodzielność życiowa rozumiana jako cecha osobowości przejawia się w wieloaspektowej dojrzałości osobowej związanej wypełnianiem zadań rozwojowych okresu dorosłości, które realizowane są w dwóch podstawowych środowiskach (środowisko rodzinne – środowisko pracy). Kształtowanie samodzielności życiowej wiąże się zatem z przygotowaniem młodych ludzi do podejmowania ról społecznych w relacji z rówieśnikami, z rodziną oraz w relacjach zawodowych.

5. Model usamodzielnienia młodzieży niedostosowanej społecznie w projekcie resocjalizacyjnym TRAMPOLINA

Projekt TRAMPOLINA służy resocjalizacji, usamodzielnieniu i zapobieganiu wykluczenia społecznego wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego Księży Orionistów w Warszawie, który powstał w 1990 roku (ul. Barska 4). Placówka znajduje się w Centralnym Systemie Kierowania Nieletnich przez Wydział Resocjalizacji i Socjoterapii Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE). Organem prowadzącym Ośrodek jest Zgromadzenie Zakonne „Małe Dzieło Boskiej Opatrzności – Orioniści”, Prowincja Polska. Natomiast nadzór pedagogiczny nad MOW sprawuje Mazowiecki Kurator Oświaty zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa. Na terenie placówki jest prowadzona Szkoła Podstawowa nr 174 wraz z internatem oraz do wygaszenia niepubliczne gimnazjum.

Szczegółowe założenia realizacji wychowania resocjalizacyjnego w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym Księży Orionistów zawarte są w statucie placówki, który w rozdziale III w paragrafie 9 wskazuje:

„Placówka uzupełniała zadania rodziny i szkoły, aby była praktyczną szkołą życia, w której modlitwa, formacja religijna, doksztalcanie, gry i zabawy, przyjaźń, poczucie dyscypliny i wspólnego dobra, radość i tężyzna

¹³ M. Winiarski, *Samodzielność życiowa*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, D. Lalak, T. Pilch (red.), Wyd. Żak, Warszawa 1999, s. 251.

moralna sprawiły, że wychowanek stanie się mężnym, rzetelnym i solidnym obywatelem oraz dobrym i nowoczesnym człowiekiem”.

W odpowiedzi na trudności w procesie usamodzielniania wychowanków opuszczających MOW powstał Projekt Resocjalizacyjny TRAMPOLINA, którego celem jest wsparcie młodzieży niedostosowanej społecznie w procesie tranzycji, wejścia w dorosłe życie poprzez możliwość uczestnictwa w stopniowym procesie usamodzielniania się i wchodzenia w życie społeczne i zawodowe. Chłopcy przebywający w MOW podzieleni są na kilkuosobowe grupy wychowawcze (maksymalnie do 12 osób). Każda grupa ma dwóch wychowawców: kobietę i mężczyznę – modelując wzór życia rodziny oraz panujące w niej relacje. Każda grupa wychowawcza jest jednocześnie klasą w szkole. Przygotowanie do procesu usamodzielnienia rozpoczyna się w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym Księży Orionistów, a następnie jest kontynuowane w Centrum Edukacji TRAMPOLINA, obejmując dwa etapy. Pierwszy etap Projektu Resocjalizacyjnego TRAMPOLINA obejmuje działania Centrum Edukacyjnego TRAMPOLINA I w Warszawie – Aninie, a drugi to Mieszkania Treningowe – TRAMPOLINA II, które znajdują się w Warszawie przy ulicy Brechta. **Fundamentalnym założeniem przygotowania młodzieży niedostosowanej społecznie do usamodzielniania w MOW ks. Orionistów oraz w ramach Projektu Resocjalizacyjnego TRAMPOLINA jest spójność, ciągłość i kompleksowość podejmowanych działań.** Oddziaływania resocjalizacyjne rozpoczynają się wraz z przyjęciem chłopców do ośrodka. Po dokonaniu wielospecjalistycznej diagnozy funkcjonowania oraz określenia indywidualnych potrzeb rozwojowych chłopców, zostaje sporządzony wobec każdego wychowanka Plan Edukacyjno-Terapeutyczny, który określa cele i metody oddziaływań resocjalizacyjnych na podstawie analizy środowiska życia (sytuacji rodzinnej i edukacji szkolnej), sfery wartości, sfery emocjonalnej, sfery społecznej oraz sfery intelektualnej wychowanka. W ramach wsparcia procesu rozwoju zawodowego odbywają się również zajęcia z zakresu poradnictwa zawodowego. Na terenie MOW prowadzone są zajęcia uzawodowienia wychowanków, które rozpoczynają się cyklem wykładów dotyczących zawodów przyszłości oraz zajęciami dotyczącymi odkrywania własnego potencjału zawodowego, działają również pracownie uzawodowienia: cukiernicza i stolarska. Zajęcia z zakresu uzawodowienia mają na celu przygotowanie teoretyczne i praktyczne do podjęcia w przyszłości pracy.

Kluczowym elementem oddziaływań resocjalizacyjnych jest udział wychowanków w turnusach psychoedukacyjnych w filii MOW w Aninie. Prowadzone są również terapie grupowe lub indywidualne w wyspecjalizowanych ośrodkach na terenie Warszawy (np. w przypadku uzależnień czy konieczności

konsultacji psychiatrycznych). Działania edukacyjne, wychowawcze i resocjalizacyjne prowadzone w ramach Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego ks. Orionistów stanowią bazę, podstawę dalszych oddziaływań związanych usamodzielnieniem młodzieży, stąd etap ten jest nazywany FUNDAMENTEM.

W Centrum Edukacyjnym TRAMPOLINA I realizowany jest kolejny etap Projektu Resocjalizacyjnego TRAMPOLINA, który adresowany jest przede wszystkim do wychowanków MOW ks. Orionistów, ale również innych młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Do Centrum Edukacyjnego TRAMPOLINA przyjmowani są chłopcy, którzy ukończyli niepubliczne gimnazjum (od roku szkolnego 2019/2020 szkołę podstawową) przy ulicy Barskiej 4 i zgłosili się z prośbą o pomoc w umożliwieniu kontynuowania nauki oraz w usamodzielnieniu. Wpływ na decyzję wychowanków, którzy deklarują gotowość pozostania w placówce, mają różne czynniki, w tym przede wszystkim: brak warunków w domu, lęk przed powrotem do demoralizującego środowiska, spostrzeżenie szansy na inne życie. Wychowankowie ci przejawiają motywację do zmiany, formułują cele i chcą zbudować nowe życie. Chłopcy mieszkający w Centrum Edukacyjnym TRAMPOLINA kontynuują naukę w środowiskowych szkołach ponadpodstawowych na terenie Warszawy, na różnych poziomach – szkoły branżowe, technika, licea.

Głównymi założeniami oddziaływań resocjalizacyjnych w Centrum Edukacyjnym TRAMPOLINA I jest kontynuacja rozwoju wychowanków w kierunkach takich jak:

- pasje i edukacja;
- rozwój społeczny i osobisty;
- uzawodowienie;
- inne ścieżki rozwoju i pomocy.

Działania podejmowane w Centrum Edukacyjnym TRAMPOLINA I obejmują kilka obszarów:

1. *Dwutygodniowe turnusy psychoedukacyjne dla wychowanków MOW ks. Orionistów.* W ciągu trwania całego roku szkolnego chłopcy rotacyjnie uczestniczą w warsztatach rozwijających umiejętności psychospołeczne, w tym okresie lekcje są zawieszane, a po powrocie do MOW wychowawcy grup organizują dodatkowe zajęcia związane z nadrobieniem zaległości szkolnych. Grupy warsztatowe liczą po 8 osób. Podczas turnusów psychoedukacyjnych prowadzone są zajęcia socjoterapii, trening zastępowania agresji, psychologiczne warsztaty DDA (skierowane do osób pochodzących z rodzin alkoholowych), warsztaty radzenia sobie ze złością i konstruktywnego rozwiązywania konfliktów oraz inne tematy, w zależ-

ności od potrzeb zgłaszanych przez uczestników. Prowadzony jest również warsztat przygotowawczy dla wychowanków, którzy rozważają pozostanie w Centrum Edukacji TRAMPOLINA.

2. *Grupa START*. Grupę tworzą absolwenci niepublicznego gimnazjum księży Orionistów (12 osób), którzy nie ukończyli 18 roku życia w momencie zakończenia nauki oraz zadeklarowali gotowość kontynuowania oddziaływań resocjalizacyjnych w Centrum Edukacji TRAMPOLINA. Absolwenci ubiegając się o miejsce w Centrum, muszą złożyć podanie z uzasadnieniem swojej prośby, rada kwalifikacyjna rozważa kandydatury i podejmuje ostateczne decyzje dotyczące przyjęcia chłopców do Centrum. W celu integracji ze środowiskiem wychowankowie uczęszczają do szkół ponadgimnazjalnych (od roku szkolnego 2019/2020 ponadpodstawowych), natomiast popołudnia spędzają w Centrum Edukacji w grupie wychowawczej. Wejście w środowisko lokalne oraz kontynuowanie edukacji jest bardzo ważnym etapem w procesie usamodzielnienia. Chłopcy muszą podejmować decyzje związane ze swoim życiem, z obecnościami w szkole, nawiązują nowe relacje interpersonalne w naturalnym środowisku społecznym. Istotne znaczenie ma również możliwość wyboru ścieżki rozwoju zawodowego według własnych zainteresowań i preferencji. Uczęszczając do szkół zawodowych, przygotowują się między innymi do wykonywania następujących zawodów: elektryk, hydraulik, kucharz, mechanik samochodowy, lakiernik, monter sieci telekomunikacyjnych, blacharz, kucharz. Część chłopców wybiera również licea ogólnokształcące, z uwagi na plany dotyczące podjęcia studiów wyższych. Zasadnicza różnica w metodach oddziaływania resocjalizacyjnego pomiędzy MOW a Centrum Edukacji TRAMPOLINA wynika z większego zakresu autonomii wychowanków, ale też odpowiedzialności za własną niezależność, przy jednoczesnym wsparciu wychowawców. Młodzi dorośli mogą przebywać w Centrum Edukacji TRAMPOLINA od roku do trzech lat, w zależności od potrzeb. Jest to czas intensywnego rozwoju umiejętności społecznych, konstruktywnego rozwiązywania pojawiających się problemów oraz przede wszystkim to czas edukacji i nabywania kwalifikacji zawodowych w szkolnych oraz pozaszkolnych formach kształcenia.

Jeśli są takie potrzeby wychowankowie mogą korzystać z pomocy psychologicznej. W Centrum jest też możliwość nauki języków obcych w zakresie: angielskiego, włoskiego i francuskiego. Bardzo ważnym elementem rozwoju osobowości, kształtowania systemu wartości, jest również rozwijanie umiejętności gospodarowania własnym czasem poprzez rozwijanie swoich zainteresowań. Chłopcy mają możliwość uczestniczenia między innymi w różnych klubach sportowych, mogą podejmować: naukę gry na instrumen-

tach, rozwijać zainteresowania m. in. fotografią czy dziennikarstwem. Dla wszystkich uczestników Centrum Edukacyjnego TRAMPOLINA okres pobytu w ośrodku daje również wiele możliwości wspólnych wyjazdów organizowanych podczas ferii, wakacji czy weekendów. To czas budowania relacji interpersonalnych, przyglądania się sobie w relacji z innymi, kształtowania mocnych stron oraz odkrywania własnych ścieżek rozwojowych.

3. *Grupa PARTNERS*. Do grupy tej należy 5 podopiecznych Centrum Edukacji, którzy są u progu tranzytacji, w najbliższym czasie ukończą edukację w szkole średniej, znajdują się w sytuacji przejścia z systemu edukacji na rynek pracy. Są w momencie pełnego wkraczania w dorosłość i przyjęcia ról związanych z życiem osobistym, społecznym i zawodowym. Z uwagi na wiek młodzi dorośli nie podlegają postanowieniom sądu, zgodnie z Ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich. Są natomiast odpowiedzialni za maturę, egzaminy zawodowe oraz plany i decyzje dotyczące własnej przyszłości. Relacje z wychowawcami opierają się na pełnej współpracy, zaufaniu i budowaniu poczucia odpowiedzialności młodych dorosłych za własne losy. Niektórzy podopieczni podejmują już na tym etapie prace dorywcze, zaczynają funkcjonować na rynku pracy. Na ostatnim etapie pobytu w Centrum Edukacji TRAMPOLINA I młodzi dorośli również mają możliwość korzystania z wsparcia psychologicznego, terapii, jak również pomocy w nauce oraz rozwijania zainteresowań i pasji. Bardzo ważną ofertą skierowaną do osób kończących pobyt w Centrum Edukacji TRAMPOLINA I jest możliwość skorzystania z pobytu w mieszkaniach treningowych.

W ramach realizacji Projektu Resocjalizacyjnego funkcjonują również mieszkania rotacyjne TRAMPOLINA II. Są to mieszkania typu studia, zaadoptowane z poddasza. Mieszkania funkcjonują pod nadzorem Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego Księży Orionistów. Ta część projektu powstała dzięki współpracy Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego Księży Orionistów z Fundacją Habitat for Humanity Poland. Mieszkania treningowe stanowią 7 kawalerek (o powierzchni ok. 20 metrów każda – z łazienką i aneksem kuchennym). Jedno z mieszkań przeznaczone jest dla osoby pełniącej rolę lidera usamodzielniających się podopiecznych. Mieszkania znajdują się w bloku, stanowią część wspólnoty mieszkaniowej. Sąsiedztwo zobowiązuje i niejako wymusza dostosowanie się do norm panujących we wspólnocie sąsiedzkiej. Takie ułożenie mieszkań treningowych sprzyja integracji społecznej ze środowiskiem. Mieszkania zaopatrzone są w liczniki wody i prądu, a mieszkaniowiec każdego miesiąca – ustalonego dnia ma obowiązek dostarczyć do „lidera” potwierdzenie dokonania opłaty rachunków za media i czynsz, który jest stosunkowo niski. Młodzi dorośli uczą się dbania o czystość, robie-

nia drobnych napraw-remontów, planowania zakupów, gospodarowania budżetem. Ponoszą również odpowiedzialność finansową za powierzone dobro, w przypadku wyrządzenia jakichś szkód. Każdy mieszkaniec domu treningowego jest zobowiązany do podjęcia pracy. Rodzaj prac, tryb i ilość godzin pracy zarobkowej uzależniony jest od tego, w jakim trybie beneficjent kontynuuje naukę. Mieszkania mają charakter rotacyjny, okres zamieszkiwania dostosowany jest do potrzeb mieszkańców, założeniem jest okres od 1 do 2 lat, a w przypadku podjęcia przez mieszkańca studiów licencjackich istnieje możliwość przedłużenia do 3 lat. Zasadniczym celem mieszkań treningowych jest kształcenie u młodych dorosłych umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z trudnościami życiowymi w obszarze osobistym, społecznym i zawodowym. Na tym etapie usamodzielnienia kluczowe znaczenie ma nabywanie przez młodych kompetencji związanych z funkcjonowaniem na rynku pracy, budowanie motywacji i zdolności do kształtowania własnego niezależnego, odpowiedzialnego życia w społeczeństwie.

6. Wnioski

Oddziaływania resocjalizacyjne mają na celu eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego młodzieży oraz przygotowanie wychowanków do dorosłego życia zgodnego z normami społecznymi. Zadaniem młodzieżowych ośrodków wychowawczych jest wsparcie procesu usamodzielnienia wychowanków, przygotowanie do samodzielnego życia w integracji ze środowiskiem społecznym. Działania na rzecz usamodzielniających się wychowanków nie powinny ograniczać się wyłącznie do tych wskazań, które bezpośrednio wynikają z przepisów prawa, a więc dotyczących jedynie formalnego wymiaru procesu usamodzielnienia. Kształtowanie samodzielności życiowej młodzieży niedostosowanej społecznie jest procesem wielowymiarowym, który wymaga spójności, kompleksowości i ciągłości podejmowanych oddziaływań resocjalizacyjnych. Proces usamodzielnienia wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych jest wyzwaniem, które wymaga współpracy instytucjonalnej, innowacyjnych działań wychodzących poza schemat formalnych ram prawnych. Projekt Resocjalizacyjny TRAMPOLINA jest przykładem właśnie takich działań.

Bardzo ważnym etapem przygotowania do procesu usamodzielnienia w projekcie TRAMPOLINA jest możliwość uczestniczenia przez chłopców przebywających w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym Księża Orionistów w grupach psychoedukacyjnych. Praca psychologiczna jest istotnym elementem oddziaływań resocjalizacyjnych. Intensywne zajęcia psycholo-

giczne, prowadzone w grupie w sposób systematyczny i ciągły, są ogromną szansą na uruchamianie zasobów osobistych oraz zmianę postaw. Ważnym elementem kształtowania samodzielności życiowej wychowanków jest tworzenie takich rozwiązań, które dają możliwość nabywania przez wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych praktycznych umiejętności prowadzenia gospodarstwa domowego czy gospodarowania środkami finansowymi. Wejście w dorosłe życie związane jest również z przygotowaniem do podjęcia roli zawodowej. Aktywność zawodowa jest podstawą niezależności finansowej i życiowej. Kluczowe znaczenie w oddziaływaniach resocjalizacyjnych ma wsparcie wychowanków w kontynuowaniu edukacji i nabyciu kompetencji zawodowych oraz umiejętności poruszania się po rynku pracy. Fundamentem wszystkich oddziaływań jest kształtowanie świadomości i odpowiedzialności za proces usamodzielnienia zarówno u wychowanków, jak i kadry placówek resocjalizacyjnych. Budowanie świadomości założeń i celów oddziaływań resocjalizacyjno-wychowawczych oraz kształtowanie poczucia odpowiedzialności za własne decyzje i własne życie młodych ludzi.

Streszczenie: Jednym z zasadniczych celów oddziaływań resocjalizacyjnych jest przygotowanie młodzieży niedostosowanej społecznie do podejmowania ról społecznych i zawodowych oraz samodzielnego, dorosłego życia w integracji ze środowiskiem. W artykule podjęta została problematyka usamodzielnienia wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Analizie poddano model usamodzielnienia realizowany w ramach Projektu Edukacyjnego TRAMPOLINA, prowadzony przez Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy księży Orionistów. Podstawowymi założeniami modelu jest ciągłość i kompleksowość podejmowanych działań.

Słowa kluczowe: młodzież, niedostosowanie społeczne, usamodzielnienie, młodzieżowy ośrodek wychowawczy

Abstract: One of the main goals of social rehabilitation's influencing is to prepare socially maladjusted youth to undertake social and professional roles as well as self-reliant, adult life in integration with the environment. The article discusses the issue of the self-reliance of alumni of youth educational centers. The article analyses the model of transition into self-reliance of youth carried out as part of the TRAMPOLINA Educational Project, conducted by the Youth Educational Center of Orionine priests. The basic assumptions of the model are the continuity and comprehensiveness of the activities undertaken.

Keywords: youth, social maladjustment, self-reliance, youth educational center

Bibliografia

- Greczuszkin A., Ostrihanska Z., *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2005.
- Dycik W., *Zakres i przedmiot pedagogiki specjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dycik (red.), Wyd. UAM, Poznań 2001.
- Kaniowska T., *Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w systemie oświaty*, „Trendy” 2015, nr 4.
- Piotrowski K., Wojciechowska J., Ziółkowska B., *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, A. Brzezińska (red.), Seria 1, tom 6. *Rozwój dziecka*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wyd. APS, Warszawa 2001.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia z dnia 27 grudnia 2011 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (Dz. U. z 2011 r. nr 296, poz. 1755).
- Wach T., *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*, KUL, Lublin 2009.
- Wach T., Włodarczyk-Dziadosz A., *Nieletni niedostosowani społecznie a proces ich usamodzielnienia zawodowego*, [w:] *Między wychowaniem a karierą zawodową*, B. Jakimiuk (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 297-311.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 2014 r., poz. 382).
- Winiarski M., *Samodzielność życiowa*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, D. Lalak, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Żak, Warszawa 1999.
- Wolan T., *Placówki resocjalizacyjne w reformowanym systemie profilaktyki, opieki i wychowania w Polsce*, „Chowanna” 2006, nr 2, s. 43-74.

Katarzyna Małgorzata Stanek

DZIAŁANIA WCZESNOPREWENCYJNE WYKLUCZENIA EDUKACYJNEGO, SPOŁECZNEGO I ZAWODOWEGO REALIZOWANE WOBEC NIELETNICH W MŁODZIEŻOWYCH OŚRODKACH SOCJOTERAPII

**РАННЯ ПРЕВЕНТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ
ОСВІТНЬОЇ, СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МАРГІНАЛІЗАЦІЇ
НЕПОВНОЛІТНИХ ОСІБ У МОЛОДІЖНИХ ОСЕРЕДКАХ
СОЦІОТЕРАПІЇ**

**EARLY ACTION RELATED TO EDUCATIONAL, SOCIAL
AND VOCATIONAL EXCLUSION IMPLEMENTED FOR MINORS
IN YOUTH SOCIO THERAPY CENTERS**

1. Wprowadzenie

Na przestrzeni kilkunastu lat można zaobserwować różnorodne formy dewiantycznego zachowania dzieci i młodzieży, szczególnie niedostosowania społecznego, demoralizacji, zaburzeń w zachowaniu, czy wręcz przestępczości i uzależnień małoletnich i nieletnich. Jednocześnie zachowania te prowadzą do wykluczenia edukacyjnego, społecznego, a następnie zawodowego. Niniejszy obraz wyzwała refleksje nad skutkami zjawisk w perspektywie przyszłości, w okresie, kiedy ta kategoria młodzieży wchodzić będzie w dorosłe życie i zgodnie z naturalnymi prawami rozwoju osobowościowego i społecznego powinna podejmować kulturowo wyznaczone role społeczne i zawodowe oraz realizować swoje potencjalne możliwości i w różnym stopniu uświadamiane cele życiowe i zawodowe.

Intuicyjnie i empirycznie odczuwana jest marginalizacja dzieci i młodzieży jako pozostawanie pewnych jednostek i grup poza głównym nurtem

rozwoju społecznego i niemożności dostatecznego korzystania z ogólnego dorobku materialnego i kulturowego, pozbawienie lub ograniczoność udziału w jego pomnażaniu, co jest równoważne z zablokowaniem realizacji kształtowanych w ciągu okresu rozwojowego celów, aspiracji i pragnień¹. O ile to głównym środowiskiem kształtującym wartości, postawy i aspiracje życiowe najmłodszych jest rodzina, o tyle bardzo często w tych przypadkach jej niewydolność wychowawcza powoduje scedowanie tej funkcji instytucjom (szkoła, placówki opiekuńczo-wychowawcze, placówki resocjalizacyjne).

Fakt przedstawiający tenże problem społeczny wywołuje zastanowienie się środowisk naukowych (rozpatrujących go z punktu widzenia empirycznego), praktycznych (rozważających go z perspektywy oddziaływań wychowawczych, prezencyjnych i profilaktycznych) oraz ustawodawców nad możliwościami przeciwdziałania pogłębiania się problemu, ale przede wszystkim zapobieganiu występujących zjawisk, poprzez wychowanie do pracy, wychowywanie przez pracę, socjalizację oraz aktywizację społeczną i edukacyjną.

Czy działania młodzieżowych ośrodków socjoterapii spełniają funkcje wczesnej prewencji wobec zachowań niedostosowania społecznego, zaburzeń w zachowaniu, demoralizacji i przestępczości? W jakim stopniu ośrodek kształtuje postawy, normy, osobowość wychowanka w młodzieżowym ośrodku socjoterapii? Czy działalność ośrodków przeciwdziała wykluczeniu edukacyjnemu, społecznemu i zawodowemu?

Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na zadane pytania. Jednocześnie prezentuje młodzieżowe ośrodki socjoterapii w systemie wsparcia rodziny w procesie opiekuńczo-wychowawczym i edukacyjnym.

2. Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii w systemie prawa, edukacji i wychowania

Podstawowym aktem prawnym regulującym funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków socjoterapii jest Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty² oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach

¹ B. Urban, *Geneza i psychospołeczne mechanizmy marginalizacji współczesnej młodzieży polskiej*, [w:] F. Kozaczuk, *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005, s. 15.

² Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, nr 273, poz. 2703 i nr 281, poz. 2781 oraz z 2005 r. nr 17, poz. 141).

oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. poz. 1872).

Według stanu na dzień 31.03.2017 roku w Polsce zgłoszone w systemie są 74 takie placówki, w tym:

- Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii dla dziewcząt w normie intelektualnej – 6,
- Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii dla chłopców w normie intelektualnej – 28,
- Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii koedukacyjne dla dzieci i młodzieży w normie intelektualnej – 39,
- Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii koedukacyjne dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem w stopniu lekkim – 3,
- Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii dla chłopców w normie intelektualnej i z upośledzeniem w stopniu lekkim – 2,
- Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii koedukacyjne dla dzieci i młodzieży w normie intelektualnej i z upośledzeniem w stopniu lekkim – 3.

Młodzieżowe ośrodki socjoterapii przeznaczone są dla dzieci i młodzieży, które z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym są zagrożone niedostosowaniem społecznym i wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i socjoterapii. Od 1 września 2012 r. w skład młodzieżowego ośrodka socjoterapii wchodzi co najmniej jedna ze szkół: szkoła podstawowa specjalna, szkoła średnia specjalna. W uzasadnionych przypadkach może funkcjonować MOS, który nie zapewnia całodobowej opieki wychowankom. Podstawową formą organizacyjną pracy z wychowankami jest grupa wychowawcza, która liczy od 8 do 12 wychowanków, a opiekę nad nią sprawuje co najmniej 2 wychowawców, którzy są odpowiedzialni za realizację indywidualnego programu pracy z wychowankiem, odpowiednio resocjalizacyjnego lub terapeutycznego. Istotne wydaje się, że wychowawcy zobowiązani są do współpracy z innymi pracownikami ośrodka (wychowawcy, specjaliści: psycholog, pedagog, reedukator, logopeda, socjoterapeuta) rodzicami lub/i opiekunami prawnymi dziecka oraz instytucjami działającymi w środowisku lokalnym³.

³ B. Krajewska, *Instytucje wsparcia dziecka i rodziny. Zagadnienia podstawowe*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009, s. 38.

Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii - liczba
(stan na dzień 31.03.2017 r.)



Ogółem: 74 placówek

- MOS socjoterapeutyczny koedukacja
 - ▲ MOS socjoterapeutyczny dla chłopców
 - MOS socjoterapeutyczny dla dziewcząt
 - MOS rewalidacyjny koedukacja
 - ◻ MOS socjoterapeutyczny i socjoterapeutyczno-rewalidacyjny koedukacja
 - ▲ MOS socjoterapeutyczny i socjoterapeutyczno-rewalidacyjny dla chłopców
- (2) łączna liczba placówek w województwie

www.systemkierowania.ore.edu.pl

Do zadań młodzieżowego ośrodka socjoterapii należy:

- eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń zachowania,
- przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi⁴.

Realizacja zadań młodzieżowych ośrodków socjoterapii opiera się na zintegrowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej, profilaktycznej, terapeutycznej i opiekuńczej wchodzących w skład ośrodka szkół oraz grup wychowawczych, w szczególności poprzez:

a) wspieranie rozwoju wychowanków na podstawie zorganizowanej, rzetelnej, wielokrotnej, interdyscyplinarnej diagnozy, wskazującej potencjał rozwojowy i mocne strony wychowanków,

⁴ Z. Węgiński, *Opieka nad dzieckiem osieroconym. Teoria i praktyka*, Toruń 2006, s. 140.

b) opracowanie i realizowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych w stosunku do każdego wychowanka,

c) organizowanie zajęć dydaktycznych, wychowawczych, terapeutycznych, socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych umożliwiających nabywanie społecznie akceptowanych umiejętności życiowych, ułatwiających prawidłowe funkcjonowanie w środowisku rodzinnym i społecznym,

d) organizowanie zajęć sportowych, turystycznych, rekreacyjnych, w tym zajęć organizowanych na świeżym powietrzu w wymiarze co najmniej dwóch godzin dziennie, o ile pozwalają na to warunki atmosferyczne,

e) wspomaganie w zakresie nabywania umiejętności życiowych ułatwiających funkcjonowanie społeczne, organizowanie specjalistycznych działań socjoterapeutycznych umożliwiających zmianę postaw i osiągnięcie pozytywnych, trwałych zmian w postawach wychowanków,

f) udzielenie pomocy w przezwyciężaniu trudności w uczeniu się z uwzględnieniem potrzeb i potencjalnych możliwości wychowanków,

g) wspieranie rodziców/prawnych opiekunów w pełnieniu funkcji opiekuńczej, wychowawczej i edukacyjnej, w tym w rozpoznawaniu, wspomaganiu i rozwijaniu potencjalnych możliwości ich dzieci,

h) udzielanie pomocy rodzicom/prawnym opiekunom w zakresie doskonalenia umiejętności niezbędnych we wspieraniu rozwoju swoich dzieci, w szczególności w zakresie unikania zachowań ryzykownych,

i) udzielanie pomocy w planowaniu kariery edukacyjnej i zawodowej, z uwzględnieniem możliwości i zainteresowań wychowanków oraz współpracy w tym zakresie z rodzicami/prawnymi opiekunami, szkołami i innymi instytucjami, właściwymi ze względu na miejsce zamieszkania wychowanka,

j) organizowanie udziału wychowanków w życiu społecznym, kulturalnym i sportowym środowiska,

k) podejmowanie działań interwencyjnych w przypadku zachowań ryzykownych przejawianych przez wychowanków, zagrażających ich zdrowiu lub życiu oraz zagrażających innym osobom przebywającym na terenie ośrodka⁵.

Do ośrodków tych trafia młodzież na wnioski rodziców w oparciu o kontrakt zawarty pomiędzy wychowankiem a ośrodkiem, normujący zasady jego funkcjonowania w placówce oraz młodzież z postanowienia sądu. Młodzież przebywająca w ośrodkach posiada orzeczenia o potrzebie kształcenia specjal-

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 grudnia 2011 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (Dz. U. nr 296, poz. 1755).

nego wydane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które wskazują przyczynę problemów i zalecane formy pracy z uczniem, wychowankiem⁶. Najczęściej, po wstępnej rozmowie dyrektora (w obecności psychologa lub pedagoga) z dzieckiem i jego opiekunem prawnym zostaje ono przyjęte do szkoły, a tym samym do grupy wychowawczej. Wychowawca indywidualny dziecka ma obowiązek opracować IPET, czyli Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny dla dziecka, w którym uwzględniane są zajęcia rozwijające uzdolnienia i zainteresowania, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne oraz specjalistyczne. Zadaniem wychowawcy jest czuwanie nad jego realizacją, regularne uczestniczenie w spotkaniach zespołów klinicznych, gdzie omawiane są postępy wychowanka w nauce oraz zachowaniu. Oprócz IPET tworzony jest indywidualny plan pracy z dzieckiem – Indywidualny Program Socjoterapeutyczny. Wychowanek uczestniczy w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych i rozwijających oraz dodatkowych kompatybilnych z jego zainteresowaniami.

Główne obszary pracy młodzieżowych ośrodków socjoterapii:

- funkcjonowanie społeczne: wdrażanie wychowanków do przestrzegania norm i zasad współżycia społecznego; profilaktyka,
- rodzina: udzielanie rodzicom wsparcia w zakresie rozwiązywania problemów wewnątrzrodzinnych, wychowawczych, pedagogizacja rodziców,
- szkoła: wyrównywanie braków edukacyjnych, pomoc w nadrobieniu zaległości szkolnych, motywowanie do nauki i zdobywania wykształcenia⁷.

Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii umożliwia uczestnictwo w indywidualnych lub grupowych zajęciach specjalistycznych w zakresie terapii pedagogicznej, w zajęciach psychoedukacyjnych, rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych, profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Istotną rolę w procesie wychowania, profilaktyki i resocjalizacji pełnią zajęcia rozwijające zainteresowania i kształtujące osobowość wychowanka. Są to m.in.:

- zajęcia rozwijające zainteresowania (liga piłkarska, tenis stołowy, siłownia, basen, aerobik, taniec, plastyka, nauka gry na instrumentach, biblioterapia, wyjścia do kin, muzeum, teatru, wystawy, zajęcia promujące aktywny i zdrowy tryb życia, aktywne formy spędzania czasu wolnego, program „nauka właściwych zachowań w sytuacjach trudnych”, zajęcia kulinarne.

Ważne, z punktu widzenia przyszłości są także:

⁶ B. Krajewska, *Instytucje wsparcia dziecka i rodziny. Zagadnienia podstawowe*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009, s. 37-38.

⁷ R. Lisewski, *Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jako ogniwo systemu profilaktyki i terapii dzieci i młodzieży*, „Resocjalizacja Polska” 2013, nr 5, s. 113-126.

- kursy (karta rowerowa, kursy zawodowe, kurs prawa jazdy),
oraz wszelkiego rodzaju:
 - zajęcia psychologiczne i terapeutyczne (warsztaty komunikacji interpersonalnej, trening zastępowania agresji – ART, trening osobowości), zajęcia profilaktyczne (spotkania, konsultacje, realizacja programu profilaktycznego), zajęcia z zakresu wychowania do życia w rodzinie, program „zdrowy uczeń”),
 - zajęcia socjoterapeutyczne (socjoterapia, Spotkania Świąteczne, wyjazdy reprezentujące Ośrodek, wolontariat),
 - współpraca instytucjonalna (placówki opiekuńczo-wychowawcze, sądy, ośrodki pomocy społecznej, organizacje pozarządowe).

Wszelkie rodzaje zajęć i aktywności służą rozwojowi jednostki zarówno w aspekcie intelektualnym, jak i osobowościowym. Należy podkreślić, że głównym celem MOS-ów jest umożliwienie wychowankowi ukończenie rozpoczętego przez niego etapu edukacyjnego, przygotowanie go do podjęcia nauki na kolejnym etapie edukacyjnym oraz zapobieżenie „wypadnięcia” z systemu edukacyjnego. Zmiana zachowań, kształtowanie osobowości, pobudzanie do aktywności poprzez działania intencjonalne i nieintencjonalne są równie istotne, natomiast przy zachowaniu nadrzędności wypełnienia obowiązku szkolnego.

Młodzieżowe ośrodki socjoterapii nie są jedynie ośrodkami opieki, w których socjoterapia realizowana jest raz w tygodniu, ale miejscem wielogodzinnego przebywania z młodymi ludźmi, gdy cała uwaga wychowawcy-socjoterapeuty jest skoncentrowana na podopiecznych, a każda sytuacja może stanowić podłoże do budowania kontr i niwelowania urazów. Socjoterapia to sposób patrzenia i postrzegania ludzi, sposób reagowania w danej sytuacji: zabawy, gier sportowych, rozmowy, zajęć plastycznych, kontaktu z rówieśnikami, dorosłymi, to podłoże i okazja do tworzenia sytuacji niwelujących deficyty. W tym procesie kluczowa jest wiedza na temat każdego podopiecznego, pogłębiona obserwacja i diagnoza jego urazów, na podstawie których cały zespół tworzy kontry. Pierwszym i najważniejszym warunkiem udzielenia skutecznej pomocy wychowankom jest nawiązanie z nimi dobrego kontaktu oraz stworzenie im warunków do rozwijania zainteresowań, talentów i zdolności. Na podstawie programów zajęć proponowanych w placówce powstają plany oddziaływań mających dać podopiecznym doświadczenia, których zabrakło im w dotychczasowym rozwoju⁸.

⁸ R. Lisewski, *Młodzieżowy ośrodek...*, dz. cyt., s. 113-126.

3. Trudności w oddziaływaniach wychowawczych i edukacyjnych w Młodzieżowych Ośrodkach Socjoterapii

Jak wynika z przepisów prawnych, w Młodzieżowych Ośrodkach Socjoterapii przyjmowane są dzieci i młodzież, które z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym są zagrożone niedostosowaniem społecznym i wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i socjoterapii. Zadaniem wychowawców, nauczycieli oraz specjalistów zatrudnionych jest eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń zachowania oraz przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi.

Z praktycznego punktu widzenia, od wielu lat obserwuje się zmianę kategorii „klienta” w Młodzieżowych Ośrodkach Socjoterapii. Reprezentują oni nie tylko zaburzenia w zachowaniu, niedostosowanie społeczne i przejawy demoralizacji, ale także zaburzenia rozwoju psychicznego, zaburzenia nastroju, zaburzenia nerwicowe, zespoły behawioralne związane z zaburzeniami fizjologicznymi i czynnikami fizycznymi, zaburzenia emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieżowym, zaburzenia rozwoju psychicznego⁹.

Jak powszechnie wiadomo, wychowawcy i nauczyciele zatrudnieni w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii podlegają przepisom ustawy – Karta Nauczyciela¹⁰. Wymagania kwalifikacyjne wobec nauczycieli zajmujących stanowiska wychowawcy w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, nauczyciela-psychologa, nauczyciela-pedagoga i nauczyciela-doradcy zawodowego w szkołach i placówkach, doprecyzowane zostały w Rozporządzeniu MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli.

Oprócz odpowiedniego wykształcenia osoby zatrudnione w tego typu placówkach przejawiają wszechstronne zainteresowania i zdolności, m.in. sportowe (piłka nożna, sztuki walki, ping-pong, siłownia, trekking, basen) plastyczne, artystyczne (śpiew, taniec, teatr, kultura, film, ceramika, stolarstwo), podróżnicze, które mają zastosowania w proponowanych programach indywidualnych i podejmowanych próbach „zaszczepienia” niniejszymi wychowanków.

⁹ *Młodzieżowe ośrodki socjoterapii*, [online] <https://www.ore.edu.pl/2015/04/mlodziezowe-osrodki-socjoterapii/>, dostęp z dn. 03.11.2017 r.

¹⁰ Art. 1, ust. 1, pkt 1 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. nr 97, poz. 674 ze zm.).

Pomimo dobrego przygotowania edukacyjnego wychowawców i nauczycieli (kierunkowego wykształcenia), bardzo często mają oni problem z realizacją programu wychowawczego i edukacyjnego w klasie/grupie, gdzie na 12-15 uczniów/wychowanków przypada kilku przejawiających zaburzenia psychiczne. Ich zachowanie często dezintegruje pracę indywidualną i grupową w sytuacjach zagrażających bezpieczeństwu innych dzieci (zachowania agresywne) lub ich reakcje są nieadekwatne do bodźców. Należy podkreślić, iż wychowawcy czy nauczyciele posiadają wykształcenie pedagogiczne ze specjalnością: resocjalizacja, socjoterapia, profilaktyka uzależnień. Potrzebują oni szkoleń w zakresie pracy z uczniem agresywnym, uzależnień od substancji czy zachowań (niejednokrotnie wychowankowie przejawiają uzależnienia od gier), z zaburzeniami psychicznymi (leki, depresje). Jednocześnie odczuwają potrzebę kształcenia warsztatu pracy poprzez treningi interpersonalne lub warsztaty umiejętności, jednakże koszt niniejszych uniemożliwiają im niniejsze. Z teoretycznego punktu widzenia, nauczyciele zatrudnieni w MOS zobowiązani są stale podnosić własne kompetencje (w systemie awansu zawodowego nauczycieli). Ponadto zarówno nauczyciele, jak i wychowawcy czy inni specjaliści zatrudnieni w instytucjach edukacyjnych zajmujących się dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają wsparcia ze strony innych, np. superwizji¹¹.

Założeniem pracy edukacyjnej i wychowawczej jest ścisła współpraca z rodzicami czy opiekunami prawnymi wychowanków (rodzice zastępczy, wychowawcy domów dziecka), jednakże realizacja niniejszego także przysparza wiele trudności. O ile w dokumentach placówek wszystko przebiega prawidłowo, o tyle w praktyce tylko niewielka grupa rodziców i opiekunów jest zainteresowana postępami w nauce, progresie czy regresie zachowania u dziecka. W wielu MOS-ach organizowane są warsztaty dla rodziców, których założeniem jest poprawa komunikacji z dzieckiem, kształtowanie umiejętności wychowawczych itp., a przy innych prowadzone są poradnie czy konsultacje dla rodziców i opiekunów dzieci, które sprawiają problemy wychowawcze. Niestety niewielu jest zainteresowanych ofertą ośrodka i współdziałaniem z wychowawcami i nauczycielami w odniesieniu do wychowania czy edukacji młodego człowieka.

¹¹ W niniejszym rozumieniu, superwizja to: „różne działania psychologiczno-społeczne w ramach poradnictwa w miejscu pracy, współpracy zawodowej, praktycznego instruktażu itd., które odbywają się między superwizorem, a osobą superwizowaną lub grupą. Dotyczy ona problemów interakcyjnych, grupowych i instytucjonalnych” (S. Dudak, E. Sarzyńska, *Superwizja jako dziedzina doradztwa zawodowego*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 2*, J. Kargul (red.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 2001, s. 162.

Bardzo istotny wpływ na oddziaływania edukacyjne i wychowawcze miało wejście w życie rozporządzenia z dnia 2 listopada 2015 r.¹². Ważnym elementem pracy do 01.09.2016 r. była możliwość pozostawienia wychowanka/ucznia, który nie wywiązuje się w sposób odpowiedni z obowiązków edukacyjnych oraz sprawia problemy wychowawcze na tzw. „weekend” w celu nadrobienia zaległości edukacyjnych oraz korekcji. To sprawiało wyzwolenie w wychowanku motywacji do nauki oraz poprawnego zachowania na terenie szkoły oraz ośrodka, dzięki czemu mógł wyjść do środowiska rodzinnego/lokalnego. Przekształcenie placówek nieferyjnych w placówki feryjne spowodowało zlikwidowanie ważnego narzędzia pracy. O ile wielu specjalistów zajmujących się prawidłowym rozwojem dziecka niniejszą zmianę rozpatruje w aspekcie pozytywnym, o tyle w praktyce (z punktu widzenia pracy edukacyjnej i wychowawczej) zmiana zdeformowała możliwość pracy z dzieckiem niedostosowanym społecznie, zagrożonym niedostosowaniem społecznym czy demoralizacją.

4. Podsumowanie

Odnosząc się do postawionych we wprowadzeniu pytań: czy działania młodzieżowych ośrodków socjoterapii spełniają funkcje wczesnej prewencji wobec zachowań niedostosowania społecznego, zaburzeń w zachowaniu, demoralizacji i przestępczości? w jakim stopniu ośrodek kształtuje postawy, normy, osobowość wychowanka w młodzieżowym ośrodku socjoterapii?, analiza literatury, obserwacja oraz rozmowy z wychowawcami oraz dyrektorami placówek skłania do wyciągnięcia następujących wniosków:

Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii w Polsce pełnią funkcję wczesnej prewencji wobec zachowań aspołecznych, przestępczych i łamiących normy prawne, społeczne i obyczajowe. Wynika to z zasad funkcjonowania tego typu ośrodków oraz programów wychowawczych i profilaktycznych realizowanych w poszczególnych typach. Jednocześnie poprzez działalność edukacyjną, wychowawczą, MOS-y kształtują postawy, normy, osobowość wychowanka w młodzieżowym ośrodku socjoterapii. Należy jednak podkreślić ogromną rolę wychowawców i nauczycieli, ich osobowość, indywidualne zainteresowania i temperament, który ma odzwierciedlenie w proponowanych zajęciach oraz oddziaływaniu na osobowość wychowanka. Jednocześnie efektywność oddziaływań uzależniona jest w dużej mierze od możliwości współpracy i zaangażo-

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. 2015 poz. 1872).

wania w proces edukacyjny i wychowawczy rodziców i opiekunów prawnych, a także współpraca z innymi instytucjami zajmującymi się wsparciem i pomocą dziecku ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi, niedostosowanemu społecznie, zagrożonemu demoralizacją (m.in. poradnie pedagogiczno-psychologiczne, sądy, organizacje młodzieżowe, organizacje pozarządowe).

Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii aktywizują młodzież i kształtują postawy prospołeczne, prozawodowe poprzez udział dzieci i młodzieży w pracach na rzecz ośrodka i społeczności lokalnej, programy doradztwa zawodowego, kursy i szkolenia zawodowe oraz treningi umiejętności. Należy również pamiętać, że w pierwszej kolejności MOS-y zapobiegają wykluczeniu edukacyjnemu, pełniąc tym samym profilaktykę wykluczenia zawodowego.

Streszczenie: Trudności edukacyjne, społeczne i indywidualne dzieci i młodzieży w obszarze norm, wartości i postaw, które skutkują niedostosowaniem społecznym, zagrożeniem demoralizacją i zaburzeniami w zachowaniu, doprowadziły do wzmocnienia roli i funkcji młodzieżowych ośrodków socjoterapii. Ich działalność ma za zadanie dokonać zmiany w zachowaniu oraz postrzeganiu rzeczywistości społecznej przez uczniów/wychowanków MOS, a także asymilacji wartości obowiązujących w społeczeństwie. Dzięki założeniom pracy, osobom zatrudnionym, metodom i narzędziom pracy, młodzieżowe ośrodki socjoterapii można traktować jako instytucje wczesnoprewencyjne wobec nieletnich, u których następuje regres zachowania lub regres doprowadzający do zastosowania wobec nich innego środka wychowawczego.

Słowa kluczowe: wychowanie, edukacja, resocjalizacja, prewencja, młodzieżowe ośrodki socjoterapii

Abstract: Educational, social and individual difficulties of children and youth in the area of norms, values and attitudes that result in social maladjustment, the threat of demoralization and behavioral disorders have led to the strengthening of the role and functions of youth sociotherapy centers. Their activity is to make changes in the behavior and perception of social reality by students / alumni of the MOS, as well as assimilation of values in force in society. Thanks to the assumptions of the work, employed persons, methods and tools of work, youth sociotherapy centers can be treated as early preventive institutions for juveniles, in whom the behavior progresses or regresses leading to the use of other means of parenting.

Keywords: education, education, resocialization, prevention, youth sociotherapy centers

Bibliografia

- Dyskursy młodych andragogów 2*, Kargul J. (red.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 2001.
- Kozaczuk F., *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005.
- Krajewska B., *Instytucje wsparcia dziecka i rodziny. Zagadnienia podstawowe*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.
- Lisewski R., *Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jako ogniwo systemu profilaktyki i terapii dzieci i młodzieży*, „Resocjalizacja Polska” 2013, nr 5, s. 113-126.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. poz. 1872).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 grudnia 2011 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (Dz. U. nr 296, poz. 1755).
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, nr 273, poz. 2703 i nr 281, poz. 2781 oraz z 2005 r. nr 17, poz. 141).
- Węgierski Z., *Opieka nad dzieckiem osieroconym. Teoria i praktyka*, Toruń 2006.

Jolanta Izabela Wiśniewska

EDUKACJA ZAWODOWA JAKO PERSPEKTYWA ŻYCIOWA CZŁOWIEKA

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЯК ЖИТТЄВА
ПЕРСПЕКТИВА ЛЮДИНИ**

**PROFESSIONAL EDUCATION AS A LIFE PERSPECTIVE
OF A HUMAN**

Postęp cywilizacyjny spowodował, że edukacja stała się coraz bardziej widocznym i znaczącym obszarem życia współczesnego człowieka. Związek ten i jego wymiar wynika z tego, że jest ona istotnym czynnikiem określającym funkcjonowanie jednostki w otaczającej rzeczywistości – nie tylko tej zawodowej, ale również codziennej. Jednocześnie można dostrzec, że rodzaj ukończonej szkoły i szczebla edukacji nabiera znaczenia w stratyfikacji społecznej, a także staje się ważną składową satysfakcji osobistej. Jeżeli weźmiemy pod uwagę różnice w poziomach wykształcenia ludzi, to powyższe konstatacje prowadzą do pytań: jakie zatem szanse na sukces w życiu zawodowym i społecznym mają uczniowie szkół zawodowych – branżowych I stopnia? Czy szkoły te faktycznie trzeba zaliczyć do gorszego wyboru? Jakie determinanty decydują o satysfakcji zawodowej i osobistej człowieka?

W artykule podjęto rozważania koncentrujące się na kwestii, jakie szanse na satysfakcję w sferze zawodowej mają absolwenci szkoły branżowej I stopnia. W omawianym zagadnieniu szczególnie podkreślono problematykę wyborów edukacyjnych i zawodowych uczniów oraz tematykę kształcenia zawodowego.

1. Wybory edukacyjne i zawodowe uczniów

W Polsce moment wyboru szkoły średniej, a więc takiej, która zaczyna różnicować wykształcenie osób, ma miejsce w gimnazjum, a wraz z wejściem w życie reformy oświatowej będzie odbywać się po 8-letniej szkole podstawowej. Mając na względzie, że jest to decyzja wiążąca i znacząco ukierunkowująca życie zawodowe jednostki, należy zauważyć, że następuje, kiedy osoba znajduje się na stosunkowo wczesnym i zawiłym etapie swojego rozwoju. Jest to okres młodzieńczy¹, a więc czas zarówno intensywnego dojrzewania fizycznego, emocjonalnego, jak też poznawczego, co oznacza, że zachodzą jeszcze różnego rodzaju procesy, które formują młodego człowieka. Równocześnie dokonuje się określanie własnej tożsamości, czyli poznawania siebie, swojego miejsca w otoczeniu, relacji z nim. Towarzyszą temu różnego rodzaju „wątpliwości”, które świadczą o tym, że w sposób złożony kształtuje się autonomia psychiczna jednostki. Ten okres życia człowieka jest jeszcze etapem przejściowym pomiędzy dzieciństwem a dorosłością i należy przyznać, że dynamika zachodzących w nim przemian nie stanowi warunków sprzyjających podejmowaniu planów życiowych.

W dzisiejszej rzeczywistości dokonywanie wyborów edukacyjnych przez młodzież znacząco różni się od tych, które były udziałem wcześniejszych pokoleń. Obecnie nie mają one już tak jednoznacznego wymiaru, chociażby ze względu na bogatą ofertę edukacyjną czy zmienność rynku pracy, co powoduje, że proces decyzyjny jest bardziej złożony. Ponadto, jak podkreśla Daniel Kukla², w dzisiejszych „trudnych czasach” nikogo już nie stać na przypadkowe wybory zarówno ze względów ekonomicznych (koszty edukacji i przekwalifikowania), jak i z uwagi na wysokie koszty emocjonalne (frustracja, niezadowolenie, brak pewności siebie i poczucia własnej wartości [...]).

Proces decyzyjny dotyczący wyboru szkoły średniej z reguły odbywa się wyłącznie przy udziale rodziny, która pełni w nim znaczącą rolę. W zależności od kapitału kulturowego i społecznego, jaki prezentują rodzice, sprowadza się do określonego motywowania dziecka oraz udzielanego mu mniejszego lub większego wsparcia. Sytuacja rodzinna znacząco różnicuje aspiracje edukacyjne uczniów, ponieważ nie wszyscy ludzie zdają sobie sprawę z rangi, jaką

¹ I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, t. 2, s. 163-201.

² D. Kukla, *Perspektywy nie tylko zawodowe młodych w ponowoczesności*, [w:] *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), Aspra-JR, Warszawa 2006, s. 30.

ma dla życia ich dziecka dokonywana decyzja. Ponadto występują pomiędzy poszczególnymi rodzinami dysproporcje w zakresie orientacji w obszarze oferty edukacyjnej czy rynku pracy. Są środowiska społeczne, w których zamiast brania pod uwagę predyspozycji dziecka, jego zainteresowań, rozstrzygają inne czynniki. Dodatkowo, w tę niekorzystną sytuację wpisuje się fakt, że nadal nie ma tradycji korzystania z porady specjalistów. Dlatego bardzo dobrze się stało, że wraz z reformą edukacyjną wprowadzono do programu szkolnego doradztwo zawodowe, mimo iż jest to w szkole branżowej I stopnia tylko 10 godzin w całym okresie nauczania. Natomiast w klasach VII i VIII szkoły podstawowej zajęcia edukacyjne z zakresu doradztwa zawodowego mają odbywać się w wymiarze po 10 godzin minimum w każdej klasie.

Na podstawie danych opracowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych okazuje się, że profil uczniów szkół zawodowych przedstawia się następująco:

- w większości zamieszkują tereny wiejskie lub małe miasta,
- zazwyczaj wybierają szkołę w pobliżu miejsca zamieszkania,
- ich rodzice posiadają raczej wykształcenie podstawowe lub niepełne podstawowe,
- pochodzą z rodzin, w których przynajmniej jedno z rodziców nie pracuje zawodowo oraz z rodzin wielodzietnych,
- uzyskują gorsze wyniki w nauce niż uczniowie liceów ogólnokształcących³.

Uwarunkowania wyborów edukacyjnych uczniów szkół zawodowych wskazują, że alokacja w poszczególnych ścieżkach kształcenia koreluje z pozycją społeczną rodziny oraz z niskimi osiągnięciami edukacyjnymi uczniów. Zatem niepokojące jest, że głównymi motywatorami wyborów edukacyjnych uczniów szkół zawodowych stają się determinanty zewnętrzne, w tym sytuacja rodzinna, a nie zainteresowania czy zdolności i predyspozycje młodzieży.

Przedstawiony w raporcie IBE profil ucznia szkoły zawodowej powstał na bazie najczęściej występujących danych statystycznych, które nie zawsze pokrywają się z charakterystyką pojedynczego ucznia. Tworzą one stereotypowy obraz uczniów szkół zasadniczych, który sprowadzany jest do uogólnienia, że są to osoby mało zdolne oraz nie przejawiające chęci do nauki. Tymczasem trafiają się również w tych szkołach uczniowie, którzy w gimnazjum odnosili sukcesy w nauce i uzyskiwali wysokie oceny szkolne. Przy-

³ *Instytut Badań Edukacyjnych, Raport o stanie edukacji. Kontynuacja przemian*, Warszawa 2012, s. 187, [online] http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?expl-num_id=414, dostęp z dn. 01.08.2018.

kładem takiej sytuacji mogą być następujące dwie nieco różne wypowiedzi uczennic szkoły zasadniczej zawodowej:

Wypowiedź 1: *Dla mnie przykry moment. Zakończenie szkoły podstawowej i przejście do nauki dalszej to przykry moment, bo byłam zdolnym dzieckiem, ale byłam w biednej rodzinie i moje wykształcenie było uzależnione od finansów rodziców. Niestety tych finansów nie było, zdecydowali, że gdzieś do szkoły pójść muszę. Więc polegało to na tym, że wstydziłam się, bo byłam prymusem w szkole. Wstydziłam się, bo nauczyciele naciskali, żebym szła do liceum i na studia, bo miałam do tego wszelkie predyspozycje, natomiast moja rodzina nie pozwoliła mi się uczyć, ze względu na to, że było jeszcze młodsze rodzeństwo, dużo tego rodzeństwa. I stwierdzili, że będę chciała, to będę się uczyła, będąc już osobą dorosłą i samowystarczalną. I poszło, jak poszło [...]*⁴.

Wypowiedź 2: *Jestem z okolic Lublina, ze wsi. Byłam w szkole, to jest tam niedaleko Lublina, jest szkoła zasadnicza rolnicza, ja poszłam na ogrodnika. Z tej racji, że ze wsi pochodzę, zawsze uwielbiałam tą ziemię, te rośliny, kwiaty. Zawsze mnie to fascynowało i ze względu na to poszłam. [...] Zawsze się w domu opiekowałam tymi kwiatami, nie kwiatami. Z mamą zawsze doglądałam, mama ogrody miała. Patrzyłam, jak ona to robi. Zawsze mi się to podobało. W końcu zdecydowałam się na tego ogrodnika. [...] Tak, dobre miałam stopnie. Czasami były wyróżnienia, że z paskiem kończyłam. Bardzo dobry kontakt z nauczycielami miałam. Zawsze pomagałam im. W czasach gimnazjum, to był ten okres, że wspólnie ze znajomymi stworzyliśmy projekt dofinansowany z Unii Europejskiej [...]*⁵.

Wybór szkoły średniej jest poważną decyzją życiową i w zależności od ucznia charakteryzuje się mniejszą lub większą złożonością. Na jego trafność zdecydowanie nie wpływa sugerowanie się jedynie czynnikami zewnętrznymi, które również są istotne. W przypadku ucznia zasadniczej szkoły zawodowej (po reformie edukacyjnej – szkoły branżowej I stopnia), gdzie najczęściej występują dwa główne predyktory wyboru: sytuacja rodzinna i oceny szkolne, należy przyjąć, że za podjęciem nauki w szkole branżowej I stopnia przemawiać może tylko jeden z nich, a mianowicie niskie oceny szkolne. Słabe noty szkolne oznaczają, że uczeń nie przejawia większych zainteresowań poznawczych czy predyspozycji do uczenia się, które są wymagane w szkołach ukierunkowanych na wszechstronny rozwój ucznia i przygotowujących do matury oraz ewentualnej dalszej edukacji. Natomiast sytuacja rodzinna

⁴ D. Duch-Krzystoszek, *Szkolnictwo zawodowe i rynek pracy dla kobiet z wykształceniem zasadniczym zawodowym*, raport z badania przeprowadzonego w 2015 r., s. 16.

⁵ Tamże, s. 19.

nie powinna decydująco ograniczać tego wyboru i stanowić jego główną determinantę. We wszystkich przypadkach decydujące powinny być aspiracje edukacyjne dziecka, jego zainteresowania i predyspozycje.

2. Kształcenie w szkole branżowej I stopnia

W 2017 roku weszła w życie kolejna reforma oświatowa, która dość zasadniczo zmieniła ustrój szkolny. Zgodnie z jej założeniami⁶ kształcenie w zawodach prowadzi będą następujące szkoły:

- 3-letnia branżowa szkoła I stopnia (w miejsce dotychczasowej zasadniczej szkoły zawodowej),
- 4-letnie technikum,
- szkoła policealna.

Natomiast od 1 września 2019 r. realizowane będzie kształcenie w 5-letnim technikum, a od 1 września 2020 r. rozpocznie swoją działalność branżowa szkoła II stopnia, przeznaczona dla absolwentów branżowej szkoły I stopnia.

Wprowadzone zmiany w obszarze szkół zawodowych twórcy reformy argumentowali⁷ utrzymującym się w ostatnich latach wysokim bezrobociem absolwentów (ponad 40 procent), a także niedostosowaniem wykształcenia do potrzeb rynku pracy. Jako poprawę tej sytuacji zaproponowali położenie akcentu na wysokie kwalifikacje zawodowe uczniów oraz na ich zgodność z zapotrzebowaniem współczesnego rynku pracy. Z kolei w odniesieniu do treści kształcenia wskazano na następujące rozwiązania:

- treści kształcenia uwzględniające nowoczesne technologie,
- treści kształcenia rozwijające kompetencje personalne i społeczne ucznia.

Zasadniczą zmianą wniesioną przez reformę jest drożność kształcenia, która dla ambitnych i zdolnych osób może zakończyć się studiami. Zatem uczeń szkoły branżowej I stopnia może kontynuować kształcenie zawodowe w 2-letniej branżowej szkole II stopnia i w niej uzyskać maturę lub wybrać naukę w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych, które również prowadzi do matury. W ten sposób zmieniono istniejące od roku 2012 prawo, w którym nie istniała taka możliwość, aby absolwent zasadniczej szkoły zawodowej konty-

⁶ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r., poz. 59, Art. 18).

⁷ *Projekt ustawy «Prawo oświatowe» wraz z projektem ustawy «Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe»*, [online] <https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/decyzje-rzadu/projekt-ustawy-prawo-oswiatowe-wraz-z-projektem-ustawy-przepisy.html>, dostęp z dn. 05.08.2018.

nuował edukację na wyższym szczeblu w trybie stacjonarnym. Mógł zostać jedynie uczniem liceum ogólnokształcącego dla dorosłych i dopiero tą drogą zdobyć maturę. Aktualna struktura szkół, umożliwiająca podnoszenie kwalifikacji uczniom szkół branżowych I stopnia jest dobrym kierunkiem działania, ponieważ w obecnej rzeczywistości rynku pracy trudno byłoby zaakceptować ograniczenie w tym zakresie. W rezultacie absolwent szkoły branżowej I stopnia może rozwijać się w sferze zawodowej w szkole branżowej II stopnia lub zmienić kierunek i podjąć naukę w liceum ogólnokształcącym. Stworzone do podwyższania poziomu edukacyjnego warunki dają nadzieję, że uczniowie tych szkół nie pozostaną na osiągniętym etapie edukacyjnym i będą dążyć do zdobywania kolejnych szczebli.

Kształceniu w szkole branżowej I stopnia przypisano tylko jedną kwalifikację, co wydaje się być przynajmniej w niektórych zawodach nieuzasadnione, a nawet krzywdzące dla jej absolwentów. Jak zauważa Franciszek Szlosek⁸ „(...) analiza zawodoznawcza wskazuje na znacznie większe różnicowanie zawodów pod względem liczby zadań zawodowych i stopnia ich trudności. Świadczą o tym między innymi różne poziomy kwalifikacyjne przypisane do kształcenia na tym samym poziomie organizacyjno-programowym (np. na poziomie technika mamy 3., 4. lub 5. poziom kwalifikacji)”.

Oferta edukacyjna szkół zawodowych, w tym też szkół branżowych I stopnia jest raczej bogata. Według aktualnie obowiązującego rozporządzenia⁹ szkoły te kształcić mogą do 213 zawodów. Jednak po analizie mapy szkół branżowych I stopnia oraz ich profili dostrzega się silne ich nakierowanie na edukację płci męskiej. Ten stan rzeczy oddają też wcześniejsze dane statystyczne, gdzie w roku szkolnym 2016/2017 odsetek kobiet w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych stanowił 31,7% wszystkich uczniów tych szkół¹⁰.

Realizację edukacji w danym typie szkoły określa plan nauczania. Obecnie opracowane są dwa ramowe plany nauczania dla szkoły branżowej I stopnia: jeden dla absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej, a drugi dla absolwentów gimnazjum. W ofercie edukacyjnej występują następujące przedmioty ogólne: język polski, język obcy, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, matematyka, informatyka, a także dwa wybrane przez dy-

⁸ F. Szlosek, *Współczesne problemy kształcenia zawodowego w Polsce*, „Meritum” 2017, nr 1(44), s. 8.

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz. U. z 2017 r., poz. 622.

¹⁰ Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, [online] <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20162017,1,12.html>, dostęp z dn. 05.08.2018.

rektora przedmioty spośród przedmiotów: geografia, biologia, chemia i fizyka. Jeśli weźmiemy pod uwagę liczbę godzin przewidzianych w szkole branżowej I stopnia na ich kształcenie, to należy przyznać, że jest ona bardzo skromna. Dla przykładu: z języka polskiego określono 6 godzin tygodniowo w trzyletnim okresie nauczania, zaś na matematykę 5 godzin tygodniowo również w trzyletnim okresie nauczania. Zatem można przypuszczać, że wiedza i umiejętności uczniów z przedmiotów ogólnych będą na dość niskim, jeśli nie bardzo niskim poziomie. Z kolei dla porównania: w klasie I na kształcenie zawodowe teoretyczne i praktyczne przewidziano 12 godzin tygodniowo, co wydaje się znaczącą i satysfakcjonującą liczbą godzin dla przygotowania praktycznego uczniów. Biorąc pod uwagę ramowe plany nauczania, nasuwa się wniosek, że w szkole branżowej I stopnia położono nacisk na przedmioty zawodowe, czyniąc je też priorytetowymi w stosunku do ogólnych.

O rezultatach, jakie przyniesie edukacja w szkole branżowej I stopnia, trudno jest mówić na obecnym etapie. Jeśli założenia reformy będą w pełni realizowane i faktycznie rozwinię się kształcenie dualne, to można zakładać, że absolwenci będą dobrymi fachowcami w swoim zawodzie. Natomiast do życzenia może pozostawiać ich wykształcenie ogólne, zwłaszcza u osób, które nie będą podejmować starań w tym obszarze.

3. Satysfakcja z wykształcenia

Według „Słownika języka polskiego” pojęcie „satysfakcja” oznacza „uczucie przyjemności i zadowolenia z czegoś”¹¹. W wielu też innych źródłach pojęcie satysfakcji jest utożsamiane z kategorią zadowolenia, której znaczenie również jest określane jako „przyjemne uczucie, którego doznajemy, gdy spełniają się nasze pragnienia lub oczekiwania”¹². Niektórzy autorzy wskazują na różnicę w tych terminach, na którą składa się czas występowania odczucia – zadowolenie może być chwilowe, zaś satysfakcja ma miejsce zazwyczaj po długotrwałym okresie zadowolenia¹³.

Warto również zaznaczyć, że w psychologii problematyka satysfakcji łączona jest z takimi pojęciami, jak: jakość życia, dobrostan, zadowolenie, szczęście, które nie są tożsame, lecz zbieżne. Zatem satysfakcja jest

¹¹ *Słownik języka polskiego*, [online] <http://sjp.pwn.pl/sjp/satysfakcja,2574915>, dostęp z dn. 05.08.2018.

¹² *Słownik języka polskiego*, t. 6. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 279.

¹³ Za: G. Wudarczewski, *Satysfakcja z pracy-konceptualizacja pojęcia w świetle badań literaturowych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu” 2013, nr 5(37).

zjawiskiem wieloznacznym i wielowymiarowym. Zawiera nie tylko aspekt poznawczy sprowadzający się do myślenia i osądu, ale też emocjonalny wyrażany poprzez pozytywne odczucia.

Satysfakcja jest kategorią w znacznej mierze subiektywną, a więc zależną od indywidualnych dążeń i percepcji podmiotu. Wobec tego nie można uniwersalnie ustalić docelowego stanu gwarantującego jej uzyskanie. Satysfakcję można odnosić do różnych sfer życia człowieka: pracy, czasu wolnego, życia rodzinnego. Wyróżniać można wiele jej determinant, wśród których jako ważne zaznaczają się wykształcenie, praca zawodowa, sytuacja materialna, jakość relacji społecznych.

Absolwenci szkół branżowych I stopnia uzyskują najniższy poziom wykształcenia, jaki jest po szkole gimnazjalnej (podstawowej) i na tej podstawie można domniemywać, że osiągnięty stopień edukacji nie dostarcza im satysfakcji. W przypadku wielu osób może tak być, ale nie można uogólniać i sprowadzać kwestii do tak prostego wniosku, bowiem satysfakcja lub niezadowolenie z posiadanego wykształcenia są uwarunkowane wieloma czynnikami. Do najistotniejszych można zaliczyć: zgodność ukończonego profilu szkoły z zainteresowaniami i predyspozycjami osoby, możliwości zatrudnienia, stopień zadowolenia z wykonywanej pracy oraz osiągniętych dochodów.

Trafnie wybrana szkoła średnia stanowi bardzo ważną determinantę satysfakcji zawodowej, bo warunkuje wykonywanie zawodu, który jest w sferze zainteresowań osoby.

Podjęcie nauki w szkole branżowej I stopnia stwarza również szansę na podjęcie zatrudnienia. Na polskim rynku pracy zaczyna brakować osób z konkretnymi kompetencjami zawodowymi, stąd ukończenie szkoły przygotowującej do tych zawodów może stać się dobrze zapowiadającą się perspektywą zawodową i stanowić źródło osobistej satysfakcji.

4. Podsumowanie

Obecnie kształcenie w zasadniczej szkole zawodowej (po reformie edukacyjnej szkoła branżowa I stopnia) nie znajduje uznania w opinii społecznej. Krytyczna ocena wynika głównie z tego, że jej uczniami są przede wszystkim osoby z negatywnej selekcji, o której decydują niskie oceny szkolne, a nie zainteresowania zawodowe czy umiejętności ucznia. Ponadto popularne jest w społeczeństwie przekonanie, że wyższy poziom kształcenia ułatwia funkcjonowanie na rynku pracy i stwarza korzystniejszą perspektywę życiową.

Potoczna opinia na temat szkół zawodowych i ich uczniów nie ma pełnego uzasadnienia, a dodatkowo należy zwrócić uwagę, że założenia reformy edukacyjnej oraz dynamika uwarunkowań mogą powodować korzystne zmiany w ich obszarze.

Negatywny wizerunek uczniów szkół zawodowych mógłby ulec zmianie, gdyby naukę w nich podejmowały osoby o sprecyzowanych zainteresowaniach zawodowych i predyspozycjach. Dlatego też bardzo ważną rolę należy przypisać doradztwu zawodowemu i trafnym wyborom szkolnym. Istnieje szansa, że wprowadzenie zajęć z doradztwa zawodowego do szkół przyniesie pozytywne skutki w tym zakresie.

Uczniowie szkół zawodowych nie są pozbawieni motywów do satysfakcji. Ich źródłem może być zarówno ukończona szkoła, jak też praca zawodowa, choć należy dodać, że niezbędnym warunkiem do osiągnięcia satysfakcji w tych obszarach jest zainteresowanie profilem szkoły. Satysfakcja ze szkoły nie musi ograniczać się do zdobytych uprawnień zawodowych i może odnosić się do aspiracji edukacyjnych. Są one możliwe do realizacji i edukacja osoby nie musi kończyć się na szkole branżowej I stopnia, ponieważ drożność systemu umożliwi ścieżkę edukacyjną aż do studiów. Sytuacja zawodowa uczniów szkół branżowych I stopnia też przedstawia się raczej korzystnie, chociażby z uwagi na fakt, iż na rynku pracy pojawiły się zawody deficytowe i brakuje pracowników. Tym samym absolwenci szkół zawodowych mają sprzyjającą okoliczność, aby stać się oczekiwanymi fachowcami w danej branży. Ponadto, jeśli będą dobrymi specjalistami w swoim zawodzie, uzyskają uznanie społeczne, które również jest istotnym czynnikiem do poczucia satysfakcji.

Streszczenie: Edukacja jest bardzo ważnym obszarem życia współczesnego człowieka. Ma znaczenie nie tylko w sferze zawodowej, ale również określa codzienne funkcjonowanie osoby. Obecnie występuje tendencja do osiągania wyższego wykształcenia. W artykule podjęto rozważania koncentrujące się na problematyce, jakie szanse na satysfakcję w sferze edukacyjnej i zawodowej mają absolwenci szkoły branżowej I stopnia. W omawianym zagadnieniu szczególnie podkreślono problematykę wyborów edukacyjnych i zawodowych uczniów oraz tematykę kształcenia zawodowego. Autorka wyszczególnia zainteresowania zawodowe i dopasowany wybór szkoły do ucznia jako główne determinanty satysfakcji w omawianym obszarze.

Słowa kluczowe: edukacja, kształcenie zawodowe, reforma edukacji, decyzje edukacyjno-zawodowe, satysfakcja, satysfakcja zawodowa, rynek pracy

Abstract: Education is a very important area of modern human life. It is important not only in the professional sphere, but also determines the daily functioning of the person. Currently, there is a tendency to achieve higher education. The article discusses the issues focusing on the chances for satisfaction in the field of education and vocational training for graduates of the 1st level industry school. In the discussed issue, the issues of educational and vocational choices of students and the topic of vocational education were particularly highlighted. The author lists the professional interests and the choice of school suited to the student as the main determinants of satisfaction in the discussed area.

Keywords: education, professional education, educational reform, educational and vocational decisions, satisfaction, professional satisfaction, the labour market

Bibliografia

- Duch-Krzystoszek D., *Szkolnictwo zawodowe i rynek pracy dla kobiet z wykształceniem zasadniczym zawodowym*, raport z badania przeprowadzonego w 2015 r.
- Kukła D., *Perspektywy nie tylko zawodowe młodych w ponowoczesności*, [w:] *Młodzi na rynku pracy. Od badań do praktyki*, S. M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), Aspra-JR, Warszawa 2006.
- Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2006.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz. U. z 2017 r., poz. 622.
- Personalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje*, A. Solak, J. Bluszcz (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Słownik języka polskiego*, t. 6., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Szłosek F., *Współczesne problemy kształcenia zawodowego w Polsce*, „Meritum” 2017, nr 1(44).
- Szłosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Radom-Warszawa 2015.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r., poz. 59, art. 18).
- Wudarzewski G., *Satysfakcja z pracy-konceptualizacja pojęcia w świetle badań literaturowych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu” 2013, nr 5(37).

Instytut Badań Edukacyjnych, *Raport o stanie edukacji. Kontynuacja przemian*, Warszawa 2012, s. 187, [online] http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=414, dostęp z dn. 01.08.2018.

Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, [online] <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20162017,1,12.html>, dostęp z dn. 05.08.2018.

Projekt ustawy «Prawo oświatowe» wraz z projektem ustawy «Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe», [online] <https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/decyzje-rzadu/projekt-ustawy-prawo-oswiatowe-wraz-z-projektem-ustawy-przepisy.html>, dostęp z dn. 05.08.2018.

Słownik języka polskiego, [online] <http://sjp.pwn.pl/sjp/satysfakcja,2574915>, dostęp z dn. 05.08.2018.

Ірина Литовченко

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ НАВЧАННЯ В АМЕРИКАНСЬКИХ КОМПАНІЯХ

KULTURA KORPORACYJNA JAKO CZYNNIK PROMOWANIA ROZWOJU SZKOLEŃ W FIRMACH AMERYKAŃSKICH

CORPORATE CULTURE AS FACTOR IN PROMOTION OF TRAINING IN AMERICAN COMPANIES

В умовах глобалізованої економіки з притаманними їй швидкими змінами та жорсткою конкуренцією виникає потреба в нових підходах до управління організаціями, які базуються на врахуванні різних точок зору, цінностей, стилів життя працівників та складних і різнопланових взаємин між ними. Оскільки в наш час працівники все більше часу проводять на робочому місці, організації починають до певної міри замінювати їм сім'ї та перетворюються на основний колектив, у якому вони живуть¹. Відтак розуміння корпоративної культури дає змогу повніше зрозуміти взаємини в колективі й має ключове значення для ухвалення оптимальних рішень та управління змінами. «Сильна культура завжди була рушійною силою тривалого успіху американського бізнесу»². Тобто, основоположна філософія, дух та устремління організації відіграють набагато більшу роль у досягненні успіху, ніж технологічні та економічні ресурси, організаційна структура, інновації та узгодженість дій³. Як важливий чинник впливу на

¹ Morgan G. *Images of organization* / Gareth Morgan. – Newbury Park, CA: Sage Publications, 1986. – 623 p.

² Deal T. E. *Corporate culture: the rites and rituals of organizational life* / T. E. Deal, A. A. Kennedy. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1982. – VII, 232 p. – P. 5.

³ Posner B. Z. *Shared values make a difference: An empirical test of corporate culture* / B.Z. Posner, J.M. Kouzes, W.H. Schmidt // *Human Resource Management*. – 1985. – V. 24, No 3. – P. 293–309.

всі аспекти діяльності організацій корпоративна культура також відіграє вирішальну роль у розвитку корпоративного навчання, а відтак вивчення цього феномена та його значення в забезпеченні ефективності навчання в американських компаніях є особливо актуальним.

Дослідженню зв'язку корпоративної культури з різними аспектами діяльності організацій присвячено праці науковців, серед яких: М. Бієрс (M. Beers), Г. Грубер (H. Gruber), Т. Дейвенпорт (T. Davenport), Т. Діл (T. Deal), А. Кеннеді (A. Kennedy), Д. Кляйн (D. Klein), Д. Б. Ліз (B. Lees), Д. Де Лонг (D. De Long), К. Льюїн (K. Lewin), Д. Марч (J. March), Г. Садрі (G. Sadri), Д. Соренсен (J. Sørensen), Е. Шейн (E. Schein) та ін. Проте проблема взаємозв'язку корпоративної культури й корпоративного навчання потребує подальшого дослідження. Це зумовило вибір теми нашого дослідження, мета якого – визначити особливості впливу корпоративної культури на ефективність навчання в американських компаніях.

Культура відіграє важливу роль у навчанні, оскільки вона виступає «символом і сховищем знань, набутих у процесі минулого навчання», а також інструментом розповсюдження цих знань у всій організації⁴. Формуючи світогляд і поведінку членів колективу, корпоративна культура цілком природно має значний вплив на розвиток навчання в організації. Серед науковців існує одностайна думка, що позитивна корпоративна культура – це обов'язкова умова організаційного навчання. Для того, щоб організаційне навчання було успішним, важливо, щоб корпоративна культура підтримувала моделі поведінки, необхідні для ефективного навчання⁵. Як стверджують Ен Грем та Вінсент Піццо (Ann Graham and Vincent Pizzo), організації, що навчаються, мають «генетичну перевагу» над іншими організаціями насамперед завдяки тому, що мають корпоративну культуру й лідерів, які підтримують навчання⁶. Скотт Кук та Двора Янов (Scott Cook and Dvora Yanow) тлумачать організаційне навчання як «набуття, утримання та перетворення за допомогою колективних дій змістів, що вкладені в артефакти організаційної культури»⁷.

⁴ Normann R. *Developing capabilities for organizational learning* / R. Normann. In Penning J. M. (ed.), *Organizational strategy and change*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1985. – P. 230.

⁵ Kilmann R. H. *A completely integrated program for creating and maintaining organizational success* / Ralph H. Kilmann // *Organizational Dynamics*. – 1989. – Vol. 18, N 1. – P. 5-19.

⁶ Graham A. B. *A question of balance: Case studies and strategic knowledge management* / A. B. Graham, V.G. Pizzo. In Klein D. A. (ed.), *The Strategic management of intellectual capital*. – Woburn, MA: Butterworth-Heinemann, 1998. – P. 11–26.

⁷ Cook S. *Culture and Organizational Learning* / Scott Cook, Dvora Yanow // *Journal of Management Inquiry*. – 1993. – Vol. 2, No 4. – P. 384.

Поняття «культура» як один з ключових термінів культурології має багато тлумачень. Зокрема Іван Аллер та Міхаела Фірсіроту (Yvan Allaire and Mihaela Firsirotu) налічують 164 визначення культури⁸, що насамперед можна пояснити міждисциплінарністю цього поняття, яке є предметом вивчення різними науками, в тому числі культурології, соціології, психології та ін. У культурології, де цей термін було обґрунтовано вперше, він означає систему значень, принципів, основоположних цінностей, які поділяються різними групами людей⁹. У бізнесовій літературі часто використовують визначення Рут Бенедикт (Ruth Benedict), відповідно до якого «культура – це основоположний термін, за допомогою якого пояснюється впорядкованість та структурованість значної частини життєвого досвіду»¹⁰. Найчастіше культуру пов'язують із діями, ідеями та артефактами, які вивчають, поділяють та цінують у певній групі індивідуумів. Основні положення формулюють у вигляді узагальнених тверджень про поведінку, які також називають характерними рисами культури¹¹.

Культура – це власність групи, яка починає формуватися тоді, коли група людей має певний спільний досвід. Вона виникає на рівні невеликих команд, сімей та робочих груп, а також на рівні департаментів чи інших структурних підрозділів організації, об'єднаних спільним професійним досвідом, на рівні всієї організації і навіть усієї галузі промисловості, а також на рівні регіонів та націй, що мають спільну мову, етнічне походження, релігію та історичний досвід. Культура має важливе значення, оскільки вона є потужним, хоча й неявним і часто неусвідомлюваним комплексом сил, які визначають як нашу індивідуальну, так і колективну поведінку, спосіб мислення, світосприйняття, цінності¹².

Термін «корпоративна культура» (використовується також поняття «організаційна культура») почав вживатися на початку 1980-х рр. Крім того, в бізнесовій літературі з питань менеджменту переважно використовувалось поняття «клімат». Дослідженням зв'язку між кліматом

⁸ Allaire Y. *Theories of organizational culture* / Yvan Allaire, Mihaela E. Firsirotu // *Organization Studies*. – 1984. – Vol. 5, No 3. – P. 193 – 226.

⁹ Rousseau D. M. *Quantitative assessment of organizational culture: The case for multiple measures* / D. M. Rousseau. In Schneider B. (ed.), *Organizational climate and culture*. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990. – P. 153–193.

¹⁰ Benedict R. *Patterns of culture* / Ruth Benedict. – Boston: Houghton Mifflin, 1934. – XVII, P. 34.

¹¹ Keesing F. M. *Cultural anthropology; the science of custom* / Felix M. Keesing. – New York: Rinehart, 1958. – 502 p.

¹² Schein E. *The corporate culture survival guide* / Edgar Schein. – San Francisco: Jossey-Bass, 2009. – XV, 240 p.

в організації та навчанням учені почали досліджувати ще в першій половині ХХ ст. Джордж Літвін та Роберт Стрінгер (George Litwin and Robert Stringer) визначають організаційний клімат як особистісне сприйняття працівниками низки ситуаційних характеристик, таких як відповідальність, винагороди, структура, ризик тощо. Водночас це сприйняття може змінюватись мало не щодня, а отже корпоративний клімат може швидко й постійно змінюватися, залежно від внутрішніх або зовнішніх чинників¹³. Саме мінливість, тимчасовість, тактичне призначення клімату організації відрізняє його від корпоративної культури, яка розрахована на тривалий період і має стратегічну спрямованість. Першим основним дослідженням, яке виявило позитивний вплив сприятливого клімату на застосування набутих знань та вмінь на робочому місці, була праця Едвіна Флейшмана, Гарольда Буртта та Едвіна Гарріка (Edwin Fleishman, Harold Burt, Edwin Harris) «Leadership and supervision in industry»¹⁴.

Поняття «корпоративна культура» було вперше вжито в таких чотирьох працях: «Corporate culture: the rites and rituals of organizational life» (Deal and Kennedy, 1982)¹⁵, «Theory Z: how American business can meet the Japanese challenge» (Ouchi, 1981)¹⁶, «The art of Japanese management» (Pascale and Athos, 1981)¹⁷, «In search of excellence» (Peters and Waterman, 1982)¹⁸. У 1983 р. два провідних бізнесових журнали «Administrative Science Quarterly» та «Organizational Dynamics» присвятили цілі випуски обговоренню проблем корпоративної культури.

Едгар Шейн (Edgar Schein) запропонував одне з найбільш відомих і цитованих визначень корпоративної культури, яку він розуміє як «комплекс основних принципів, які виробляються певною групою людей, коли вони навчаються долати проблеми, які пов'язані із зовнішньою адаптацією та внутрішньою інтеграцією і які виявляються достатньо дієвими для того, щоб вважатися валідними й передаватися новим членам організації

¹³ Litwin G. *Motivation and organizational climate* / G. Litwin, R. Stringer. – Boston, MA: Harvard University Press, 1968. – XIII, 214 p.

¹⁴ Fleishman E. A. *Leadership and supervision in industry* / Fleishman E. A., Harris E. F., Burt H. E. – Columbus, OH: Ohio State University, 1955. – XIII, 110 p.

¹⁵ Deal T. E. *Corporate culture: the rites and rituals of organizational life* / T. E. Deal, A. A. Kennedy. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1982. – VII, 232 p.

¹⁶ Ouchi W. G. *Theory Z: how American business can meet the Japanese challenge* / William G. Ouchi. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1981. – XII, 283 p.

¹⁷ Pascale R. T. *The art of Japanese management* / R. T. Pascale, A. G. Athos. – New York: Simon and Schuster, 1981. – 221 p.

¹⁸ Peters T. *In search of excellence* / T. Peters, R. H. Waterman. – New York: Harper-Row, 1982. – 400 p.

для вироблення в них правильного способу мислення й розуміння проблем та ставлення до них»¹⁹.

Корпоративну культуру цей вчений розглядає на трьох рівнях: видимих артефактів, спільних цінностей та основоположних принципів. Видимі артефакти – це структура організації (ієрархія її структурних компонентів), архітектура (фізичне планування будівель, робочого простору тощо), процеси, технології, манера одягатися, офіційна документація, імідж, ритуали, церемонії. До видимих артефактів також належить поведінка (її можна побачити й почути), тобто певні її моделі та норми, яких очікують від усіх працівників. В одних компаніях, наприклад, вважається неприйнятним для працівників висловлювати власну думку на зборах, пропонувати ідеї, тоді як в інших компаніях таку поведінку заохочують. Деякі організації заохочують роботу допізна, доки не буде виконано певний обсяг роботи, натомість інші строго нормують робочий день своїх працівників. Саме за допомогою видимих артефактів та поведінки реалізуються цінності та основоположні принципи організації. Спільні цінності організації, які Е. Шейн розглядає як другий рівень корпоративної культури, знаходять своє вираження в нормах поведінки, способах взаємодії з навколишнім середовищем. Цінності відображаються в ідеології, зазвичай, закладеній у місії та філософії компанії. Науковець зазначає, що аналіз цінностей нерідко дає змогу передбачити поведінку організації, оскільки вони, як правило, відображають її майбутні устремління. Третій, найбільш фундаментальний рівень корпоративної культури – це основоположні принципи організації, які іноді важко визначити, оскільки усталені в організації порядки з часом починають сприйматися як належне й не аналізуються на рівні свідомості²⁰.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що науковці у визначеннях корпоративної культури зосереджують увагу на різних аспектах цього феномену, проте в їх основі – розуміння того, що корпоративна культура є:

- системою цінностей та переконань, які об'єднують людей та контролюють роботу й поведінку організації;
- результатом історичного розвитку;

¹⁹ Schein E. *Organizational culture and leadership* / Edgar Schein. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985. – XX, P. 3.

²⁰ Schein E. H. *Organizational culture* / E. H. Schein // *American Psychologist*. – 1990. – N 45. – P. 109–119. Erwin L. J. *The effect of corporate culture on the retention of learning and transfer of training: A thesis presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science* / Lucia J. Erwin. – San Jose State University, Department of Psychology, 1996. – IX, 35 p.

- продуктом поведінки колективу людей;
- предметом вивчення й поширення;
- контекстною, залежною від конкретних умов і характерною лише для конкретної групи осіб;
- механізмом забезпечення стабільності, з одного боку, і створення змін – з іншого;
- засобом формування поведінки, що й виявляє себе у формі корпоративних цінностей та практик.

З огляду на визначальну роль культури в житті, розвитку та досягненні ефективності організації важливим завданням у бізнесовому середовищі є формування позитивної корпоративної культури (*positive corporate culture*), яка:

- відповідає чітко визначеній місії організації й корпоративному баченню (*corporate vision*), тобто уявному образу бажаного майбутнього компанії. Корпоративне бачення найбільш ефективно тоді, коли його озвучують керівники найвищого рівня, які мають сильну харизму й непохитно демонструють дотримання корпоративних цінностей;
- базується на міцних корпоративних цінностях, які відповідають меті організації й особистим інтересам її членів;
- високо цінує працівників усіх рівнів та створює умови для широкої взаємодії між працівниками як усередині підрозділу, так і з колегами з інших підрозділів;
- здатна швидко адаптуватися до умов зовнішнього середовища²¹.

У бізнесовому світі Сполучених Штатів Америки існує багато прикладів компаній, що мають позитивну корпоративну культуру. Насамперед – це компанії, які досягнули найвищого рівня розвитку, адже саме корпоративна культура стала основою їхнього успіху та процвітання. Так, у компанії *Wal-Mart Stores*, найбільшій мережі роздрібної торгівлі у світі, атмосфера довіри й турботи про працівників, створена засновником Семом Уолтоном від перших днів її існування, зберігається й досі. С. Уолтон на власному прикладі демонстрував моделі поведінки, особливо у сфері обслуговування клієнтів, які хотів бачити у своїх працівників. Він особисто приходив до своїх магазинів, зустрічався з покупцями, вітався з працівниками, звертаючись до них на ім'я. С. Уолтон також заохочував зміни заради збереження конкурентоспроможності компанії, сприяв професій-

²¹ Sadri G. *Developing corporate culture as a competitive advantage* / Golnaz Sadri, Brian Lees // *Journal of Management Development*. – 2001. – V. 20, N 10. – P. 853–859.

ному розвитку працівників, даючи їм можливість почергово працювати на різних посадах. Компанія вважає корпоративну культуру ключем до свого успіху, а працівники й досі, перед тим, як ухвалювати рішення, замислюються над тим, «як би вчинив у цій ситуації Сем»^{22,23}.

Ще один яскравий приклад позитивної корпоративної культури демонструє Southwest Airlines, одна з найбільш відомих американських авіакомпаній. Неформальною, невимушеною атмосферою компанія завдячує насамперед своєму президентові та співзасновнику Гербу Келлеру, який завжди закликав усіх працівників підтримувати неформальні, дружні відносини й насолоджуватися роботою. Приклади такої поведінки міг бачити кожний, хто літав цими авіалініями й, наприклад, чув жарти стюардес. Г. Келлер запроваджував таку культуру в організації, здійснюючи незвичні вчинки, наприклад, приїздив на збори акціонерів на мотоциклі, одягнений у джинси та футболку, або організовував о другій годині ночі барбекю для механіків компанії, які працюють у нічну зміну. Він також посилав усім працівникам листівки на дні народження, з нагоди одружень, смерті близьких та інших подій у їхньому житті. Г. Келлер заохочує працівників у разі необхідності допомагати колегам на тих ділянках роботи, які цього потребують. Наприклад, в аеропорту часто можна спостерігати, як пілоти здійснюють перевірку пасажирів на рейс. Це дало змогу компанії скоротити час підготовки літака в аеропорту до вильоту більше, ніж удвічі, порівняно з середнім показником у галузі. Для того, щоб підтримувати й зміцнювати корпоративну культуру, потенційні працівники проходять ретельну процедуру відбору, аби довести, що вони придатні працювати в такій компанії^{24,25}.

Позитивна корпоративна культура приносить компаніям цілу низку переваг, серед яких насамперед створення приємного середовища для роботи працівників, що в свою чергу сприяє їх моральному піднесенню, а відтак і розвитку групової роботи, обміну інформацією, відкритості до нових ідей. Результатом посиленої взаємодії між працівниками

²² *Discount Store News. The people make it all happen*// Discount Store News, special issue. – 1999. – October. – P. 103–167.

²³ Sadri G. *Developing corporate culture as a competitive advantage* / Golnaz Sadri, Brian Lees // *Journal of Management Development*. – 2001. – V. 20, N10. – P. 853–859.

²⁴ Donlon J. P. *Air Herb's secret weapon* / J. P. Donlon // *Chief Executive*. – 1999. – N 146. – P. 32–42.

²⁵ Sadri G. *Developing corporate culture as a competitive advantage* / Golnaz Sadri, Brian Lees // *Journal of Management Development*. – 2001. – V. 20, N 10. – P. 853–859.

є активізація навчальної діяльності насамперед завдяки більш вільному обміну знаннями²⁶.

Тут важливо наголосити на тому, що зв'язок та вплив корпоративної культури й корпоративного навчання є взаємним. З одного боку, корпоративна культура – це продукт соціального навчання. Способи мислення й моделі поведінки, якими обмінюються в організації, і які виявляють свою дієвість, стають елементами культури, а за умови тривалого успіху, перетворюються на основоположні принципи, якими керується в роботі організація²⁷. З цієї точки зору «корпоративна культура ... відображає зусилля групи людей, спрямовані на подолання труднощів, і є результатом процесів навчання»²⁸.

З іншого боку, зважаючи на те, що основним призначенням навчальної діяльності є системне заохочення до створення й обміну знаннями²⁹, корпоративна культура, невід'ємною складовою якої є обмін знаннями, відіграє важливу роль у розвитку навчання персоналу в організації. У науковій літературі розглядають такі структурні компоненти культури обміну знаннями: відкритість, довіру, доступність і використання різних каналів комунікації, підтримку топ менеджменту, систему винагород. Ганс-Георг Грубер (Hans-Georg Gruber) зображує її у вигляді моделі (Рис. 1)³⁰.

²⁶ Goffee R. *What holds the modern company together?* / Rob Goffee, Gareth R. Jones // Harvard Business Review. – 1996. – Vol. 74, N 6. – P. 133–148.

²⁷ Schein E. *The corporate culture survival guide* / Edgar Schein. – San Francisco: Jossey-Bass, 2009. – XV, 240 p.

²⁸ Schein E. *Organizational culture and leadership* (2nd ed.) / Edgar Schein. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992. – XIX, P. 68.

²⁹ Klein D. A. *The strategic management of intellectual capital: An introduction* / David A. Klein. In Klein D. A. (ed.), *The Strategic management of intellectual capital*. – Woburn, MA: Butterworth-Heinemann, 1998. – P. 1–7.

³⁰ Gruber H. G. *Does organisational culture affect the sharing of knowledge: A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Management Studies* / Hans-Georg Gruber. – Carleton University, Ottawa, Ontario, 2000. – IX, 217 p.

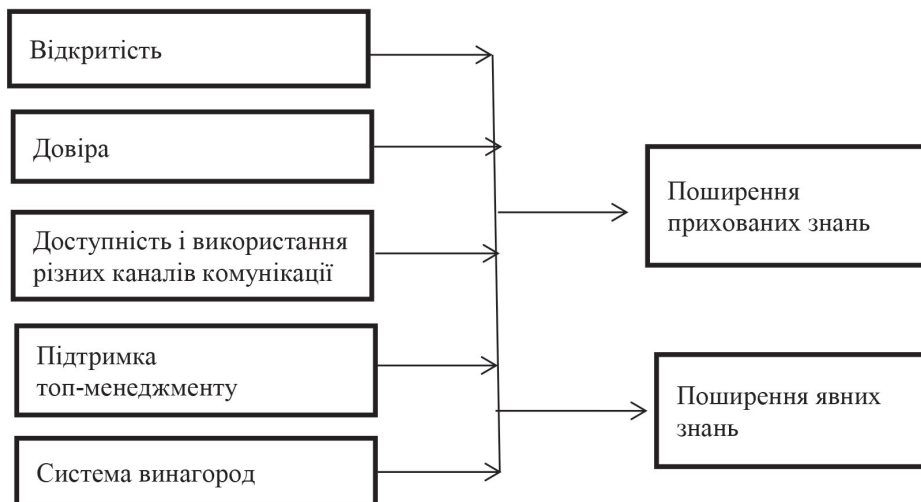


Рис. 1. Модель культури обміну знаннями Г. Грубера.

Відкритість розуміють як бажання партнерів бути чесними один з одним, усувати всі приховані перешкоди до взаєморозуміння, відкрито повідомляти про свої думки, мотиви, почуття, а також спонукати до такої самої поведінки своїх колеґ³¹. Довіра має визначальний вплив на відносини між людьми в організації. Вона передбачає усунення страху перед можливою опортуністичною поведінкою партнера³². Довіра починається на рівні індивідуумів і з часом охоплює всю організацію, тим самим поширюючи спільні сподівання та зближуючи членів колективу. Доступність і використання різних каналів комунікації відіграють важливу роль у процесі передачі й обміну знаннями. Обмін знаннями й досвідом відбувається різними способами: за допомогою електронної пошти, онлайн-ових дискусійних сайтів, телефонних та комп'ютерних конференцій, у процесі особистого спілкування.

В управлінні знаннями особливо важлива підтримка топ-менеджменту. Томас Дейвенпорт та ін. (Thomas Davenport et al.) зазначають, що така підтримка може мати різні вияви, проте найбільш ефективними вони вважають: 1) посилення чітких месиджів про те, що управління, обмін знаннями й організаційне навчання вкрай необхідні для успіху компанії, 2) забезпечення фінансування, інших ресурсів та необхідної інфраструктури для обміну знань, 3) роз'яснення того, які види знань

³¹ Stata R. *Organizational learning – the key to management innovation* / M. J. Kiernan // Sloan Management Review. – 1989. – Vol. 17, N. 1. – P. 63.

³² Bradach J. L. *Price, authority, and trust: From ideal types to plural forms* / J. L. Bradach, R. G. Eccles // Annual Review of Sociology. – 1989. – Vol. 15. – P. 97–118.

найбільш важливі для компанії³³. Одним із найбільш потужних механізмів впливу на корпоративну культуру є система винагород, пов'язана з обміном знань. Науковці зазначають, що винагороди – це більше, ніж плата організації працівникові. Швидше це можна назвати обміном. Оскільки організації очікують від працівників певного типу поведінки, то працівники у відповідь очікують певних винагород. Грошові компенсації складають лише частину винагород разом із підвищенням по роботі, додатковими пільгами, бонусами, особистим визнанням працівників, які сприяють підвищенню їхньої самооцінки³⁴.

Отже, корпоративна культура не лише відображає результати минулого, а й визначає зміст майбутнього навчання і завдяки цьому має безпосередній вплив на надійність роботи організації, яка, за словами Дженсера Соренсена (Jesper Sørensen)³⁵, знаходиться під загрозою змін умов зовнішнього середовища, насамперед через створення внутрішніх (збоїв у інформаційній взаємодії, координації та контролі) та зовнішніх (невідповідності усталених в організації порядків швидкозмінним вимогам часу) проблем. Подолання цих проблем вимагає навчання працівників та модифікації заведених в організації порядків відповідно до нових умов. Як зазначає Джеймс Марч (James March), «знання роблять діяльність організації більш надійною. Коли робота стандартизована, а працівників навчають методів роботи, скорочуються розбіжності в часі, необхідному для виконання завдань, та якості їх виконання»³⁶.

Розвиток умінь та навичок працівників має вирішальне значення для компанії. Саме компетентності працівників можуть виявитися тим чинником, який перетворює посередню компанію на першокласну. Корпоративні цінності є визначальними у виборі курикулумів, тренерського складу та розробці всієї навчальної діяльності організації. Усі важливі цінності повинні бути відображені в навчальних програмах. Аналізуючи роль корпоративної культури в навчанні та сприянні культурним змінам і трансформаціям в організації, Е. Шейн розглядає навчання на основі теорії змін і зазначає, що основною причиною опору змінам, є те, що нова поведінка, якої людям необхідно навчитись, вимагає від них попередньо

³³ Davenport T. *Successful knowledge management projects* / T. Davenport, D. De Long, M. Beers // Sloan Management Review. – 1998. – Winter. – P. 43.

³⁴ Cummings T. *Organization development and change* (6th ed.) / T. Cummings, C. Worley. – Cincinnati, OH: South Western College Publishing, 1997. – XXI, 609 p.

³⁵ Sørensen J. *The strength of corporate culture and the reliability of firm performance* / J. Sørensen // Administrative Science Quarterly. – 2002. – Vol. 47, N 70. – P. 70–91.

³⁶ March J. G. *Exploration and exploitation in organizational learning* / J. G. March // Organization Science. – 1991. – Vol. 2, N.1. – P. 71–87.

забути те, чого вони навчалися раніше, а люди не завжди виявляються до цього готовими³⁷. Цю проблему науковець розглядає в контексті розуміння відмінності між навчанням дорослих і дітей. Оскільки для останніх все, що вони вивчають, є новим, і їм, відповідно, не доводиться відмовлятися від старих знань, вони вільні від консерватизму й відкриті до сприйняття нових ідей. Натомість для працівників як дорослих учнів характерний опір змінам, особливо, якщо вони стосуються принципів корпоративної культури. Як тільки в організації оголошується програма змін, працівників охоплює тривога й дискомфорт, оскільки вони усвідомлюють, що їм доведеться відмовитися від певних переконань, установок, точок зору та принципів і замість них в результаті навчання прийняти нові культурні цінності.

Однією з особливостей навчання дорослих є те, що вони постійно знаходяться в стані «квазістаціонарної рівноваги», тобто вони завжди намагаються стабілізувати свій емоційний та когнітивний стан, який постійно піддається впливу нових зовнішніх та внутрішніх чинників, здатних зруйнувати цю рівновагу та зумовити перехід до нового стану³⁸. І хоча значну частину цих стимулів можна вважати рушійними силами, які спонукають людей до чогось нового, у них виробляються певні «стримуючі сили», які заважають перейти до нового стану. Навчання або зміна відбуваються тоді, коли «рушійні сили» потужніші за «стримуючі сили».

Організації усвідомлюють, що єдиним способом переконати працівників та менеджерів у необхідності змін є навчання, оскільки для того, щоб працівники повірили своїм лідерам, їх необхідно навчати відповідно до вимог сучасного бізнесу. Отже, програми змін, як правило, починаються з навчальних курсів різної тривалості та інтенсивності. Аналогічно це стосується навчання в галузі екології, охорони здоров'я, безпеки праці тощо.

Тривожність, пов'язана з навчанням, є комбінацією кількох чинників, зокрема: страху втратити посаду (працівник боїться, що після навчання його переведуть на іншу, нижчу за статусом позицію в компанії), страху тимчасової некомпетентності (під час навчання працівник може почуватися некомпетентним через те, що відкинув старий спосіб роботи і ще не опанував новий), страху бути покараним за некомпетентність

³⁷ Schein E. *The corporate culture survival guide* / Edgar Schein. – San Francisco: Jossey-Bass, 2009. – XV, 240 p.

³⁸ Lewin K. *Group decision and social change* / K. Lewin. In Swanson G. E., Newcomb T. N., Hartley E. L. (eds.), *Readings in social psychology*. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1952. – P. 459–473.

(якщо навчання нових підходів до роботи вимагає тривалого часу, працівник може боятися покарання за недостатню продуктивність) тощо. Подолання тривожності, пов'язаної з навчанням, вимагає від компанії здійснення певних заходів, зокрема:

- створення переконливого позитивного бачення. Працівники повинні вірити, що вони особисто й організація в цілому будуть краще матеріально забезпечені, якщо вони опанують нові способи мислення й роботи. Таке бачення повинно бути озвучене вищим керівництвом як необхідне для виживання й розвитку організації;

- забезпечення організованого навчання. Якщо працівники повинні навчатися мислити по-новому, опановувати нові вміння й навички, компанія повинна організовувати для них різні види необхідної навчальної діяльності. Наприклад, якщо підприємство вимагає від працівників командної роботи, воно повинно організувати курси навчання тимблдингу (teambuilding), тобто взаємодії та злагодженої роботи в команді;

- залучення учнів до активної участі в процесі організації свого навчання. Зважаючи на індивідуальні особливості навчання кожного з працівників необхідно залучити до розробки оптимального для себе навчального курсу. Мета навчання повинна бути спільною для всіх, а методи – індивідуальними;

- сприяння інформальному навчання у групах і командах. Оскільки опір змінам, як правило, відбувається на рівні груп, то й інформальне навчання повинно відбуватися в групах, щоб працівники могли опанувати нові ідеї спільно і в них не виникало враження, що, вирішивши розпочати навчання, вони відриваються від колективу й відступають від загальноприйнятих норм;

- забезпечення тренувальними полями (practice fields), тренерами та зворотнім зв'язком (feedback). Неможливо навчитися чогось абсолютно нового, якщо для цього недостатньо часу, ресурсів, інструктажу та обґрунтованого зворотного зв'язку, який допомагає працівникам зрозуміти, наскільки успішних результатів вони досягли;

- демонстрації рольових моделей або зразків для наслідування. Новий спосіб мислення й нові моделі поведінки можуть бути настільки відмінними від старих, що працівники повинні побачити їх перед тим, як самі почнуть їх практикувати;

- організації груп підтримки. Необхідно сформувати групи для обговорення проблем, пов'язаних із навчанням. Якщо працівники відчувають зневіру у своїх силах чи труднощі в навчанні, у них повинна бути

можливість поговорити про це з іншими колегами, які переживають такі самі труднощі, а отже можуть надати підтримку у спільному пошуку нових шляхів їх подолання;

– запровадження систем та структур, призначених для сприяння змінам. Необхідно мати систему винагород та дисциплінарних стягнень, а також організаційних структур, які сприятимуть утвердженню нових способів мислення й виконання службових обов'язків. Наприклад, якщо працівників навчають командної роботи, система винагород повинна бути спрямована на групи, система дисциплінарних стягнень повинна здійснювати покарання за індивідуальну агресивну чи егоїстичну поведінку, а організаційні структури повинні забезпечувати можливості для командної роботи³⁹.

Отже, здійснений аналіз показує, що сприятливою для ефективного навчання є така корпоративна культура, що створює атмосферу психологічної безпеки в колективі й тим самим:

- заохочує до дискусій та надає можливості кожному члену колективу вільно висловлювати свої думки;
- забезпечує умови для залучення працівників до процесу ухвалення рішень;
- сприяє активному пошуку нових ідей;
- формує у працівників усвідомлення того, що навчання приносить користь не лише організації, а й їм особисто;
- не вимагає від працівників конформізму;
- передбачає відкритість у взаєминах, можливість вільно ділитися своїми почуттями та інтуїтивним баченням;
- надає можливості кожному відкрито говорити про свої проблеми й помилки;
- культивує толерантне ставлення до помилок, за які не передбачено покарань, які вважають неминучими у процесі реалізації амбітної мети і які розглядають як стимул до нового навчання;
- заохочує експериментування з новими підходами до роботи;
- цінує нові ідеї та схвалює ризиковані рішення;
- спонукає ставити під сумнів усталені порядки й практики, виховує прагнення до постійного розвитку й удосконалення;

³⁹ Schein E. *The corporate culture survival guide* / Edgar Schein. – San Francisco: Jossey-Bass, 2009. – XV, 240 p.

– створює атмосферу підтримки та співпраці, без якої неможливий обмін знаннями та втілення інновацій.

Здійснене дослідження дає змогу дійти висновку, що корпоративна культура, яка виявляється у поведінці, спільних цінностях та основоположних принципах організацій, виступає рушійною силою сталого успіху американського бізнесу, відіграє важливу роль у розвитку навчання персоналу, забезпечуючи необхідні умови та стимули для його реалізації, визначаючи зміст навчальних програм, в цілому слугуючи інструментом обміну знаннями в організації.

До перспективних напрямів подальших досліджень належать проблеми змістового спрямування програм корпоративного навчання у США.

Анотація: Проаналізовано роль корпоративної культури як основного чинника сприяння розвитку навчання в американських компаніях; здійснено термінологічний аналіз базових понять. Визначено сутнісні характеристики позитивної корпоративної культури як важливого чинника впливу на всі аспекти діяльності організацій; наведено приклади американських компаній, які створили позитивну корпоративну культуру. Проаналізовано особливості корпоративної культури як інструменту обміну знаннями в організації, її роль у визначенні змісту навчальних програм, сприянні змінам, створенні необхідних умов та стимулів для ефектвної реалізації навчання персоналу, зокрема шляхом залучення працівників до процесу ухвалення рішень, сприяння активному пошуку нових ідей, заохочення до експериментування з новими підходами до роботи, створення атмосфери підтримки та співпраці.

Ключові слова: культура, корпоративна культура, навчання в організаціях, обмін знаннями, зміни, Сполучені Штати Америки.

Abstract: The article analyzes the role of corporate culture as the main factor in promotion of training in American companies; provides the terminological analysis of basic concepts; defines the essential characteristics of positive corporate culture as an important factor of influence on all aspects of activities in the organization; gives examples of American companies that have created a positive corporate culture; analyzes features of corporate culture as tool for knowledge sharing in the organization and its role in determining the content of training programs, promoting change, creating the necessary conditions and incentives for effective employee training, particularly, by involving workers in decision-making processes, promoting active search for new ideas, encouraging experimentation with new approaches to work, creating an atmosphere of support and cooperation.

Keywords: culture, corporate culture, learning in organizations, knowledge sharing, changes, the United States of America.

Бібліографія

- Allaire Y. *Theories of organizational culture* / Yvan Allaire, Mihaela E. Firsirotu // Organization Studies. – 1984. – Vol. 5, № 3. – P. 193–226.
- Benedict R. *Patterns of culture* / Ruth Benedict. – Boston: Houghton Mifflin, 1934. – XVII, 291 p.
- Bradach J. L. *Price, authority, and trust: From ideal types to plural forms* / J. L. Bradach, R. G. Eccles // Annual Review of Sociology. – 1989. – Vol. 15. – P. 97–118.
- Cook S. *Culture and Organizational Learning* / Scott Cook, Dvora Yanow // Journal of Management Inquiry. – 1993. – Vol. 2, N 4. – P. 373–390.
- Cummings T. *Organization development and change* (6th ed.) / T. Cummings, C. Worley. – Cincinnati, OH: South Western College Publishing, 1997. – XXI, 609 p.
- Davenport T. *Successful knowledge management projects* / T. Davenport, D. De Long, M. Beers // Sloan Management Review. – 1998. – Winter. – P. 43.
- Deal T. E. *Corporate culture: the rites and rituals of organizational life* / T. E. Deal, A. A. Kennedy. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1982. – VII, 232 p.
- Discount Store News. The people make it all happen* // Discount Store News, special issue. – 1999. – October. – P. 103–167.
- Donlon J. P. *Air Herb's secret weapon* / J. P. Donlon // Chief Executive. – 1999. – № 146. – P. 32–42.
- Erwin L. J. *The effect of corporate culture on the retention of learning and transfer of training: A thesis presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science* / Lucia J. Erwin. – San Jose State University, Department of Psychology, 1996. – IX, 35 p.
- Fleishman E. A. *Leadership and supervision in industry* / Fleishman E. A., Harris E. F., Buntt H. E. – Columbus, OH: Ohio State University, 1955. – XIII, 110 p.
- Goffee R. What holds the modern company together? / Rob Goffee, Gareth R. Jones // Harvard Business Review. – 1996. – Vol. 74, № 6. – P. 133–148.
- Graham A. B. *A question of balance: Case studies and strategic knowledge management* / A.B. Graham, V.G. Pizzo. In Klein D.A. (ed.), *The Strategic management of intellectual capital*. – Woburn, MA: Butterworth-Heinemann, 1998. – P. 11–26.
- Gruber H. G. *Does organisational culture affect the sharing of knowledge: A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master*

- of Management Studies / Hans-Georg Gruber. – Carleton University, Ottawa, Ontario, 2000. – IX, 217 p.
- Keesing F. M. *Cultural anthropology; the science of custom* / Felix M. Keesing. – New York: Rinehart, 1958. – 502 p.
- Kilmann R. H. *A completely integrated program for creating and maintaining organizational success* / Ralph H. Kilmann // *Organizational Dynamics*. – 1989. – Vol. 18, № 1. – P. 5–19.
- Klein D. A. *The strategic management of intellectual capital: An introduction* / David A. Klein. In Klein D.A. (ed.), *The Strategic management of intellectual capital*. – Woburn, MA: Butterworth-Heinemann, 1998. – P. 1–7.
- Lewin K. *Group decision and social change* / K. Lewin. In Swanson G. E., Newcomb T.N., Hartley E. L. (eds.), *Readings in social psychology*. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1952. – P. 459–473.
- Litwin G. *Motivation and organizational climate* / G. Litwin, R. Stringer. – Boston, MA: Harvard University Press, 1968. – XIII, 214 p.
- March J. G. *Exploration and exploitation in organizational learning* / J. G. March // *Organization Science*. – 1991. – Vol. 2, № 1. – P. 71–87.
- Morgan G. *Images of organization* / Gareth Morgan. – Newbury Park, CA: Sage Publications, 1986. – 623 p.
- Normann R. *Developing capabilities for organizational learning* / R. Normann. In Pennings J. M. (ed.), *Organizational strategy and change*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1985. – P. 217–248.
- Ouchi W. G. *Theory Z: how American business can meet the Japanese challenge* / William G. Ouchi. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1981. – XII, 283 p.
- Pascale R. T. *The art of Japanese management* / R. T. Pascale, A. G. Athos. – New York: Simon and Schuster, 1981. – 221 p.
- Peters T. *In search of excellence* / T. Peters, R. H. Waterman. – New York: Harper-Row, 1982. – 400 p.
- Posner B. Z. *Shared values make a difference: An empirical test of corporate culture* / B. Z. Posner, J. M. Kouzes, W. H. Schmidt // *Human Resource Management*. – 1985. – V. 24, № 3. – P. 293–309.
- Rousseau D. M. *Quantitative assessment of organizational culture: The case for multiple measures* / D. M. Rousseau. In Schneider B. (ed.), *Organizational climate and culture*. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990. – P. 153–193.
- Sadri G. *Developing corporate culture as a competitive advantage* / Golnaz Sadri, Brian Lees // *Journal of Management Development*. – 2001. – V. 20, N 10. – P. 853–859.

- Schein E. H. *Organizational culture* / E. H. Schein // *American Psychologist*. – 1990. – № 45. – P. 109-119.
- Schein E. *Organizational culture and leadership* (2nd ed.) / Edgar Schein. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992. – XIX, 418 p.
- Schein E. *Organizational culture and leadership* / Edgar Schein. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985. – XX, 358 p.
- Schein E. *The corporate culture survival guide* / Edgar Schein. – San Francisco: Jossey-Bass, 2009. – XV, 240 p.
- Sørensen J. *The strength of corporate culture and the reliability of firm performance* / J. Sørensen // *Administrative Science Quarterly*. – 2002. – Vol. 47, № 70. – P. 70–91.
- Stata R. *Organizational learning – the key to management innovation* / M.J. Kieran // *Sloan Management Review*. – 1989. – Vol. 17, № 1. – P. 63.

Олена Козієвська

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР

**MODERNIZACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO
NA UKRAINIE: WYMIAR EUROPEJSKI**

**TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION
OF UKRAINE: EUROPEAN DIMENSION**

У травні 2018 р. виповниться 13 років з дня підписання Україною Болонської декларації. Пройдений шлях «болонських» трансформацій виявив цілу низку проблем і причини неефективності функціонування вищої школи України. Здійснені за цей період кроки щодо її реформування в напрямі інтеграції в Європейський простір вищої освіти (упровадження багаторівневої системи вищої освіти, формування нової нормативної бази, створення системи ліцензування та акредитації, розроблення Національної рамки кваліфікацій, нових освітніх стандартів), на жаль, не призвели до істотних позитивних зрушень і не дали очікуваних результатів з точки зору ефективності управління, автономії, доступності, змісту, якості освіти, результативності наукових досліджень.

На сьогодні проблема входження України в міжнародний науково-освітній простір стає особливо актуальною з огляду на євроінтеграційні прагнення нашої країни та реформування, зокрема на законодавчому рівні, практично усіх сфер діяльності. Прийнято базовий Закон України «Про освіту» (вересень 2017 р.), продовжується робота над імплементацією нового Закону України «Про вищу освіту», який набув чинності 6 вересня 2014 р. Зміни, ініційовані цим законодавчим актом, спрямовані на адаптацію української вищої школи до умов глобальної конкуренції, приведення структури і змісту освіти у відповідність до потреб

сучасної економіки і суспільства, а також на розширення доступності вищої освіти. Тому необхідно критично оцінити і проаналізувати ступінь можливих трансформацій вищої освіти України в контексті її інтеграції до Європейського простору вищої освіти, а також спрогнозувати, наскільки закладені в Законі норми і механізми їх реалізації здатні зупинити руйнівні процеси в системі вищої освіти і надати прискорення її розвитку в контексті загальноєвропейських освітніх трендів.

Метою статті є вивчення впливу інтеграції в європейський простір вищої освіти (ЄПВО) як складової освітньої політики держави на трансформацію вищої освіти України; визначення ступеня її інтегрованості в Європейський простір вищої освіти; окреслення перспектив розвитку вищої школи України в контексті положень Закону України «Про вищу освіту» (2014).

1. Характеристика розвитку системи вищої освіти за період з 1991 по 2014 рр.

У цілому українська вища школа розвивалася відповідно до загальноосвітніх тенденцій розвитку вищої освіти, які сформувалися в другій половині XIX ст., такими, як: гуманізація освітнього процесу і гуманітаризація структури підготовки кадрів, масовізація освіти, диверсифікація джерел фінансування та скорочення державного фінансування вищої освіти, виникнення приватного освітнього сектора. Разом з тим, зміни в українській вищій освіті мають низку особливостей, зумовлених національною специфікою і традицією.

У 1991 р. в Україні була здійснена структурна реформа, в результаті якої вища освіта стала багаторівневою. Результатом реформи було необґрунтоване віднесення навчальних закладів, які забезпечують здобуття середньої спеціальної освіти, до вищих навчальних закладів, що істотно збільшило кількість останніх. Відповідно до рівня підготовки висококваліфікованих кадрів вищі навчальні заклади співвідносилися з певним рівнем акредитації.

Після розпаду Радянського Союзу Україна відмовилася від монополії держави на фінансування вищої освіти, що є загальноосвітньою тенденцією. Ще на початку 80-х років у багатьох країнах світу планомірно скоротилася державна фінансова підтримка тих секторів (зокрема сектора вищої освіти), де можливий перехід від бюджетного фінансування до інших джерел. Це стало потужним стимулом появи приватних вищих

навчальних закладів, більшість з яких було зорієнтоване на надприбуток і збільшення контрактної форми навчання з метою компенсації дефіциту державних інвестицій. У 1991 р. в Україні було зареєстровано 175 приватних вищих навчальних закладів. У 2013–2014 навчальному році їхня кількість скоротилося до 167, в яких здобували освіту 191 078 студентів (9,1 % від загальної кількості студентського контингенту)¹.

Отже, в Україні склалася деформована модель фінансування вищої освіти, коли держава фактично переклала свої зобов'язання на громадян непропорційно рівню їхніх доходів. Підтвердженням цьому є той факт, що ще в 2004 р. частка оплати за навчання в структурі загальних витрат на вищу освіту досягла 55 %.

В Україні відбулася масовізація вищої освіти. З 1991 р загальна кількість студентів збільшилася практично вдвічі (183 %). На початку 2000-х років кількість випускників українських шкіл (76 %), які ставали студентами, перевищувала загальносвітовий показник (60 %)².

Масовізація вищої освіти відбувалася на тлі негативних тенденцій морального старіння форм і методів навчання, постійного недофінансування і, як наслідок, відсутності необхідної матеріально-технічної бази, скорочення науково-педагогічних працівників. Розширення доступності вищої освіти супроводжувалося одночасним стрімким зниженням якості підготовки кадрів, девальвацією цінності диплома про вищу освіту.

2. Місце України в світовому і європейському просторі вищої освіти до 2014 р.

У цьому підрозділі використовуються статистичні показники та інші освітні індикатори, які мали місце до прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту» у 2014 р. Вони дають уявлення щодо позицій України в світовому і європейському просторі та демонструють необхідність нагальних змін, зокрема в системі вищої освіти. Такі показники української освіти виявились вельми суперечливими. Україна займала достатньо високі позиції в світі за рівнем освіти, хоча поступово

¹ *Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2013/14 навчального року. Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України.* – К., 2014.

² *Доповідь Міністра освіти і науки В.Г. Кременя // Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні: Матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 13 травня 2004 р.* – К., 2004. – С. 21–29.

починала їх втрачати. Так, відповідно до класифікації ООН в 2014 р. Україна посіла 83 місце з 187 країн у рейтингу індексу розвитку людського потенціалу ООН за 2014 р., що, з одного боку, все ще характеризує її як країну з високим рівнем грамотності і освіченості. Разом з тим, порівняно з 2011 р. Україна опустилася на 8 позицій³.

У підготовленому Всесвітнім економічним форумом рейтингу Глобального індексу конкурентоспроможності за 2013–2014 рік, який охоплює 148 країн, Україна посіла 84 місце, зокрема опинившись в сегменті потенційних загроз за субіндексів «Середня, вища і професійна освіта», – 43 місце⁴. Разом з тим, конкурентною перевагою цього субіндекси став індикатор «якість системи освіти» (79 місце).

За базовим статистичними показниками, що характеризують освітній потенціал населення і його динаміку, Україна не тільки економічно не поступалася розвиненим країнам, а й випереджала деякі з них. Україна демонструвала один з найвищих в Європі показників бюджетних витрат на вищу освіту, які протягом останніх років склали 2–2,3 % ВВП або 6–6,8 % витрат сумарного бюджету, що відповідає рівню скандинавських країн.

У результаті переходу вищої освіти з категорії елітарного до масового, який тривав упродовж незалежності країни, в 2010–2011 навчальному році Україна увійшла до п'ятірки країн в Європі з найбільшою кількістю студентів (Російська Федерація, Україна, Туреччина, Німеччина, Великобританія)⁵.

Разом з тим, ці цифри не свідчили про досягнення двадцятирічного періоду незалежності, оскільки є формальними показниками, які внаслідок низької якості освіти не відповідали її реальному стану. Існує значна кількість доказів неконкурентоспроможності української вищої освіти, зокрема такі, як:

– середньорічні витрати на одного студента, який навчається за бюджетні гроші, в 2010 р. склали 3,2 тис. євро, що пояснюється низьким рівнем ВВП України. Це становить 49% від найнижчого в Європейському Союзі рівня відповідних витрат в Естонії.

³ *United Nations Development Programme. Human Developments Reports.* – URL: <http://www.hdr.undp.org>.

⁴ *World Economic Forum. The Global Competitiveness Report 2013-2014.* – URL: <http://www.reports.weforum.org/the-global-competitiveness-report-2013-2014>

⁵ *The Most Educated Countries in the World / Edu-Active.com, 21.09.2013.* – URL: <http://www.edu-active.com/news/2013/sep/21/most-educated-countries-wg2orld.html>

- відсутність українських університетів у провідних міжнародних рейтингах – «Шанхайському» і газети «Times».
- протягом практично восьми десятиліть українська вища школа не виховала жодного Нобелівського лауреата.
- низький рівень академічної мобільності. Частка іноземних студентів в 2013–2014 навчальному році склала 2,9 %, серед них студентів із західних країн – всього 5 %⁶.
- кількісні показники превалюють над якісними. Мережа вищих навчальних закладів не збалансована з кадровими, дослідницькими, інформаційними, фінансовими ресурсами.
- відсутність системи забезпечення якості вищої освіти на національному та інституційному рівнях відповідно до Європейських стандартів і рекомендацій.

3. Трансформація вищої освіти України у контексті європейської освітньої політики

Процеси глобалізації та інтернаціоналізації в освітній сфері, трансформація освітнього простору в контексті Болонських завдань поставили перед Україною низку вимог системного характеру, вирішення яких вимагало приведення вітчизняного законодавства у відповідність до міжнародних стандартів, документів Європейського простору вищої освіти та положень Болонської декларації.

Спроби гармонізувати національні освітні вимоги до рекомендацій Європейського простору вищої освіти почалися ще до моменту приєднання України до Болонського процесу. Вони стосувалися структури вищої освіти України, яка не узгоджувалася з форматом ступеневої освіти ЕНЕА. У 2002 р. був прийнятий Закон України «Про вищу освіту», який закріпив існування двох циклів підготовки фахівців. До першого належала підготовка за освітньо-кваліфікаційним ступенями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра; до другого – наукові ступені кандидата наук і доктора наук.

Терміни підготовки за бакалаврськими та магістерськими програмами (чотири і один-півтора року відповідно) не збігалися із

⁶ Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2015/16 навчального року. Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України. – К., 2016.

загальноприйнятими в європейських країнах термінами. Короткий цикл магістерської підготовки в Україні значно ускладнював реалізацію спільних програм міжнародних обмінів.

Збереження рівня спеціаліста стало радше даниною національним освітнім традиціям. Разом з тим, потрібно відзначити, що підготовка спеціалістів певною мірою компенсувала потреби ринку праці, оскільки бакалавр так і не був визнаний роботодавцями і сприймався як незакінчена вища освіта.

На жаль, законодавчі нововведення в Україні відбувалися в режимі постійного запізнення, без критичного осмислення того, що вже себе вичерпало, без урахування загальноєвропейських тенденцій і тому не могли працювати на випередження. У 2003 році двоциклова структура підготовки фахівців нарощується третім (докторських) циклом, пов'язаним з дослідженнями (Берлінське Комюніке (2003))⁷. Уже в Бергенському Комюніке конференції європейських міністрів вищої освіти «Європейський простір вищої освіти – досягнення цілей» (2005)⁸ наголошується на необхідності його включення в структуру вищої освіти. Супровідні документи Болонського процесу не тільки відзначають важливість докторського циклу, але і дають чіткі орієнтири його розвитку. Водночас Закон України «Про вищу освіту» (2002), визначивши існування наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, не розглядав їх як компоненти структури вищої освіти. Також залишилося незрозумілим співвідношення наукових ступенів з освітньо-кваліфікаційними рівнями. Фактично підготовка кандидатів і докторів наук була відокремлена від вищої освіти і здійснювалася шляхом їх спеціальної підготовки. Таким чином, наявне в українській освіті системне роз'єднання освітньої і наукової складових склалося внаслідок дворівневої української системи вищої освіти: підготовка бакалаврів і магістрів відносилась до освітньої діяльності, а підготовка кандидатів наук – до наукової.

Незважаючи на практику функціонування аспірантури і докторантури у вищих навчальних закладах (85 % аспірантів та 81 % докторантів навчаються у вищій школі), дослідницько-інноваційна діяльність у вищих навчальних закладах практично була відсутня. Порушення при-

⁷ *Realising the European Higher Education Area*. Communique of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. – URL.: http://www.ehea.info.Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf

⁸ *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communique of Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. – URL.: http://www.ehea.info.Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf

йнятого у світі принципу навчання на основі досліджень призвело до погіршення якості освіти.

Нерозуміння внутрішньої сутності підготовки на третьому циклі і бажання імплементувати рекомендації ЄПВО неодноразово мало наслідком спроби формально перейменувати кандидата наук в доктора філософії на законодавчому рівні.

Підписання Україною Болонської Декларації у 2005 р. дало новий імпульс реформуванню вищої освіти. На жаль, вся реформаторська діяльність обмежувалася лише удосконаленням окремих характеристик освіти, переважно структурних. Практично вони не стосувалися змісту, цілей, завдань, методів і технологій, тому за своєю сутністю були помилковими. Структурні перетворення в системі вищої освіти, пов'язані з приєднанням до Болонського процесу, не дали позитивного ефекту щодо підвищення якості вищої освіти, оскільки виявилися механічним, формальним перенесенням болонських принципів на український ґрунт без відповідного попереднього аналізу ризиків, фінансової підтримки, нормативно-правової бази та врахування вітчизняних педагогічних традицій.

Болонський процес в Україні розпочався з впровадження кредитно-модульної системи організації освітнього процесу, яка позиціонувалася як аналог Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS). Незважаючи на те, що нова модель організації освітнього процесу використовувала інструментарій ECTS (кредит, модуль, шкала оцінювання ECTS), концептуально вона відрізнялася від ECTS, оскільки не передбачала акумулювання і трансфер знань студентів. Причиною такої невідповідності стала застаріла ідеологія побудови державних стандартів освіти, які були засновані на нормативних дисциплінах (суворе визначення назви, змісту і кредитного виміру) і не передбачали можливості отримання академічної кваліфікації на основі накопичення кредитів.

Еклектичність використання системи ECTS приводила до різних підходів у визначенні обсягу кредиту, який міг обчислюватися як 25–30, 36 і 54 години. Парадоксальність полягала в паралельному використанні для виставлення оцінки шкали оцінювання ECTS і національної шкали. Таким чином, кредитно-модульна система організації освітнього процесу не могла бути використана в якості реального інструменту академічного визнання дипломів і кваліфікацій, забезпечення прозорості освітніх програм і навчальних планів.

Наступним кроком у реалізації болонських завдань стало видання Додатка до диплома, що мало серйозну перешкоду – відсутність

загальноприйнятого розуміння базових понять освітнього тезаурусу, пов'язаного з компетентнісним підходом.

Під час реалізації принципів Болонської Декларації в Україні акцентувалась увага на відповідності зовнішнім, а не внутрішнім характеристикам європейської вищої освіти. Україна залишила поза увагою положення, які покладені в основу Болонського процесу і без яких він втрачає сенс. Зокрема в Комюніке конференції європейських міністрів вищої освіти «Європейський простір вищої освіти – досягнення цілей» (Берген, 2005) зазначено, що забезпечення автономії університетів є обов'язковим критерієм для включення країн до Європейського простору вищої освіти.

Однак автономія більшості українських вищих навчальних закладів була обмеженою. Українські університети працювали в умовах архаїчної системи управління часів колишнього СРСР, яка передбачає жорстку регламентацію їх діяльності з боку центральних органів виконавчої влади. Це стосується зокрема питань фінансової самостійності, структури та обсягів підготовки фахівців з вищою освітою, надання вищим закладам освіти права визнавати іноземні документи про освіту, привласнювати наукові ступені кандидата і доктора наук тощо.

В останні роки процеси централізації і надмірного регулювання з боку органів державного управління значно посилилися. Реально найбільшою автономією в Україні користувалася тільки приватна освіта, оскільки мала можливість керуватися за необхідності різним законодавством – як освітнім, так і тим, що регулює комерційну діяльність. Також певний рівень автономії в законодавчому порядку отримали окремі університети, які мали особливий статус національного або дослідницького.

Незважаючи на те, що Україна підписала низку міжнародних угод, що спрощують процедуру взаємного визнання документів про освіту, зокрема Конвенцію про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти в європейському регіоні (Лісабон, 1997), Гаазьку конвенцію, що скасовує вимогу легалізації іноземних офіційних документів (1961), питання про визнання іноземних документів про освіту залишалось найбільш болючим. Україна уклала більше двадцяти двосторонніх угод про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту і наукових ступенів. Підписання двосторонніх угод не виключало проходження процедури визнання для власників дипломів країн-підписантів, хоча така процедура була максимально спрощеною. Це пояснювалося невідповідністю освітніх систем різних країн, результатів навчання на різних рівнях і необхідністю додаткової перевірки на предмет встановлення

еквівалентності. Надзвичайно монополізована і забюрократизована система визнання документів про освіту стримувала приплив в Україну наукових кадрів і повернення українців, які здобули освіту за кордоном.

4. Законодавче забезпечення реформування вищої освіти та його інтеграції в Європейський простір вищої освіти. Нова редакція Закону України «Про вищу освіту» (06.07.2014 р.)

Головною причиною процесів деградації у сфері вищої освіти України стала відсутність послідовної і планомірної державної політики. Екстраполярність політичних ідей і часта зміна політичних сил в країні призводили до скасування вже початих реформ без зрозумілої концептуальної мотивації, прийняття суперечливих рішень, які не знаходили підтримки в суспільстві.

В Україні існує ціла низка державних документів, прийнятих протягом останнього десятиліття, яка визначає перспективи розвитку вітчизняної освіти в контексті реалізації болонських цілей і декларують принцип входження української вищої освіти в ЄПВО. Зокрема Закон України «Про засади внутрішньої і зовнішньої політики» (2010) встановлює, що однією з основ внутрішньої політики в гуманітарній сфері є реформування і розвиток вітчизняної системи вищої освіти і науки, забезпечення їх інтеграції в європейський і світовий освітній простір, запровадження принципів і стандартів Болонського процесу у вищих навчальних закладах України. Зазначений принцип констатується в Указі Президента України від 30.08.2010 р. № 926 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні», Програмою економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», «Стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013).

Разом з тим, входження вищої освіти України в ЄПВО сприймалося винятково як гасло, оскільки у наведених документах не враховувалися механізми реалізації європейської інтеграції.

На сьогодні Україна опинилася в надзвичайно складній соціально-економічній ситуації, яка є наслідком останніх революційних подій в країні, зміни політичної влади, а також захисту цілісності та суверенітету держави від військової агресії. Разом з необхідністю вирішувати поточні проблеми, нові політичні лідери повинні проводити послідовні

соціально-політичні реформи для модернізації нашої держави в контексті проголошеного курсу європейської інтеграції, які повинні забезпечити в подальшому сталий соціально-економічний розвиток, високі стандарти життя громадян і стати потужним поштовхом для утвердження національної конкурентоспроможності. Першим кроком в цьому напрямі стала реформа вищої освіти. У липні 2014 р. був прийнятий новий Закон України «Про вищу освіту».

Закон містить кілька засадничих ідей:

- децентралізація управління системою вищої освіти і впровадження колегіальних принципів самоорганізації в діяльності вищих навчальних закладів;
- забезпечення автономних прав університету і академічних свобод викладача і студента;
- створення ефективної системи забезпечення якості вищої освіти відповідно до стандартів і рекомендацій Європейського простору вищої освіти та на принципах, закладених Бухарестським Комюніке (2012)⁹, яка передбачає створення систему механізмів протидії корупції у сфері ліцензування та акредитації, проявам хабарництва в системі вищої освіти;
- інтеграція вищої освіти України в європейський освітній простір і академічна мобільність;
- розвиток науки в університетах і базування вищої освіти на наукових результатах;
- відповідність змісту вищої освіти сучасним потребам суспільства і ринку праці.

Демонополізація управління системою освіти і розвиток повноцінної автономії і самоврядування вищого навчального закладу є базовими індикаторами загальноєвропейського освітнього і наукового простору. Закон чітко розмежував повноваження між органами державного управління освітою (Кабінетом Міністрів України, Міністерством освіти і науки України), установами, які забезпечують якість освіти, і власне самими вищими закладами освіти. На органи державного управління освітою покладені функції розроблення та впровадження державної політики в галузі вищої освіти, науки та інновацій. Невластиві для них функції регулювання (акредитація освітніх напрямів, акредитація спеціалізованих вчених рад) передані Національному агентству по забезпеченню якості вищої освіти. Від-

⁹ *Bucharest Communiqué «Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area»*, Bucharest, on 26 and 27 April 2012. – URL.: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bucharest%20Communiqué%202012\(1\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bucharest%20Communiqué%202012(1).pdf)

так вищі навчальні заклади, ґрунтуючись на принципах університетської автономії, повинні займатися комплексом питань, пов'язаним з якісною підготовкою кваліфікованих кадрів, виконанням наукових досліджень та інноваційною діяльністю. Таким чином, Закон обмежив надмірне адміністративне втручання органів влади в освітній процес. З метою усунення монополізму в управлінні вищою освітою введена система стримувань і противаг, яка не дозволяє профільному Міністерству і Національному агентству по забезпеченню якості вищої освіти узурпувати владу в прийнятті рішень. Зокрема передбачено, що центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки за погодженням з Національним агентством розробляє і затверджує стандарти вищої освіти, порядок присудження наукових ступенів спеціалізованими вченими радами вищих навчальних закладів, порядок визнання отриманих у закордонних вищих навчальних закладах ступенів вищої освіти. Поділ функцій чітко простежується на прикладі отримання ліцензії на освітню діяльність. Так, на профільне Міністерство покладено виключно функція видання ліцензії. Саму ліцензійну експертизу і підготовку експертного висновку проводить Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Закон заклав реальні механізми забезпечення кадрової, фінансової та академічної автономії закладів вищої освіти, які отримали широку академічну свободу, щоможна порівняти з тими, які мають європейські університети, зокрема право остаточного присудження наукових ступенів. Також Закон спростив проблему визнання іноземних документів про освіту з метою продовження навчання або працевлаштування в конкретному вищому навчальному закладі, передавши цю функцію вченим радам. Законодавець керувався тією логікою, що оскільки визнання кваліфікацій зводиться до питання, якою мірою певна програма або навчальний заклад відповідають стандартам якості, визнаватися будуть лише дипломи, видані за результатом успішного закінчення акредитованих освітніх програм.

Істотно розширено права вищих навчальних закладів, які мають статус національного. Закон дозволяє їм перерозподіляти ліцензований обсяг прийому студентів за спеціальностями в межах відповідної галузі знань; встановлювати нормативи співвідношення кількості студентів на одну посаду науково-педагогічного працівника. Реальна університетська автономія неможлива без права закладів вищої освіти самостійно розпоряджатися заробленими коштами. На той час університети підпадали виключно під казначейську форма розподілу бюджетних грошей, коли гроші на всі потреби держави розподіляються з одного «котла». Гроші,

зароблені самими університетами, також відносились до бюджетних і зараховувались на рахунок державного казначейства. Оскільки заклади вищої освіти були позбавлені права самостійно розпоряджатися цими коштами, централізована система розподілу грошей була неефективною, поглиблювала фінансову кризу вищої школи в умовах хронічного державне недофінансування, а також призводила до зривів зобов'язань України щодо виконання міжнародних проектів. Закон передбачив можливість для вищих навчальних закладів розміщувати власні кошти, отримані від плати за освітні послуги, благодійні внески та гранти, на рахунках установ державних банків.

Разом зі збільшенням автономії університетів посилена їх відповідальність. Вперше в освітньому законодавстві з'явилися антиплагіатні норми, зокрема вимога ще до захисту оприлюднити роботу в Інтернеті. Якщо після захисту в дисертаційному дослідженні виявляється плагіат, то голова такого ради, науковий керівник (консультант) і опоненти, які дали позитивний відгук про роботу, будуть позбавлені права протягом двох років брати участь у роботі спеціалізованих учених рад, а вищий навчальний заклад позбавляється права терміном на один рік створювати разові спеціалізовані вчені ради.

Запропоновано нові механізми самоврядування у закладах вищої освіти. Раніше була поширена практика спотворення результатів виборів керівника вищого навчального закладу, якого обирали делегати трудового колективу. Закон передбачає прямі вибори ректора, в яких зможуть брати участь всі члени трудового колективу і представники студентського самоврядування.

Відповідно до Закону в освітнє законодавство упроваджено найважливіші для Болонського процесу терміни: академічна мобільність, Європейська кредитно-трансфертного-накопичувальна система (ЄКТС), кредит ЄКТС. Також закріплена нова концепція стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу, що сприятиме міжнародному визнанню кваліфікацій (ступенів) української вищої освіти, створенню міжнародних спільних програм і програм подвійних дипломів.

Положення Закону визначають нашу систему освіти як більш впізнану в світовому освітньому просторі. Внесено суттєві зміни в структуру вищої освіти, що базується на Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО). Так, старе законодавство про вищу освіту порушувало принцип, закладений Міжнародною стандартною класифікацією освіти (ISCED), – доступу до вищої освіти на базі середньої освіти. Законодавство України дозволяло вступати до вищих навчальних закладів особам

з 9-річною базовою загальною середньою освітою. Новий Закон визначив, що вищу освіту можна здобути виключно на базі повної загальної середньої освіти.

Упроваджено чітку ступеневу освіту, що узгоджується з європейським форматом, – трициклову систему підготовки фахівців з вищою освітою (бакалавр, магістр, доктор філософії), а також законодавчо визначено постдокторський рівень вищої освіти (доктор наук) як третій цикл в системі вищої освіти. Докторські програми передбачають обов'язкове включення, крім дослідницької, освітнього компоненту і вимірюються в кредитах ECTS.

Відповідно до структури вищої освіти ліквідовано ступінь спеціаліста. Питання ліквідації ступеня фахівця було надзвичайно дискусійним, оскільки по суті це була єдина кваліфікація, орієнтована на конкретні професії. Деякі пострадянські країни, зокрема Росія, зберегли фахівця в своїй освітній структурі. Програми підготовки фахівців, як правило, складають 4–6 років без присвоєння проміжної кваліфікації і дають доступ до навчання на третьому циклі вищої освіти. Був запроваджений ступінь молодшого бакалавра як короткий цикл вищої освіти.

Відповідно до Закону всі рівні вищої освіти ідентифікуються шляхом їх співвіднесення з кваліфікаційними рівнями Національної рамки кваліфікацій (НРК).

Закон структурно відмежував навчальні заклади I-II рівнів акредитації та передбачив умови для їх виведення з системи вищої освіти та об'єднання із системою професійно-технічної освіти. Передбачалось, що це дозволить створити на місцях потужні різнопрофільні центри підготовки кваліфікованих робітників (на сьогодні більшість професійно-технічних навчальних закладів є малокомплектними і налічують до 400 учнів), налагодити зв'язки з роботодавцями, щільно інтегруватися в економіку країни, оптимізувати структуру витрат на підготовку кадрів.

Відповідно до європейських тенденцій зменшено максимальне навчальне навантаження на викладачів (з 900 до 600 годин) і студента (з 36 до 30 годин) з метою збільшення часу для наукової роботи викладацького складу і самостійної роботи студентів.

Реформування системи вищої освіти відбувалося під впливом глобальних тенденцій, а також економічних і соціально-політичних змін в Україні на початку 90-х років минулого століття. Нові умови сформува-ли низку викликів структурного, технологічного і управлінського характеру, які не знаходили адекватного рішення. Спроби гармонізувати

національні освітні вимоги відповідно до рекомендацій Європейського освітнього простору не принесли бажаного результату, оскільки були формальними і обмежувалися структурними змінами в системі вищої освіти. Це призвело до вкрай низької ефективності системи вищої освіти України, яка за своїми параметрами не відповідала реаліям і тенденціям цивілізаційних трансформацій, переходу від індустріальної цивілізації до постіндустріальної, потребам сучасної людини.

На тлі загального економічного і політичного кризового стану система вищої освіти в основному розвивалася лише за кількісними показниками. Перехід вищої освіти з елітарної категорії в масову знизив її соціальну й індивідуальну цінність – вона перестала бути соціальним ліфтом у суспільстві.

Розвиток вищої освіти гальмували централізація управління освітньою сферою, монополізація влади в руках профільного міністерства, низький рівень академічних свобод, позбавлення студента можливості будувати власну траєкторію навчання, відрив вищої школи від потреб ринку праці.

Однією з головних причин неефективності системи вищої освіти України є відсутність стратегії розвитку освіти з чітким баченням цілей і завдань, які має вирішувати освіта на сучасному етапі та в перспективі, і єдиної політичної волі, здатної до конкретних дій шляхом поетапного оновлення системи освіти.

Закон України «Про вищу освіту», прийнятий в липні 2014 р., відкрив нові перспективи вищої школи України щодо можливостей реформування відповідно до стандартів і вимог ЄПВО. Законом визначено низку завдань, зокрема: гарантування академічної, фінансової автономії закладів вищої освіти, чітке визначення та розмежувань повноважень органів влади в питаннях ліцензування, акредитації ВНЗ, створення стандартів вищої освіти, створення громадсько-державної системи забезпечення якості вищої освіти тощо, реалізація яких дозволить Україні успішно інтегруватися в Європейський Союз, стати повноправним і авторитетним членом світової спільноти.

Анотація: Проаналізовано вплив інтеграції в Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) як складової освітньої політики держави на трансформацію вищої освіти України. Розкрито специфіку розвитку системи вищої освіти України за 1991–2014 рр., що зумовлено сформованими національними освітніми традиціями, а також соціально-політичними та економічними чинниками. Охарактеризовано су-

часний стан системи вищої освіти шляхом зіставлення результатів реформування освітньої сфери України з досягненнями інших країн Європи і світу. Виявлено певні успіхи модернізації вищої освіти України відповідно до міжнародних зобов'язань. З'ясовано, що головною причиною відсутності очікуваних результатів є непослідовна державна освітня політика. Проаналізовано зміст нової редакції Закону України «Про вищу освіту» з урахуванням його потенційних можливостей реформування вищої освіти України в контексті її інтеграції у ЄПВО.

Ключові слова: вища освіта, інтеграція до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), Болонський процес, освітня політика.

Abstract: The article analyzes the impact of integration into the European Higher Education Area (EHEA) as part of educational policy for the transformation of higher education in Ukraine. The development of higher education in Ukraine for the period from 1991 to 2014 is described, the specifics of this development, which is due to the prevailing of the national educational traditions, socio-political and economic factors are determined. The current state of higher education by comparing the results of reforming the educational sphere of Ukraine with such achievements of other countries in Europe and the world is maintained. The article makes conclusion about some success in modernization of higher education in Ukraine in accordance with its international obligations. However, the main reason for the absence of the desired results, according to the author, is inconsistent state educational policy. The content of the new Ukraine Law „On Higher Education” in terms of its potential possibility of higher education reforming in the context of its integration into the EHEA is analyzed.

Keywords: higher education, integration into the European Higher Education Area (EHEA), Bologna process, educational policy.

Бібліографія

Доповідь Міністра освіти і науки В.Г. Кременя // Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні: Матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 13 травня 2004 р. – К., 2004. – С. 21-29.

Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2015/16 навчального року. Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України. – К., 2016.

Bucharest Communique «Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area», Bucharest, on 26 and 27 April 2012. – URL.: [http://www.ehea.info.Uploads/Declarations/Bucharest%20Communique%202012\(1\).pdf](http://www.ehea.info.Uploads/Declarations/Bucharest%20Communique%202012(1).pdf)

Realising the European Higher Education Area. Communique of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. – URL.: http://www.ehea.info.Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf

The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communique of Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. – URL.: http://www.ehea.info.Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf

The Most Educated Countries in the World / Edu-Active.com, 21.09.2013. – URL: <http://www.edu-active.com/news/2013/sep/21/most-educated-countries-wg2orld.html>

United Nations Development Programme. Human Developments Reports. – URL: <http://www.hdr.undp.org>.

World Economic Forum. *The Global Competitiveness Report 2013–2014.* – URL: <http://www.reports.weforum.org/the-global-competitiveness-report-2013-2014>

Юрій Маршавін

СОЦІАЛЬНИЙ ДІАЛОГ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ГІДНОЇ ПРАЦІ: КОНЦЕПЦІЯ ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

**DIALOG SPOŁECZNY JAKO PRZESŁANKA PRACY PRZYZWOITEJ:
KONCEPCJA I UKRAIŃSKIE REALIA**

**SOCIAL DIALOGUE FOR DECENT WORK PROVISION:
THE CONCEPT AND UKRAINIAN REALITIES**

Останнім часом у соціально-трудовій сфері України набули динаміки негативні процеси, що виникли багато років є результатом невдалих політичних, економічних і соціальних реформ, їх незавершеності, «прихватування» замість приватизації державного майна, скорочення реального сектору економіки на користь спекулятивної та віртуальної економіки, втрати конкурентоспроможності основної маси товарів. Унаслідок цих та інших процесів, постійно падає рівень зайнятості населення віком 15–70 років, зокрема за період 2013–2016 рр. – з 60,2 % до 56,3 %, майже втричі зменшився розмір реальної заробітної плати. Величезних масштабів набули тіньова зайнятість, яка, за оцінками авторитетних фахівців, перевищує 50 % зайнятого населення, та відтік робочої сили в інші країни. Фактичне припинення оновлення основного капіталу (зменшилося до 2 % на рік) зумовлює технологічну відсталість економіки та зниження попиту на кваліфіковану робочу силу – майже 40 % робітників зайняті на робочих місцях з переважно ручною працею. Фізично і морально застаріле обладнання та устаткування обумовлює низьку продуктивність праці, а звідси – гальмує зростання реальної зарплати, унеможливує випуск конкурентоспроможних товарів. Через відсутність потрібних професійних компетентностей і слабку мотивацію до праці рівень безробіття серед молодих людей віком до 25 років удвічі перевищує безробіття серед всього населення.

Безумовно, однією із причин загострення кризи у сфері зайнятості є втрата значного економічного потенціалу в результаті тимчасової окупації Криму, частини Донецької і Луганської областей та необхідності витратити людські, матеріальні та фінансові ресурси на проведення антитерористичної операції на Сході України. Але, на нашу думку, не менш вагомим причиною є панування в Україні політики фактичного відсторонення інститутів громадянського суспільства від розв'язання соціально-економічних проблем, зокрема у сфері зайнятості. Насамперед йдеться про приниження ролі соціального діалогу, який в умовах кризи сфери праці та зайнятості має стати реальним засобом досягнення мети державної політики ринку праці, визначеної Міжнародною організацією праці та вітчизняним законодавством – повної і продуктивної зайнятості¹.

Згідно з авторською концепцією підповною зайнятості мається на увазі загальноприйняте в сучасній економічній науці її розуміння – рівень зайнятості при природному рівні безробіття; продуктивна зайнятість охоплює три взаємопов'язаних компоненти: 1) високу продуктивність праці; 2) виробництво висококонкурентної продукції, що має попит на внутрішньому та зовнішніх ринках; 3) гідну працю².

Гідна праця – складне, багатоаспектне явище. Вона зокрема означає отримання жінками і чоловіками продуктивної роботи, адекватної їхнім професійним знанням в умовах свободи, рівності, соціальної захищеності і людської гідності³. На рівні особистості – це праця, яка забезпечує найманому працівнику гарантії зайнятості, виробничу безпеку, можливість одержання належних доходів. Варто зазначити, що зміст сучасної концепції гідної праці включає не лише високий розмір заробітної плати, який створює умови для набуття працюючою людиною економічної свободи та можливості використовувати блага цивілізації для фізичного, духовного розвитку і відпочинку. Важливою її характеристикою також є й справедливий розподіл результатів праці, участь працівників в управлінні підприємствами, отримання акціонерного доходу.

¹ *Про політику в галузі зайнятості*: Конвенція МОП від 9 липня 1964 р. № 122 // Конвенції та рекомендації, ухвалені Міжнародною організацією праці. – Женева: Міжнародне бюро праці, 2001. – Т. I. – С. 750–752]; Про зайнятість населення: Закон України // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2013, № 24, ст. 243.

² Маршавін Ю. М. *Регулювання ринку праці України: теорія і практика системного підходу*: монографія. – К.: Альгерпрес, 2011. – С. 71.

³ *Програма гідної праці МОП для України на 2016–2019 роки* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mlsp.kmu.gov.ua/document/189004/1.doc.

Саме вмiле використання iнструментiв соцiального дiалогу дасть змогу найманим працiвникам впливати на прийняття рiшень у сферi працi та зайнятостi, обстоювати свої законнi iнтереси. Сутнiсть соцiального дiалогу полягає у тому, що сторони усвiдомлюють i визнають суперечнiсть своїх iнтересiв, але намагаються узгодити їх за допомогою переговорного процесу. Саме цей постiйний, неперервний дiалог є передумовою знаходження компромiсу мiж бажаннями пiдприємцiв отримувати великi прибутки, найманих працiвникiв – гiдну зарплату, державної влади – формувати необхiднi обсяги бюджетiв та соцiальних страхових фондiв, всього суспiльства – забезпечити соцiальний мир та злагоду.

1. Основнi тенденцiї розвитку соцiального дiалогу у контекстi сучасних процесiв та явищ на ринку працi

Результати аналізу засвiдчують, що чинна модель соцiального дiалогу в Україні значно обмежує, а нерiдко взагалi не допускає участi найманих працiвникiв у прийняттi рiшень щодо змiсту соцiально-трудоких вiдносин на нацiональному, галузевому, рiгiональному, виробничому рiвнях. Як справедливо зазначається у Програмi гiдної працi Мiжнародної органiзацiї працi для України на 2016–2019 рр., державнi органи та роботодавцi, як правило, самостiйно, без участi найманих працiвникiв та їх представницьких органiзацiй, визначають змiст рiшень в цiй сферi, а якщо консультацiї й проводять, то суто формально⁴. Яскравим прикладом подiбної поведiнки урядової сторони є прийняття рiшення у кiнцi 2016 р. про пiдвищення мiнiмальної зарплати. Прем'єр-мiнiстр України В.Б. Гройсман на засiданнi Кабiнету Мiнiстрiв України 26 жовтня 2016 р. заявив, що він «iнiцiативу пiдвищити вдвiчi мiнiмальну зарплату обговорив з президентом Петром Порошенком, представниками фракцiй, коалiцiї парламенту та в урядi»⁵, при цьому навiть не згадав про профспiлки та органiзацiї роботодавцiв, яких це рiшення стосується передусiм. Аналогiчно, без врахування думок профспiлок та органiзацiй роботодавцiв, у 2011 i 2017 роках урядом розроблялися пенсiйнi реформи.

⁴ *Програма гiдної працi МОП для України на 2016–2019 роки.* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mlsp.kmu.gov.ua/document/189004/1.doc.

⁵ *Сенсацiйна заява Гройсмана: мiнiмальну зарплату хочуть пiдвищити вдвiчi – до 3200 гривень.* – 26 жовтня 2016. За матерiалами ТСН.ua [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://tsn.ua/groshi/sensaciyna-zayava-groysmana-minimalnu-zarplatu-hochut-pidvischiti-vdvichi-do-3200-griven-793264.html>

Крім того, останнім часом в організації та змісті соціального діалогу відбувся відкат від колишніх надбань. Правління фонду державного соціального страхування на випадок безробіття, яке сформовано із працівників уряду, профспілок та організацій роботодавців, у 2001–2013 рр. визначило напрями використання відповідних коштів, у 2014 р. у законодавчому порядку втратило ці права. Функцію погодження бюджетів фондів було покладено на Міністерство фінансів, а затвердження – на Кабінет Міністрів України за поданням Мінсоцполітики.

Ігнорування думки соціальних партнерів уряд продемонстрував також при спробі реформування Державної служби зайнятості (її реорганізація у Національне агентство зайнятості). Відповідний проект закону був підготовлений Міністерством соціальної політики і представлений на Міжнародній конференції з питань зайнятості у травні 2015 р., хоча він не погоджувався з соціальними партнерами, які до того ж не брали участі в його підготовці. Останнім часом фактично припинили свою діяльність Національний і територіальні комітети сприяння зайнятості населення, створені ще у 1992 р.

Виведення найманих працівників за рамки участі у визначенні соціально-економічної політики країни, регіону, галузі, підприємства спостерігається також із результатів аналізу галузевих угод, у більшості яких ігноруються положення Генеральної угоди, що зобов'язує власників підприємств залучати представників профспілкових організацій до роботи в органах управління суб'єктів господарювання.

У зв'язку з цим вважаємо, що важливим напрямом соціального діалогу має стати застосування у Генеральній, галузевих і територіальних угодах, колективних договорах норм і порядку залучення працівників до участі у колегіальних органах управління господарськими товариствами, наглядових радах з визначенням відповідальності власників за порушення цих норм і порядку.

Результати аналізу свідчать, що в Україні реально здійснюється так званий «вузький підхід» до соціального діалогу, у результаті якого його роль обмежується суто організаційними заходами – веденням переговорів, консультаціями, іншими соціальними контактами сторін, реагуванням на поточні, часто другорядні події та проханням на адресу урядової сторони.

Водночас заслуговує на увагу застосування «широкого підходу», що передбачає можливість для партнерів не лише брати участь у дискусіях та обговоренні проблем, а спільне розроблення заходів, спрямованих на реалізацію концепції повної і продуктивної зайнятості. У цьому

контексті передусім потребують уваги проблеми створення сучасних робочих місць на базі модернізації основного капіталу, посилення матеріальних та інших засобів мотивації до праці, забезпечення збалансованості ринку праці та ринку освітніх послуг, детінізація зайнятості, підвищення конкурентоспроможності робочої сили, унормування зовнішньої трудової міграції. Тобто, на нашу думку, широкий підхід означає не лише можливість для партнерів брати участь у постійних і вільних дискусіях та обговоренні соціально-економічних проблем з позиції компромісу, а зміну предметного поля, акцентування уваги на змісті соціально-економічної політики, насамперед розробленні та реалізації заходів, спрямованих на впровадження концепції гідної праці. Доцільно зазначити, що чинний Закон України «Про соціальний діалог в Україні», хоча в неявній формі, але містить саме такий підхід до розуміння сутності соціального діалогу, який полягає «у виробленні та реалізації державної соціальної і економічної політики та *підвищенні рівня і якості життя громадян*»⁶ (виділення автора. – Ю.М.). Подібний підхід є характерним для МОП, що знайшло своє підтвердження у доповіді Міжнародного бюро праці (МБП) на 102-й сесії МОП у 2013 р. Як підкреслює МБП, соціальний діалог між сторонами, що мають свої власні інтереси, пріоритети і думки, є найбільш ефективним засобом формування принципів, правил і *політичних заходів*, які на практиці слугуватимуть інтересам суспільства⁷ (виділення автора. – Ю.М.). На нашу думку, такий підхід означає, що представники основних соціальних сил у процесі соціальної взаємодії мають не лише впливати один на одного, досягати поступок, а й виробляти рішення, досягати домовленостей, які покладаються в основу державної соціально-економічної політики та рішень органів влади і роботодавців щодо впровадження гідної праці, включаючи розвиток виробничої демократії.

Наше уявлення про предметне поле соціального діалогу у його широкому і вузькому сенсі відображає рисунок 1.

⁶ *Про соціальний діалог в Україні: Закон України від 23 грудня 2010 р. № 2862-VI* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show>.

⁷ *Соціальний діалог: Доклад VI Міжнародного Бюро труда на 102 сесії Міжнародної конференції труда.* – Женева: МБТ, 2013. – С. 13 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/meetingdocument/wcms_210128.pdf.

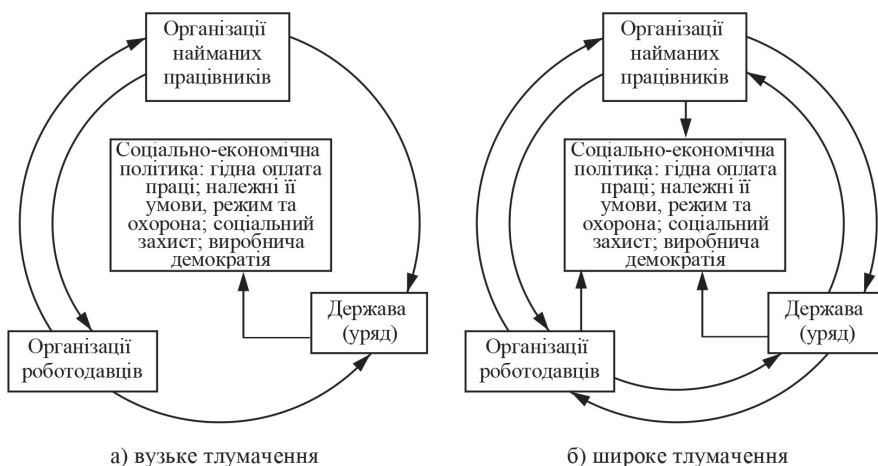


Рис. 1. Предметно-об'єктний контекст соціального діалогу.

Другий аспект відмінності широкого від вузького тлумачення соціального діалогу пов'язаний з визначенням його суб'єктів. На думку прихильників широкого підходу, коло його учасників не можна обмежувати лише представниками роботодавців і найманих працівників, а потрібно включати до нього представників інших соціальних сил, державних та недержавних інститутів. Саме у цьому напрямі розвивався соціальний діалог у країнах з багаторічними демократичними традиціями та найбільшими здобутками у соціально-трудовій сфері.

Водночас необхідно зауважити, що у цьому контексті позиція МОП не є однозначною. З одного боку, ця авторитетна міжнародна організація вітає розширення кола суб'єктів діалогу, підтримує «бажання громадськості брати участь і робити свій внесок», з другого боку, стурбована потенційною можливістю нових ризиків для соціального діалогу. Залучення різноманітних організацій, що репрезентують інтереси територіальних і гуманітарних утворень, молодіжного, пацифістського, жіночого, «зеленого» рухів і т.п., «створює проблему нерепрезентативності механізмів»⁸. Ця стурбованість значною мірою обґрунтована, оскільки включення в соціальний діалог нових кіл з інтересами, які знаходяться в іншій площині, ніж сфера зайнятості і проблеми гідної праці, може дійсно спотворити його предмет і цілі, увести в бік від їх розв'язання.

⁸ *Соціальний діалог: Доклад VI Міжнародного Бюро труда на 102 сесії Міжнародної конференції труда.* – Женева: МБТ, 2013. – С.12 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/meetingdocument/wcms_210128.pdf.

2. Дотримання принципів соціального діалогу як чинник реалізації концепції гідної праці

З врахуванням відсутності цілої низки нормативно-правових актів щодо регулювання соціально-трудової сфери, застарілості багатьох з числа чинних, затягування процесу прийняття Трудового кодексу (проект якого обговорюється у Верховній Раді з липня 2002 р.), нині ключовим засобом впровадження повної і продуктивної зайнятості, концепції гідної праці стає модернізація змісту соціального діалогу на підставі принципів, задекларованих у Законі України «Про соціальний діалог в Україні», які повною мірою відповідають європейським підходам. Але переважно ці принципи в Україні не виконуються взагалі, або перевертаються так, що втрачається їх сутність.

Насамперед це стосується такого фундаментального принципу організації соціального діалогу, як *незалежність та рівноправність сторін*. Як свідчать результати аналізу, на національному рівні в соціальному діалозі переважає державна сторона, на рівні підприємства – роботодавці.

Національна тристороння соціально-економічна рада (далі – НТСЕР) створена як постійно діючий орган соціального діалогу з представників Кабінету Міністрів України, всеукраїнських професійних спілок та їх об'єднань, всеукраїнських об'єднань організацій роботодавців. За своїм статусом є консультативно-дорадчим органом *при Президентові України*, а не самостійною, незалежною інституцією з певними правами. Те ж саме стосується відповідних територіальних рад, які утворюються і керуються обласними державними адміністраціями (далі – ОДА). Засідання цих органів більше нагадують наради обласного керівництва, на яких ставляться завдання керівникам підрозділів ОДА, профспілкам і організаціям роботодавців, ніж співпрацю рівних партнерів. Такий підхід априорі ставить державу вище інших сторін діалогу, стимулює її намагання безпосередньо впливати на організації роботодавців і профспілки, диктувати їм свої умови.

Недарма за весь період існування Національної тристоронньої соціально-економічної ради при Президентові України та органів з аналогічними функціями регіонального рівня лише декілька їхніх пропозицій було втілено в укази Президента України і рішення Ради національної безпеки та оборони (далі – РНБО). Одна із причин пов'язана з тим, що діяльність НТСЕР спрямована на формування та реалізацію соціально-економічної політики і удосконалення соціально-трудових відносин,

які віднесені Конституцією України до повноважень Кабінету Міністрів України і можуть ним реалізовуватися безпосередньо без участі НТСЕР.

В умовах значної кількості складних соціально-економічних проблем, несформованості у сторін соціального діалогу культури взаємодії, роль держави як рівноправного учасника діалогу має проявлятися насамперед через зміну форм її участі, відмову від ролі інституту, який стоїть *над іншими партнерами*. Подібна поведінка знижує роль держави як гаранта прав та законних інтересів громадян та їх об'єднань, знищує відчуття соціальної справедливості.

Для підвищення ефективності діяльності Національної тристоронньої соціально-економічної ради при Президентові України та органів з аналогічними функціями регіонального рівня необхідно перетворити їх в органи з самостійним статусом, переглянути чинний порядок формування їх складу, що має передбачати самостійне визначення кожною стороною представників на паритетній основі та їх почергово головування у НТСЕР. Доцільним є передавання розгляду питань, пов'язаних із забезпеченням гідної праці, зайнятістю населення, розвитком трудового потенціалу, зайнятістю населення, від РНБО до НТСЕР, і надання останній права на аналіз відповідних законопроектів напередодні їх розгляду у Верховній Раді України з наступним інформуванням про висновки та зауваження всіх народних депутатів на сесіях Верховної Ради України. Також з врахуванням оголошеного в країні курсу на децентралізацію управління доцільним є ініціювання створення органів соціального діалогу на рівні міста і району.

На практиці не реалізуються такі принципи соціального діалогу, *якбов'язковість дотримання досягнутих домовленостей; відповідальність сторін за виконання прийнятих зобов'язань*. Варто зазначити, що серед окремих науковців, профспілкових активістів і громадських діячів набула поширення думка про можливість зміцнення обов'язковості дотримання сторонами досягнутих домовленостей прийняттям відповідних законодавчих норм, які мають примушувати контрагентів до виконання зобов'язань.

Досвід свідчить, що підвищення відповідальності за виконання прийнятих партнерами зобов'язань вирішальним чином визначається ставленням сторін один до одного, зацікавленістю сторін у співпраці, готовністю кожного до компромісів. Вони мають *добровільно* встановлювати певні самообмеження, виходячи із необхідності знаходження компромісних рішень, прийняття на цій основі певних обов'язків та їх виконання. На адекватну поведінку другої сторони можна сподіватися не завдяки

законодавчому примусу, а лише у відповідь на власну готовність до виконання домовленостей. Соціальний діалог може здійснюватися і набути ефективності, якщо відповідає фундаментальним інтересам працівників і роботодавців, всього суспільства. Його не можна «нав'язувати» або контролювати «згори», він має сенс лише тоді, коли досягнуті домовленості сприймаються сторонами як результат їхньої власної діяльності. Обов'язковість виконання домовленостей сторонами соціального діалогу має забезпечуватися насамперед їх довірою один до одного, розумінням того, що компроміс досягається шляхом певних поступок і втрат кожною стороною. А невиконання певних зобов'язань однією стороною може викликати відповідну реакцію іншої сторони. Відносини між державними інституціями, організаціями роботодавців і профспілками мають будуватися на основі довіри, однакового розуміння цінностей і принципів соціального діалогу, правовій та професійній компетентності.

У контексті досягнення відчутних результатів від соціального діалогу передусім необхідно здійснити заходи реформування моделі соціального діалогу у напрямку забезпечення більшої відкритості, гнучкості і упорядкованості, тісної єдності та ефективної взаємодії елементів, котрі можна класифікувати за такими ознаками: мета; принципи; предмет; завдання; суб'єкти; об'єкт; форми; сторони; органи та їх повноваження (рис. 2).

Достатньо гострою залишається проблема дотримання принципу *репрезентативності* професійних спілок і організацій роботодавців в органах соціального діалогу. Відповідно до законодавства для визнання репрезентативним на національному рівні всеукраїнське об'єднання профспілок має довести свою чисельність до 150 тис. осіб; всеукраїнська профспілка повинна охоплювати не менше 3 % працівників певної галузі, обласна – не менше 2 % зайнятого населення області. Всеукраїнське об'єднання організацій роботодавців набуває репрезентативності у разі, якщо на підприємствах, що входять в об'єднання, працюють не менш як 200 тис. працівників⁹.

⁹ Про соціальний діалог в Україні: Закон України від 23 грудня 2010 р. № 2862-VI. – Ст. 6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show>.

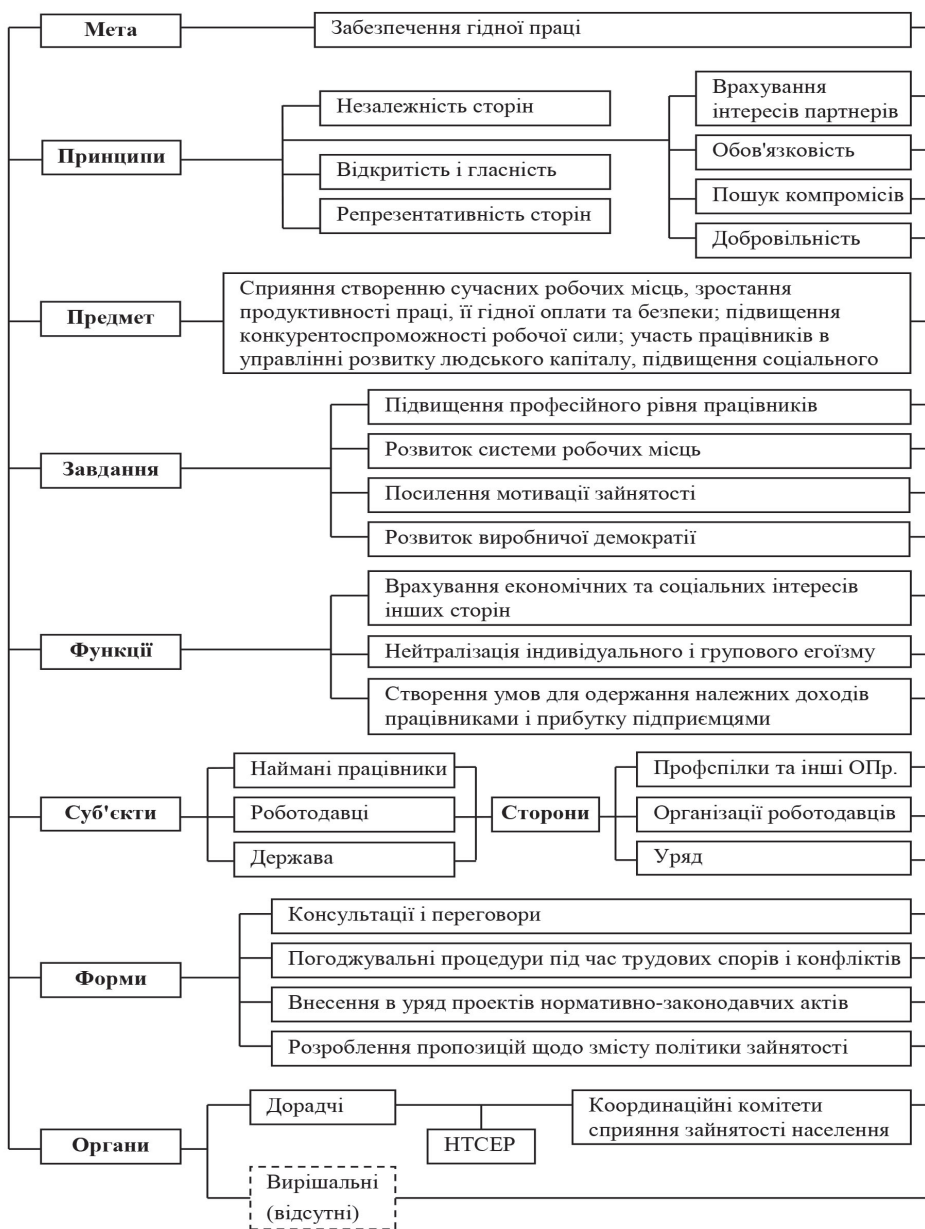


Рис. 2. Чинна інституційна модель соціального діалогу на ринку праці України (національний рівень).

Такий підхід, на нашу думку, має достатньо високу обґрунтованість, оскільки всеукраїнських об'єднань профспілок і всеукраїнських профспілок, як й об'єднань роботодавців, налічується набагато більше, ніж

можлива кількість їх представників в органах соціального діалогу національного рівня. Крім того, подібний порядок відповідає світовому досвіду, адже до визначення репрезентативності в соціальному діалозі за кількісною ознакою вдається більшість європейських країн. Але, як правильно зауважують вітчизняні та закордонні фахівці, на сьогодні репрезентативний статус мають профспілки, які тісно пов'язані з великим бізнесом і державними інституціями¹⁰. Вони перебрали на себе усі важелі впливу на процеси соціального діалогу, встановлюють вигідні для себе «правила гри», не враховуючи думку інших профспілкових об'єднань. Подібне повністю стосується об'єднань роботодавців. Організації роботодавців, що репрезентовані в органах соціального діалогу, ще не стали силою, яка спроможна захищати інтереси і права всіх категорій і прошарків підприємців. Лідери підприємницького руху в органах соціального діалогу не хочуть втрачати комфортного існування, значних матеріальних пільг і моральної підтримки від урядових інституцій і посадових осіб, тому під час погоджувальних процедур зазвичай займають проурядову політику.

Таке монопольне положення і звужене застосування на практиці понять «профспілкова сторона» та «сторона роботодавців» як сторін соціального діалогу позбавляє значну частку профспілок та організацій роботодавців національного рівня можливості брати участь у соціальному діалозі.

Визначений законом перелік критеріїв репрезентативності штучно звужує коло суб'єктів соціального діалогу, передусім із нього виштовхуються організації невеликого масштабу. Як справедливо зазначається у зазначеному вище документі МОП, в Україні без реальних важелів впливу на зміст державної соціально-економічної політики і поза договірним процесом залишається дуже значний сегмент підприємців і найманих працівників малого та середнього бізнесу, самозайнятих, представників неформалізованого сектора економіки¹¹. У сукупності ці та інші проблеми репрезентативності створюють умови, за яких інтереси значної кількості найманих працівників і роботодавців існуючої організації не спроможні захищати.

Окремі дослідники і профспілкові активісти пояснюють зниження ролі профспілок в соціальному діалозі зменшенням профспілкового членства. Але, на нашу думку, профспілки, особливо на первинному рівні,

¹⁰ *Соціальний діалог в Україні в контексті підписання угоди про асоціацію – виклики та пропозиції: проект.* – Київ, 2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: bureau.in.ua/downloads/social-dialogue/Ukraine.pdf.

¹¹ *Програма гідної праці МОП для України на 2016–2019 роки* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mlsp.kmu.gov.ua/document/189004/1.doc.

втрачають свій авторитет як самоврядні, незалежні громадські організації через інше. Частина з них перетворилася у «кишенькові» організації, що підпали під безпосередню залежність від власників або адміністрації підприємств, а профспілкові активісти – від керівників. Крім того, всеукраїнські профспілки та їх об'єднання втрачають свій вплив на найманих працівників, а відповідно і сторони соціального діалогу ще й з таких причин:

- певної комерціалізації профспілкового руху, яка була особливо характерною у 1990-і роки, що пов'язано з розподілом майна, набутого радянськими профспілками;

- занадто великої політизації – зближення і майже злиття деяких профспілок з політичними рухами і партіями, їхнє перетворення із самоврядних організацій на свого роду помічників політичних партій і депутатських фракцій;

- відсутності навичок у відстоюванні прав і законних інтересів працівників;

- серйозних протиріч і розбіжностей між різними профспілковими об'єднаннями, певною їх конкуренцією на національному рівні за право представляти інтереси працівників, що заважає профспілкам виступати в соціальному діалозі спільними зусиллями і узгодженими позиціями.

Більшість профспілок в Україні не відійшли від традицій радянського періоду не вимагати, а боязко і нерішуче просити у влади і роботодавців забезпечення законних інтересів працівників. Їхні лідери не готові жертвувати преференціями заради захисту права найманих працівників на гідну працю, намагаються не ущемити інтересів власників, особливо великих підприємств, а також МНК і ТНК. Такий принцип соціального діалогу, як пошук компромісних рішень, поставлений профспілками на найвищий щабель, у сукупності з низкою законодавчих актів, що забороняють страйки, конформізмом і тяжінням до запопадливості перед владою і власниками підприємств нівелює захисну роль профспілок у соціальному діалозі. Отже, найчастіше вітчизняні профспілки надають перевагу неконфліктним, напівзалежним відносинам з політичною та економічною владою. Як результат, останні не бажають ділитися частиною надприбутків на користь найманих працівників, залучати їх до управління виробництвом та розподілу доходів. Втім, саме профспілки можуть тиснути на владу і роботодавців шляхом мобілізації громадської думки (через страйки, масові акції протесту) у разі порушення прав найманих працівників, невиконання іншими сторонами досягнутих домовленостей, недотримання стандартів гідної праці.

3. Соціальний діалог в умовах наростання глобалізаційних процесів і становлення нової економіки

Аналіз глобальних соціально-економічних процесів засвідчує, що вони розвиваються нелінійно і суперечливо, а їх результати – неоднозначні. З одного боку, у світі відбувається посилення впливу транснаціональних корпорацій на соціально-економічну та політичну сфери, має місце ренесанс ліберальних економічних ідей, поширення атипових форм і видів зайнятості. Поряд із скороченням профспілкового членства це спричиняє зміну у співвідношенні соціальних сил на користь великого капіталу, ускладнюючи стан найманих працівників, особливо в країнах, що розвиваються. Є всі підстави вважати, що ці процеси набуватимуть динаміки й в Україні.

На жаль, в Україні останнім часом наростає тіньова економіка і тіньова зайнятість. Як справедливо зауважують А. М. Колот і О. О. Герасименко, збереження масштабної неформальної економіки унеможливає реалізацію принципів гідної праці та здатність суб'єктів господарювання підвищувати свою продуктивність¹².

З іншого боку, результати аналізу розвитку соціального діалогу у країнах Європейського Союзу свідчать, що останнім часом в них отримали розвиток такі тенденції:

- знизився рівень централізації колективно-договірного регулювання соціально-трудова відносин;
- набувають поширення форми непрофспілкового представництва працівників у відносинах із роботодавцями;
- з'явилися нові інститути, спрямовані на поглиблення та наповнення новим змістом соціального діалогу, у т.ч. інститути-норми й інститути-організації, покликані регулювати соціально-трудова відносини у рамках транснаціональних компаній;
- зростає роль найманих працівників в управлінні підприємствами і корпораціями, процеси поєднання й урізноманітнення форм цієї участі, що позитивно впливає на зміцнення злагоди у суспільстві та на якість життя.

Модернізацію соціального діалогу в Україні доцільно здійснювати з врахуванням зазначених тенденцій та здобутків практики. У світі набувають поширення інші форми представництва працівників

¹² *Гідна праця: імперативи, українські реалії, механізми забезпечення*: монографія / [А. М. Колот, В. М. Данюк, О. О. Герасименко та ін.]; за наук. ред. д.е.н., проф. А.М. Колота. – К.: КНЕУ, 2017. – С. 38–39.

у відносинах із роботодавцями, зокрема непрофспілкового. Упродовж багатьох десятиліть інтереси найманих працівників у взаємовідносинах із роботодавцями в Європі представляли профспілкові організації різних рівнів. Утім, уже від останньої третини минулого століття популярність профспілок почала знижуватися. Причини цього явища різні, але головна – це зміни, що сталися у характері виробництва і структурі зайнятості, де впровадження досягнень науково-технічної революції зумовили інтенсивний розпад великих і достатньо однорідних трудових колективів. Нові техніко-технологічні та організаційні засади виробництва вже не потребують колишньої концентрації великої кількості людських ресурсів однорідного професійного спрямування. Масові однотипні операції на виробництві виконуються, як правило, складною робототехнікою, що управляється висококваліфікованими фахівцями. Реальність така, що трудові колективи, особливо у сфері надання послуг і торгівлі, ІТ-технологій складаються переважно з невеликої чисельності працівників, трудові функції яких здебільшого індивідуалізовані. За таких умов об'єднаною ланкою працівників за наймом дедалі більше стає сам факт роботи на одного й того ж роботодавця. Крім того, треба враховувати поширеність малого бізнесу і самозайнятості, які часто базуються на родинних та етнічних засадах. Цілком очевидно, що за цих умов представляти інтереси колективу мають не лише профспілки, а й органи та окремі фахівці непрофспілкового походження.

Заслугує на увагу досвід країн Європейського Союзу щодо розвитку інституційного забезпечення соціального діалогу в умовах нової економіки та мережевого суспільства із застосуванням так званого «Кодексу кращих практик участі громадськості у процесі прийняття рішень», який не має імперативного характеру, не встановлює правил і не вимагає механізмів правозастосування. Він пропонує перелік кращих практик та правила, що випливають з конкретного практичного досвіду організації діалогу та співпраці між неурядовими організаціями та органами державної влади. Мета його використання полягає в полегшенні взаємодії та підвищенні кількості громадян – учасників діалогу, розширенні можливостей для всіх верств населення брати участь у прийнятті рішень щодо соціально-економічної сфери на місцевому, регіональному та національному рівнях.

В умовах становлення нової економіки – економіки знань, відповідно до якої основною продуктивною силою, джерелом національного багатства стає людина та її інтелектуальні ресурси, набуває великого значення участь сторін соціального діалогу в удосконаленні системи освіти,

професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працюючих громадян відповідно до концепції навчання впродовж життя. У цьому зв'язку доцільно на підприємствах створювати фонди розвитку персоналу, які б формувалися за рахунок відрахувань із фонду оплати праці (за авторськими розрахунками у розмірі 1,5 %¹³) з їх включенням у собівартість продукції, що дасть змогу з часом відродити матеріальну базу професійного навчання на виробництві, здійснювати підвищення кваліфікації працівників один раз на 4–5 років.

У сучасному світі працівник не може залишатися простим виконавцем чужих ідей та рішень, обмежуватися роллю «гвинтика» у чужому механізмі. Насамперед йдеться про стимулювання творчих засад працівників, їх залучення до управління виробництвом як повноправних учасників цього процесу, зацікавлених в кінцевих результатах діяльності підприємств і спроможних нести за це солідарну відповідальність.

4. Висновки

1. Сфера праці та зайнятості сучасної України характеризується складними і різновекторними процесами. Одні з них розвиваються у комплексних загальноцивілізаційних тенденцій і пов'язані з інтелектуалізацією праці, організаційними та технологічними інноваціями, творчістю, інші – відображають десоціалізацією соціально-трудоких відносин, посилення експлуатації працівників, примітивізацією змісту праці, дефіцит гідної праці. Ідея гідної праці, яку ініціювала Міжнародна організація праці, набуває актуальності для України також у зв'язку з тривалою кризою сфери зайнятості, наростанням глобалізаційних процесів, загостренням соціальної напруженості.

2. Зміст сучасної концепції гідної праці включає не лише високий розмір заробітної плати, який створює умови для набуття працюючою людиною економічної свободи та можливості використовувати блага цивілізації для фізичного, духовного розвитку і відпочинку. Важливою її характеристикою також є й справедливий розподіл результатів праці, участь працівників в управлінні підприємствами, отриманні акціонерного доходу.

3. Однією з причин дефіциту гідної праці в Україні є політика фактичного відсторонення інститутів громадянського суспільства від участі у розв'язанні найважливіших соціально-економічних проблем, зокрема приниження ролі соціального діалогу, який в умовах кризи

¹³ Маршавін Ю. М. *Регулювання ринку праці України: теорія і практика системного підходу*: монографія – К.: Альтерпрес, 2011. – С. 341.

сфери праці та зайнятості має стати реальним засобом досягнення стандартів гідної праці.

4. Важливою передумовою розв'язання фундаментальних проблем і протиріч в реалізації концепції гідної праці є оновлення змісту та моделі соціального діалогу, його пристосування до завдань кардинального підвищення продуктивності праці на підставі інноваційної модернізації економіки, розвитку людського капіталу та посилення мотивації до трудової зайнятості.

5. У повоєнний період в Європі ринкова система, модифікована встановленням самообмежень, викликаних необхідністю утримання соціального спокою, на певному етапі свого розвитку створила оптимальні умови для зростання. Соціальний компроміс набув інституціональної форми у вигляді соціального діалогу і виявився важливим чинником. Останні десятиріччя у світі соціальний діалог проходив фазу інтенсивної інституціалізації, що сприяла його більшому впорядкуванню та ефективності. Реалізація концепції повної і продуктивної зайнятості в Україні в умовах становлення нової економіки та загострення глобальної конкуренції вимагає адаптації системи соціального діалогу до стратегічних викликів, яких торкнулася наша країна у XXI ст.

6. Основними напрямками розширення функцій соціального діалогу в Україні щодо забезпечення гідної праці мають стати створення сучасних робочих місць, підвищення конкурентоспроможності робочої сили, посилення мотивації до продуктивної зайнятості, удосконалення колективно-договірного регулювання оплати та умов праці. Передусім йдеться про створення механізмів стимулювання розвитку творчих засад працівників, їх залучення до управління виробництвом як повноправних учасників цього процесу, зацікавлених в кінцевих результатах роботи підприємства і спроможних нести за це солідарну відповідальність.

7. Розвиток сфери праці та зайнятості, її детінізація, формування та удосконалення правових, економічних, морально-етичних засад реалізації концепції гідної праці мають стати в Україні предметним полем взаємодії сторін соціального діалогу, вагомим чинником оновлення його змісту та моделі, реальним засобом цивілізованого узгодження, інтересів різних соціальних груп і прошарків у соціально-трудої сфері. Особливої уваги потребує включення в процес соціального діалогу малих підприємств, самозайнятих громадян. З врахуванням відсутності на багатьох підприємствах профспілкових організацій, інтереси найманих працівників в органах соціального діалогу мають представляти непрофспілкові органи та уповноважені колективами фахівці.

Анотація: Проаналізовано тенденції у сфері праці та зайнятості України, окреслено складні та різновекторні процеси, зокрема посилення експлуатації працівників, примітивізація змісту праці, дефіцит гідної праці. З'ясовано, що вагомою причиною дефіциту гідної праці є політика фактичного відсторонення інститутів громадянського суспільства від участі у розв'язанні соціально-економічних проблем, насамперед пониження ролі соціального діалогу, який в умовах кризи сфери зайнятості має стати реальним засобом досягнення повної і продуктивної зайнятості. Обґрунтовано основні напрями розширення функцій соціального діалогу в Україні щодо забезпечення гідної праці, які мають передбачати створення сучасних робочих місць, підвищення конкурентоспроможності робочої сили, посилення мотивації до продуктивної зайнятості, удосконалення колективно-договірного регулювання оплати та умов праці. Акцентовано увагу на необхідності створення механізмів стимулювання розвитку творчих засад працівників, їх залучення до управління виробництвом як повноправних учасників цього процесу, зацікавлених в кінцевих результатах роботи підприємства і спроможних нести за це солідарну відповідальність.

Ключові слова: гідна праця, соціальний діалог, соціально-трудова сфера, соціальний компроміс, сфера зайнятості, ринок праці.

Abstract: The article analyzes processes and trends in the labor market and employment of present-day Ukraine; multi-vector phenomena, in particular, the increased exploitation of workers, a dumbing down of job content, and the deficit of decent work are revealed. It has been found that the weighty reason for the deficit of decent work in Ukraine is the policy of actually eliminate the institutions of civil society from participation in solving social and economic problems, including the diminishing of social dialogue role, which during the employment crisis becomes a real means of achieving full and productive employment. The article provides support for key areas for expanding the functions of social dialogue in Ukraine to ensure decent work. They include the following: creating modern jobs, increasing competitiveness of the workforce, increasing motivation for productive employment, improving regulation of pay and working conditions on the basis of collective agreements, implementation of mechanisms to foster workers' creative abilities, their involvement in production management as full participants in this process interested in the enterprise performance and capable of bearing joint responsibility for this.

Keywords: decent work, social dialogue, social and labor sphere, public compromise, employment, labor market.

Бібліографія

- Гідна праця: імперативи, українські реалії, механізми забезпечення*: монографія / [А.М. Колот, В.М. Данюк, О.О. Герасименко та ін.]; за наук. ред. д.е.н., проф. А.М. Колота. – К.: КНЕУ, 2017. – 500 с.
- Маршавін Ю. М. *Регулювання ринку праці України: теорія і практика системного підходу*: монографія – К.: Альтерпрес, 2011. – 397 с.
- Програма гідної праці МОП для України на 2016–2019 роки* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : mlsp.kmu.gov.ua/document/189004/1.doc.
- Про зайнятість населення*: Закон України від 05.07.2012 р. № 5067-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5067-17>
- Про політику в галузі зайнятості*: Конвенція МОП від 9 липня 1964 р. № 122 // Конвенції та рекомендації, ухвалені Міжнародною організацією праці. – Женева: Міжнародне бюро праці, 2001. – Т. I. – С. 750–752.
- Про реформування загальнообов'язкового державного соціального страхування та легалізацію фонду оплати праці* : Законопроект від 15.09.2014 р. Реєстр. № 5080. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=52181
- Про соціальний діалог в Україні*: Закон України від 23 грудня 2010 р. № 2862-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show>.
- Сенсаційна заява Гройсмана: мінімальну зарплату хочуть підвищити вдвічі – до 3200 гривень*. – 26 жовтня 2016 р. За матеріалами ТСН.ua [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://tsn.ua/groshi/sensaciynazayava-groysmana-minimalnu-zarplatu-hochut-pidvischiti-vdvichi-do-3200-griven-793264.html>
- Соціальний діалог в Україні в контексті підписання угоди про асоціацію – виклики та пропозиції*: проект. – Київ, 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: bureau.in.ua/downloads/social-dialogue/Ukraine.pdf
- Социальный диалог: Доклад VI Международного Бюро труда на 102 сессии Международной конференции труда*. – Женева: МБТ, 2013. – 117 с.

Кирил Котун

РОЛЬ ЦЕНТРІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ФІНЛЯНДІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ

ROLA FIŃSKICH OŚRODKÓW KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH W PROFESJONALNYM ROZWOJU NAUCZYCIELI NA WSPÓŁCZESNYM RYNKU PRACY

THE VALUE OF FINNISH ADULT EDUCATION CENTERS IN THE TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN THE MODERN LABOR MARKET

Вступ

Роль освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства зумовлена загальним прискоренням соціально-культурних змін як на глобальному, так і на локальному рівнях. Навчання дорослих – цілеспрямований процес розвитку людини та освіти шляхом упровадження освітніх програм та надання освітніх послуг, реалізація освітньо-інформаційної діяльності всередині та за межами середньої, професійної, вищої та післядипломної освіти¹. Можемо зазначити, що у теорії і практиці освіти дорослих Фінляндії накопичено цінний досвід щодо розвитку та удосконалення теоретичних і практичних умінь організації освіти дорослих та її законодавчого забезпечення².

¹ Пастушок, О. (2018). *Розвиток системи освіти дорослих у Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

² Котун, К. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих у Фінляндії та Україні*. Освіта для майбутнього у перспективі орієнтації на ринок праці, Республіка Польща, 393–403. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708256/>

У міжнародних правових актах, документах міжнародних організацій глобального характеру (ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації міжнародного співробітництва і розвитку, Міжнародної організації праці та ін.) учителі XXI століття проголошуються носіями суспільних змін. Саме вчитель відіграє ключову роль у формуванні людського капіталу держави, її конкурентоспроможності, адже базові моральні й громадянські цінності майбутніх учених, медиків, інженерів, менеджерів, музикантів закладаються у школі³.

Одним із важливих аспектів удосконалення професійної діяльності фінських учителів є осмислення і врахування змін щодо їхніх функцій не тільки у школі, а й у суспільстві. Інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити лише за умови формування покоління людей, які мислять і діють інноваційно, що зумовлює необхідність посилення уваги до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формування інформаційних і соціальних навичок⁴.

Саме тому, аналіз, осмислення і об'єктивна оцінка цього досвіду сприятиме обґрунтуванню нових теоретичних і практичних підходів до вирішення проблеми освіти дорослих в Україні⁵.

Аналіз джерельної бази показав, що упродовж останніх десятиліть вітчизняними науковцями активно здійснювалися порівняльно-педагогічні дослідження з проблем освіти дорослих. Особливої уваги заслуговують праці вчених, в яких обґрунтовано теоретико-методологічні засади освіти дорослих (Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Тимчук та ін.); законодавче забезпечення освіти дорослих у світовому контексті (Л. Лук'янова); розкрито особливості розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах (Н. Бідюк, Л. Литовченко, О. Огієнко, Н. Авшенюк, Н. Пазюра, К. Котун та ін.), акцентовано увагу на андрагогічних засадах навчання дорослих (О. Аніщенко, С. Прийма та ін.), професійній підготовці дорослих в умовах формальної і неформальної освіти (С. Бабушко, О. Баніт,

³ Авшенюк, Н., Дяченко, Л., Котун, К., Марусинець, М., Огієнко, О., Сулима, О., Постригач, Н. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали*. ДКС «Центр», Київ. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708029/>

⁴ Котун, К. (2015). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Фінляндії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

⁵ Пастушок, О. (2018). *Розвиток системи освіти дорослих у Польщі (друга половина XX – початок XXI століття)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

О. Волярська, І. Сагун та ін.), підготовці педагогів у зарубіжних країнах (К. Котун, Н. Авшенюк, К. Годлевська, Л. Дяченко, О. Сулима, Н. По-стригач, М. Марусинець, О. Огієнко). Важливе значення мають наукові розвідки фінських учених у сфері андрагогіки, освіти дорослих та педагогічній освіті: А. Аланен (*Alanen, A.*), К. Хуухка (*Huuhka, K.*), Е. Карялаінен (*Karjalainen, E.*), Т. Кумпулаінен (*Kumpulainen, T.*), М. Лахтінен (*Lahtinen, M.*), В. Марйомякі (*Marjomäki, V.*), Е. Пантзар (*Pantzar, E.*), Т. Тоіванен (*Toiviainen, T.*), Дж. Туомісто (*Tuomisto, J.*) та багато інших.

Фінляндія має тривалу історію становлення освіти дорослих. За даними Міністерства освіти і культури Фінляндії, близько 5 млн. громадян щорічно бере участь у різних видах освіти дорослих, більшість з яких – працююче населення, решта – тимчасово безробітні, люди похилого віку та ін. З 1980 року освіта дорослих асоціюється з ліберальними закладами освіти дорослих, завдання яких полягає сертифіковано-орієнтованій освіті та додатковому навчанні (*Ліберальна освіта дорослих – освітня система або спеціальні освітні курси, що забезпечують культивування вільної (з лат. Liber) людини*)⁶.

Така система була розроблена під час економічного спаду у 90-ті роки, коли спостерігалось різке зростання безробіття, що призвело до збільшення кваліфікації дорослих на ринку праці, удосконалення політехнічної системи та врахування потреб сучасності. Метою політехніки, наприклад, є надання широкого спектру можливостей для навчання дорослих працездатного віку, включаючи ступені та професійну спеціалізацію. Ліберальна освіта для дорослих (або неформальна освіта для дорослих) охоплює загальні освітні можливості дорослих, наданні освітніми установами для дорослих. Існує давня традиція навчання протягом усього життя в Фінляндії та перший центр навчання (Інститут робітників), який було створено понад 110 років тому. Спочатку метою цього центру було просвітлення та виховання робочого класу для створення більш рівноправного суспільства. На сьогодні центри освіти для дорослих є сучасними центрами освіти, культури та рекреаційної діяльності. Вони відкриті для всіх незалежно від віку, статі, національності або освітньої основи⁷.

Основними цілями політики освіти дорослих у Фінляндії є забезпечення доступного та компетентно спроможного населення, забезпечуючи освітні можливості для всього дорослого населення та зміцнення соціальної єдності та рівності. Освіта дорослих повинна підтримувати прагнення

⁶ ЕАЕА (2011). *Country report Finland*. (Helsinki). URL: www.eaea.org/country/finland

⁷ *Finland Ministry of Education and Culture. Adult education policy* (2014). URL: <http://minedu.fi/en/education-system>

удосконалювати продуктивність життя, підвищувати рівень зайнятості, зреалізувати умови для безперервного навчання та посилення мультикультуралізму. Особливої уваги потребують ті категорії дорослих, що менше представлені в загальній імплементації освіти дорослих, зокрема безробітні. Для прикладу, в пропозиції щодо державного бюджету на 2009 рік було зазначено такі загальні цілі: збільшити участь дорослого населення в освіті (з 52 до 60 %), удосконалити можливості всіх категорій дорослого населення для участі у відкритій веб-базованій освіті, покращити можливості дорослого населення у навчанні протягом усього життя, розвивати якість освіти як на державному, так і місцевому рівні⁸.

Усією системою освіти, включаючи професійну освіту та навчання, а також освіту дорослих займається Міністерство освіти і культури Фінляндії. Однак Міністерство праці та економіки Фінляндії відповідає за навчання на ринку праці. Уряд готує загальнодержавні програми на весь виборчий період, який стосується розвитку освітніх питань, навіть поза сектором Міністерства освіти і культури. Крім того, Уряд приймає план розвитку всієї системи освіти кожні чотири роки. Наприклад, реформа освіти дорослих (2007–2011) передбачала: реалізацію програми розвитку ліберальної освіти для дорослих, підвищення кваліфікації дорослих, підвищення кваліфікаційної компетентності викладацького складу та підтримку працевлаштування та інтеграцію іммігрантів⁹.

У звіті Європейської асоціації освіти дорослих (2015) зазначено, що у Фінляндії відбуваються значні зміни у структурі та фінансуванні освіти дорослих. Створено програму структурної політики з метою впровадження сфери освіти в державно-економічний план, метою якого є зменшення кількості постачальників освітніх послуг та створення більших освітніх установ. Для досягнення цієї мети Міністерство освіти і культури оголосило про скасування ліцензії постачальників освіти, які не можуть довести свою здатність у фінансуванні та підтримці навчальних закладів при зменшенні фінансової підтримки з боку держави та муніципалітетів у найближчі роки. Ця реформа вступила в силу на початку 2017 року. Ще однією метою цієї реформи є підвищення фінансової передбачуваності у фінансуванні ліберальної освіти дорослих. Фінансова модель буде змінена, і квота продуктивності стане основою для фінансування. У 2014 році уряд вирішив, що державне та муніципальне фінансування ліберальної освіти дорослих має бути скорочено,

⁸ *Finnish national agency for education* (2018). Adult education. URL: http://www.oph.fi/english/education_system/adult_education

⁹ *EAEA* (2011). *Country report Finland*. (Helsinki). URL: www.eaea.org/country/finland

щоб досягти загальної економії у 33 мільйони євро, розподіленого між 2015 і 2017 роками. Фактичне скорочення бюджету на 2015 рік становило 5 % державних грантів на ліберальну освіту дорослих. Ці скорочення вплинуть на всіх учасників ліберальної освіти дорослих, особливо на малі підприємства. Інституції повинні розібратися, як вони впораються зі скороченням державних грантів, одночасно зустрічаючи нові освітні завдання. У 2015 році відбулися загальні державні вибори. Новий уряд сформував шість ключових проектів у галузі знань та освіти, але жоден з них не згадує про ліберальну освіту для дорослих ¹⁰.

Законодавче забезпечення освіти дорослих¹¹ доволі розвинене та визначається чинними законами й актами стосовно навчання дорослого населення¹², а саме:

- Акт та Постанова про Базову освіту – Basic Education Act (628/1998) and Decree (852/1998), де вказано, що для навчання дорослих може бути розроблено окремий навчальний план та визначені гнучкі навчальні години;

- Акт та Постанова Про Вищі середні школи – Upper Secondary Schools Act (629/1998) and Decree (810/1998), де визначається окремий навчальний план та програма для дорослих;

- Акт та Постанова про професійне навчання – Vocational Education Act (630/1998) and Decree (811/1998) – управління всією початковою професійною освітою та навчанням, що надається на базі основного курсу і забезпечуються відповідними інституціями;

- Акт та Постанова про професійну освіту дорослих – Vocational Adult Education Act (631/1998) and Decree (812/1998) – управління додатковим професійним навчанням на основі компетентісно-базованого підходу та отримання додаткової та спеціальної професійної кваліфікації, тобто кваліфікації незалежної від навчального процесу, а також інші форми додаткового професійного навчання;

- Акт та Постанова про Політехнічну освіту – Polytechnics Act (255/1995) and Decree (256/1995), а також Акт про Університетську

¹⁰ UNESCO (2015). *Distance education in European higher education – the potencial Finland case study* (Impact of Distance Education on Adult Learning). URL: <http://uil.unesco.org/i/doc/adult-education/ideal/ideal-finland-case-study.pdf>

¹¹ Котун, К. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих у Фінляндії та Україні*. Освіта для майбутнього у перспективі орієнтації на ринок праці, Республіка Польща, 393-403. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708256/>

¹² Лук'янова, Л. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. ТОВ «ДКС-Центр», Київ, Україна. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708009/>

освіту та Постанова – Universities Act (645/1997) and Decree (115/1998), де зазначається, що ці інституції також забезпечують освіту та навчання дорослого населення;

- Акт та Постанова про Ліберальну освіту дорослих – Liberal Adult Education Act (632/1998) and Decree (805/1998) – зазначено, що неформальну та сертифіковано-орієнтовану освіту та навчання дорослих забезпечують також інституції ліберальної освіти дорослих;

- Акт та Постанова про навчання зайнятих дорослих (ринок праці) – Adult Employment Training Act (763/1990) and Decree (912/1990), де викладено особливості організації освіти дорослих для зайнятого населення та безробітних, що впроваджують відповідні інституції з фінансуванням Міністерства праці Фінляндії;

- Акт та Постанова про Загальні мовно-орієнтовані тести – Act (668/1994) and Decree (669/1994) on the General Language Proficiency Tests;

- Акт та Постанова про Фінансування освітнього і культурного стану – Act on the Financing of Educational and Cultural Provision (635/1998);

- Акт про Додаткове професійне навчання – Act on Additional vocational training (1138/1996).

Основна частина. Неформальне навчання у Фінляндії забезпечується мережею ліберальних центрів освіти, а саме: центри освіти дорослих, навчальні центри, народні вищі школи, центри фізичної освіти, літні університети, відкриті університети та ін. Всі ці інституції зазвичай включають асоціації та фінансування і репрезентують різні погляди, що ґрунтуються на локальних культурних та освітніх потреб населення.

Народні вищі школи пропонують загальноосвітні програми (наприклад, в мистецтві, мовах, освіті або теології) у 87 кампусах. Загальнодержавна система шкіл забезпечує реалізацію однорічних навчальних програм, проведення літніх курсів та курсів вихідного дня різної тривалості, а також програми професійної підготовки різних фахівців, зокрема вчителів. Протягом року студенти можуть змінювати навчальний план, вивчати спеціальні дисципліни та спробувати нові засоби навчання. Багато студентів відвідують народні школи з метою підготовки на здобуття вищої освіти та мають можливість відвідувати курси Відкритих університетів, які можуть бути корисними для подальшого навчання. На базі народних вищих навчальних закладів діють курси підвищення кваліфікації та здійснюється базове навчання одночасно із курсами ліберальної освіти для дорослих.

Вищі школи пропонують курси, що доповнюють базову освіту («Десятиріччя»), які мають на меті надання загальної освіти¹³.

Ще одним різновидом Народних вищих шкіл є *школи-інтернати*, які забезпечують проживання у студентських кампусах та навчання в невеликих групах, що дає змогу розвивати почуття спільності. Студенти можуть вдосконалювати себе та вміння працювати на робочому місці, розвивати незалежність та вміння знаходити друзів. Така школа також може стати осередком для людей, які бажають отримати базову освіту або планують здобувати вищу освіту, а також для тих, хто знаходиться у творчій відпустці¹⁴.

Народні вищі школи можна розділити на чотири групи: неполітичні (грюнгтвійські), християнські, громадянські та народні школи зі спеціальною освітою.

Центри освіти для дорослих найбільші навчальні заклади для дорослих за кількістю дорослого населення, що навчається у Фінляндії. Навчання пропонується у всіх муніципалітетах, і одним із основних принципів роботи є популяризувати освіту серед населення. Діяльність центрів зазвичай відбувається в місцях, що належать муніципалітету, наприклад, у школах та центрах дозвілля. Запропоновані курси включають курси з мистецтва, ремесла, музики, мови та літератури, домашньої економіки, спорту, ІКТ та соціальних досліджень. Курси пропонуються для всіх вікових груп. Окрім ліберальної освіти для дорослих, освітні центри для дорослих пропонують відкрите університетське навчання та спеціальні курси для таких клієнтів, як муніципалітети та компанії¹⁵.

Більшість центрів освіти для дорослих (70 %) є власністю муніципалітету, а решта – приватизовані асоціацією або організацією. Уряд субсидіює центри за аналогією до інших ліберальних освітніх організацій для дорослих, щоб зберегти плату за навчання на фінансово виправданому рівні. В середньому 53 % фінансування центрів надходить від держави, 28 % – від муніципалітету та 15 % – від студентських зборів (Kansalaisopistojen liitto). Міністерство освіти і культури щорічно підтверджує максимальну кількість навчальних годин, на які виділяється державна субсидія (приблизно 2 030 000 годин на рік в цілому).

¹³ EAEA (2011). *Country report Finland*. (Helsinki). URL: www.eaea.org/country/finland

¹⁴ UNESCO (2015). *Distance education in European higher education – the potential Finland case study* (Impact of Distance Education on Adult Learning). URL: <http://uil.unesco.org/i/doc/adult-education/ideal/ideal-finland-case-study.pdf>

¹⁵ EAEA (2011). *Country report Finland*. (Helsinki). URL: www.eaea.org/country/finland

Навчальні центри самостійно встановлюють цілі і несуть власну відповідальність за використання державної субсидії¹⁶.

Закон про ліберальну освіту для дорослих (21.8.1998/632) передбачає як операції, так і фінансування. Освітніми цілями ліберальної освіти дорослих є підвищення добробуту, мультикультуралізм, інтернаціоналізація та сталий розвиток. Роль центрів визначена в Законі про ліберальну освіту для дорослих. Відповідно до цього вони є місцевими та регіональними інститутами, що базуються на навчальних потребах, які забезпечують можливості для самонавчання та нарощування потенціалу громадянського життя. Цей документ підкреслює, що центри освіти для дорослих мають активно співпрацювати з іншими освітніми організаціями. Місією центрів навчання є надання дорослим разом з новими навичками та знаннями, благополуччя та соціальні контакти. Основними цінностями та принципами роботи є ліберальна освіта дорослих, гуманізм, особиста реалізація, соціальна інтеграція та згуртованість. Одним із основних принципів ліберальної освіти для дорослих є розширення прав і можливостей індивідів, надаючи їм можливість самим вирішити, чого вони хочуть навчатися, на якому рівні та за яких умов (у резиденції чи на дистанційному навчанні, повний робочий день або в неповний робочий день, на індивідуальних курсах або повних програмах). Це одна з причин, чому ліберальна освіта для дорослих у Фінляндії та у всіх країнах Північної Європи вважається прототипом активної громадянської освіти¹⁷.

Типовою характеристикою центрів освіти для дорослих є структура персоналу. Лише кілька відсотків учителів є постійними, загалом учителі з частковою зайнятістю. Викладач з неповним робочим днем відповідає приблизно за 80 % загальної кількості навчальних годин (Kansalaisopistojen liitto). Вони можуть мати постійну роботу в іншій організації або навчальні години у багатьох місцевих центрах. Вони не наймають добровольців, натомість учителі з неповною зайнятістю, оплачуються за годину відповідно до професійних навичок. Викладачі та адміністративний персонал визначають зміст навчальної програми (плану) та окремі вчителі планують власні курси¹⁸.

¹⁶ Finland Ministry of Education and Culture. *Adult education policy* (2014). URL: <http://minedu.fi/en/education-system>

¹⁷ EAEA (2011). *Country report Finland*. (Helsinki). URL: www.eaea.org/country/finland

¹⁸ Eloranta, L. (2013). *Innovation in a non-formal adult education organisation – multi-case study in four adult education centres*. Thesis for the degree of Doctor of Science (technology). Lappeenranta University of Technology, Lappeenranta, Finland.

Перші центри освіти для дорослих наприкінці 1800-х років були засновані для задоволення потреб працівників у галузі освіти, які посилено поширювалися в суспільстві. Хоча в даний час наслідки роботи цих центрів або ліберальної освіти в цілому були вивчені достатньо мало, деякі дослідження (Маннінен та Лууканнел 2008) показують, що поточна ліберальна освіта для дорослих позитивно впливає, наприклад, на ентузіазм щодо навчання, отримання знань, добробут та активну громадянську діяльність на особистому рівні. Оскільки кількість студентів у країні велика, то індивідуальні переваги ймовірно матимуть наслідки в сім'ях і в більш широкому сенсі в суспільстві в умовах скорочення соціальних витрат на охорону здоров'я.

Протягом останніх десятиліть ці центри зазнали масових змін і турбулентності. Що призвело до великої хвилі злиття і в результаті кількість центрів скоротилася більше, ніж на п'яту частину у період між 2006–2012 роками, головним чином через злиття муніципалітетів. Перед персоналом виникають нові проблеми: вони повинні створювати умови навчання, які відповідають змінам потреб учнів, інтегрувати інформаційні та комунікативні технології у процес викладання курсів з метою розширення гнучкості освітніх послуг в центрах освіти. Крім того, збільшена конкуренція та зменшене фінансування змусили центри стати більш орієнтованими на ринок. Ці аспекти зумовили обговорення щодо упровадження інновацій у центрах з урахуванням необхідності пошуку нових груп студентів, нових ринків та нових продуктів, аби задовольнити потреби різних клієнтів, реагувати на старіння населення та підтримання стану здоров'я людей задля їх здатності працювати, реагувати на зростання мультикультуралізму, мотивувати дорослих навчатися, вдосконалювати навчання серед недостатньо освічених та підготовлених верств населення, особливо забезпечувати справедливість та рівність¹⁹.

Центри навчання – це треті сектори, (добровільні) установи, якими керують неурядові організації, політичні партії та профспілки. Діяльність таких центрів в основному спрямована на волонтерів та активних учасників організацій. Навчання відбувається у формі курсів, лекцій, семінарів та навчальних клубів, які полегшують навчання дорослим. Викладання переважно відбувається вечорами або протягом вихідних, часто на об'єктах, що належать організації. Центри навчання пропонують широкий спектр освітніх можливостей, які підтримують демократію та

¹⁹ Eloranta, L. (2013). *Innovation in a non-formal adult education organisation – multi-case study in four adult education centres*. Thesis for the degree of Doctor of Science (technology). Lappeenranta University of Technology, Lappeenranta, Finland.

активну громадянську позицію, а також допомагають учасникам «грати на повну» та брати активну участь у суспільстві. Тренінги організуються гнучко в різних частинах країни залежно від того, де знаходяться студенти. Зростаюча тенденція до навчання через Інтернет. Це допомагає працівникам освіти відповісти на потреби в освіті, які виникають у менший час²⁰.

Літні університети – регіональні установи, які в основному працюють у містах. Вони мають 31 постійний офіс, а освіта забезпечується в 110 населених пунктах. Їх діяльність полягає в основному в тому, щоб пропонувати відкриті університетські курси та відповідати на потреби регіональної освіти та розвитку професійних вмінь. Літні університетські курси забезпечують можливості для особистого та професійного розвитку. Високоосвічене населення регіону є важливою цільовою групою. Тим не менш, курси відкриті для всіх, незалежно від віку та освіти. Навчання проводиться круглий рік у формі курсів, і є короткостроковим. Літні університети тісно співпрацюють з вищими навчальними закладами та іншими установами. Вони пропонують безліч міждисциплінарних програм, наприклад, у сфері культури, мистецтва, фінської мови та культури, європейських досліджень, освіти, екологічних досліджень, наук про здоров'я та соціальних наук. Крім того, літні університети також пропонують курси підвищення кваліфікації, публічні лекції, регіональні семінари та культурні заходи, а також університетську освіту для людей похилого віку (Університет третього віку)²¹.

Спортивні інститути забезпечують навчання, що покращує спортивну участь, благополуччя та здоров'я всього населення. Деякі спортивні інститути – державні установи, а інші – регіональні. Більшість освітніх курсів для дорослих – тренінги, які проводяться упродовж 3-5 днів, спортивні табори для дітей та молоді або курси для сімей. Інститути також пропонують семестрові базові курси з фізичного виховання, спрямовані на зміцнення спортивних умінь учасників, заохочення до активного способу життя та підготовку учасників до подальших досліджень у спорті. Крім того, спортивні заклади також проводять тренінги для спортивних клубів та асоціацій, тренувальні заходи, базові та подальші професійні тренування та курси для компаній²².

²⁰ Finnish national agency for education (2018). Adult education. URL: http://www.oph.fi/english/education_system/adult_education

²¹ Там само.

²² EAEA (2011). *Country report Finland*. (Helsinki). URL: www.eaea.org/country/finland

Освіта на ринку праці здійснюється через *інститути професійної освіти дорослих* та інші вищі навчальні заклади, що фінансуються Міністерством праці Фінляндії. Освіта на ринку праці може бути у формі довготривалих або короткотривалих курсів, а також організуються на основі співпраці компаній для підвищення рівня індивідуальної кваліфікації. Національна рада з освіти затверджує керівні принципи для цих додаткових та спеціалізованих кваліфікацій, які спрямовані саме на доросле населення. Інститути професійної освіти відрізняються від попередніх тим, що вони пропонують широкий спектр професійних освітніх програм для вирішення проблем сучасного світу у сфері праці. Підготовчі програми цих інститутів включають в себе різні базові та професійні курси, курси підготовки до спеціального професійного рівня чи навчання, призначеного для підтримки та розвитку професійних навичок. Професійні освітні центри для дорослих мають певні юридичні права та систему фінансування. Хоча ці організації пропонують різні мовні курси та курси вивчення фінської мови для іммігрантів так само, як і центри освіти для дорослих, вони є більше партнерами у співпраці, ніж конкурентами²³.

Професійна освіта та навчання дорослих реалізується на основі ідеї розвитку ключових умінь, що в цьому випадку означає знання та навички, необхідні для навчання упродовж усього життя, долати складні ситуації, керувати своїм майбутнім і працювати в робочій атмосфері, яка постійна змінюється. Ці навички є важливою частиною професійної компетентності – вони відображають здатність індивідуума вирішувати різні ситуації та доповнюють необхідні професійні знання й необхідні вміння для громадянина. Ключовими вміннями у фінських професійних кваліфікаціях є: вироблення навичок навчання та вирішення проблем, взаємодія та співпраця, естетичні комунікації та медіанавички, технології та ІТ, професійна етика, охорона здоров'я, безпека та оперативність, ініціатива та підприємництво, сталий розвиток, математика та природничі науки, а також активне громадянство та знання культур. Ці ключові вміння є частиною загального навчання, які доповнюють навички професійно-технічної освіти (основні предмети) і є основою до професійно-кваліфікаційних вимог та критеріїв оцінки професійно-технічних навчальних програм, які були перезатверджені у 2009 році²⁴.

²³ *Finnish national agency for education* (2018). Adult education. URL: http://www.oph.fi/english/education_system/adult_education

²⁴ Eloranta, L. (2013). *Innovation in a non-formal adult education organisation – multi-case study in four adult education centres*. Thesis for the degree of Doctor of Science (technology). Lappeenranta University of Technology, Lappeenranta, Finland

Університети. У Фінляндії існує близько 20 університетів, які надають можливості для навчання дорослих, що може бути реалізовано через короткострокову та довготривалу освіту (диплом, ступінь бакалавра, ступінь магістра та наукові дослідження), через систему Відкритого університету або через професійну підготовку. Університетська освіта субсидується урядом (нещодавно також з'явилась можливість залучення приватних спонсорів), що означає скасування плати за навчання для студентів. Кожен університет також має неперервний освітній центр, який організовує неперервне навчання, варіюючи його за формою та тривалістю – від коротких курсів до здобуття спеціалізації. Неперервна освіта насамперед призначена для людей з вищою освітою першого ступеня як додаткове навчання. Ці курси зазвичай платні.

Система Відкритого університету Фінляндії діє в різних установах, при цьому багато університетів або установ мають департамент Відкритого університету. Цікавим аспектом Відкритого університету є Університет третього віку, що орієнтований безпосередньо на людей поважного віку. Це дає можливість самостійно навчатися без отримання ступеня, використовуючи міждисциплінарні серії лекцій, семінари, ІТ-навчання, дистанційне навчання, Е-навчання, дослідження, публікації, навчальні групи та пов'язані з навчаннями поїздки. Мета навчання – досягти діалогу між викладачем та студентом, а дорослий студент має мотивацію вивчати середовище, використовуючи при цьому наявні знання та досвід²⁵.

Е-навчання. У Фінляндії важливою частиною Е-навчання вважається створення Фінського Віртуального Університету (FVU) у 2001 році як спільної ініціативи всіх університетів у Фінляндії та забезпечує спільну роботу університетів при розробленні підходу до Е-навчання. FVU надає послуги вчителям, звичайним студентам, дорослим, які навчаються протягом усього життя, людям поважного віку і має на меті виступати в якості навчального провайдера, академічної мережі, технічної служби та лабораторії для розвитку дистанційної освіти (FVU, 2012). Саме така діяльність пов'язана з досягненням компетентності не тільки в галузі використання ІКТ, а й у підтримці громад та інших форм соціальних та мережевих комунікацій. Освітні курси з ІКТ використовуються за трьома напрямками: цифрові навчальні ресурси (*digital learning resources*), відкрите та дистанційне навчання (*open and distance*

²⁵ FVU (2012). *Finnish Virtual University*. URL: http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Finnish_Virtual_University

learning) і системи управління навчанням (*learning management systems*) як засоби новітніх інновацій²⁶.

Додаткові освітні курси з інформаційно-комунікаційних технологій вкрай важливі для професійного зростання вчителів, оскільки розглядаються як інновації, у використанні яких вимагається вдосконалення певних компетентностей. Фінські дослідники та педагоги класифікували використання ІКТ як: 1) вміння користуватися програмним забезпеченням (*tool applications or tool software*) та 2) вміння використовувати ІКТ у навчанні і викладанні, тобто навчання через ІКТ (*learning through ICT*). Наприклад, учитель початкової школи, що вдосконалює свої професійні знання, може застосовувати як різне програмне забезпечення, так і навчання через ІКТ, наприклад, смарт-дошку для викладу матеріалу. Більшість інтерактивних дошок спеціально розроблюють та оновлюють програмне забезпечення, яке включає ряд корисних інструментів для використання вчителем.

Додаткове вивчення ІКТ-курсів для професійної вдосконалення вмінь вчителя фінські педагоги поділяють на три частини:

1) навчання з використанням ЕОМ (електронних обчислювальних машин) (*Computer-assisted learning*) – це будь-яка взаємодія між людиною та комп'ютерною системою, призначена, щоб допомогти дорослій людині вчитися, наприклад, моделювати аплети в Інтернеті в умовах віртуальної реальності²⁷ (*Аплет* – це коротка комп'ютерна програма, що функціонально розширює можливості основної програми або інтернет-застосування, наприклад, додає у веб-сторінку функцію анімації. Для створення аплетів в мережі Інтернет використовується мова програмування Java);

2) комп'ютерні дослідження (*Computer-assisted research*) з використанням ІКТ в якості допомоги та зборі даних з різних інформаційних джерел, що підтримують наукову аргументацію. Як правило, такі дослідження проводяться в маленьких спільних групах, де ІКТ використовуються як засіб для взаємодії з джерелом інформації у школах, у процесі педагогічної підготовки майбутнього вчителя;

3) комп'ютерна взаємодія (*Computer-assisted interaction*) – відкрите та дистанційне навчання, яке перетворилося зі звичайного

²⁶ Котун, К. (2015). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Фінляндії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

²⁷ Там само.

використання електронної пошти на використання всіх можливостей ІТ-сервісу у вдосконаленні професійних умінь вчителів. Власне, саме такі програмні оновлення можуть освоювати вчителі на ІКТ-курсах²⁸.

Отже, сучасне навчання засноване на широкому діапазоні комунікаційних технологій, таких, як: системи управління WebCT (інструмент, який надає можливість створювати професійні онлайн-курси та готувати друковані матеріали для покращенні таких курсів); Moodle (система управління курсами, тобто електронне навчання, також відома як система управління навчанням або віртуальне навчальне середовище, вільне, але поширене за універсальною загальною ліцензією (*GNU General Public License*); веб-додатки, що надають можливість створювати сайти для онлайн-навчання; використання двосторонньої аудіо/відеотелеконференцій тощо.

Фінський Віртуальний Університет активно включає в удосконалення професійних умінь вчителів ІКТ-базовані інтерактивні канали: чати, соціальні мережі, месенджери, Вікілайф та багато інших. Використання ІКТ-курсів дає змогу зробити процес навчання більш гнучким і вмотивованим. ІКТ-курси реалізуються як невід'ємна частина нового покоління, оскільки одна з провідних цілей фінської освіти – це досконале володіння всіма необхідними ІТ-технологіями не тільки вчителями, але й іншими дорослими, що навчаються впродовж всього життя²⁹.

Зокрема Університет Хельсинки та Університет Східної Фінляндії мають власний ІТ-центр для дорослих. Послуги цього центру забезпечує виконання основних завдань університету. Такий центр координує ІТ-діяльність, стандартизує виконання технічних рішень, підтримує локальну інформаційну мережу. Також забезпечуються ІТ-класи та пункти обслуговування. Служба допомоги, яка називається *Helpdesk service*, співпрацює з викладачами, студентами, дорослими що потребують допомоги і підтримки у використанні ІКТ у процесі навчання та професійного вдосконалення. Навчальний центр ІКТ пропонує підтримку для педагогічного персоналу у використанні засобів ІКТ і сервіс електронного навчання (*services for e-learning*). ІТ-центр для дорослих Університету Східної Фінляндії забезпечує здобуття сертифікатів з п'яти галузей знань (за різними тематиками), а саме: «Природні науки та нові технології»; «Педагогічна підготовка і освіта та культура»; «На-

²⁸ FVU (2012). *Finnish Virtual University*. URL: http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Finnish_Virtual_University

²⁹ Котун, К. (2015). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Фінляндії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

уки про здоров'я, молекулярна медицина і дослідження добробуту»; «Навколишнє середовище і оновлення природних ресурсів»; «Освіта за кордоном та суспільствознавство»³⁰.

Висновок

Глобалізаційні процеси, політичні, соціальні та економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, зокрема скорочення ринку праці, трудова міграція населення, а також демографічна ситуація, спонукають людину навчатися впродовж життя. У національних Цілях розвитку тисячоліття, прийнятих Україною у 2000 р. відповідно до глобальних Цілей розвитку тисячоліття, проголошених ООН, забезпечення якісної освіти впродовж життя визнано одним із пріоритетних завдань. Розвиток освіти дорослих як вагової складової освіти впродовж життя зумовлений сьогодні не лише динамікою соціального і науково-технічного прогресу, змінами у змісті, характері праці, збільшенням вільного часу та можливостями його раціонального використання, а й соціальною роллю, що виявляється у сприянні розвитку суспільства й особистості водночас. Проблема забезпечення доступу до освіти впродовж життя набуває пріоритетного значення, а її розв'язання стає можливим лише за умови урахування досягнень зарубіжних країн, зокрема Фінляндії. Ця країна досягла значних успіхів в усіх підсистемах (формальна, неформальна, інформальна) цього освітнього напрямку, а також ефективному застосуванні різноманітних інтерактивних форм і методів навчання. Розвиток системи освіти дорослих Фінляндії віддзеркалює провідні загальноєвропейські тенденції й водночас їй притаманні ментальні особливості, вона є достатньо своєрідною, має глибоке історичне коріння³¹.

У фінській системі освіти дорослих функціонує багато курсів як для дорослих, так і для дітей – від занять спортом до професійних навичок і отримання спеціальних сертифікатів. Правомірно назвати Фінляндію «країною освіти і курсів». Немає такого фіна, який не ходив би на якісь курси або десь чогось не вчився б. Система навчання дорослих охоплює всі сфери діяльності – від аматорських до професійних. У численних гуртках, секціях, курсах, студіях можна навчитися всьому: стригти собак, робити тайський масаж, в'язати, грати на гітарі, малювати за допомогою

³⁰ Так само.

³¹ Пастушок, О. (2018). *Розвиток системи освіти дорослих у Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

різних технік, шити, танцювати за східною стилістикою, вивчити китайську, іспанську або будь-яку іншу мову, а також удосконалити спортивні уміння, підвищити свою професійну компетентність та кваліфікацію. У численних освітніх центрах для дорослих, що розміщені по всій Фінляндії, можна знайти цікаву навчальну програму: мови, ремесла, рукоділля, інформаційних технологій, науки, спорту, танців, мистецтва. Більшість курсів проходить не тільки фінською мовою, але й англійською. Майже всі гуртки і подібні курси платні. Вартість різна, залежить від навчального закладу, тривалості занять і т.д. Але ціна дуже доступна, а час – зручний для працюючих людей. Будь-який бажаючий може перенавчитися або підвищити свою кваліфікацію в професійному коледжі. Тут реалізуються програми різних типів: дво- або трирічне навчання на денному відділенні за спеціальностями, які входять до державного реєстру, тобто з отриманням диплома або нетривалі, часто вечірні програми.

Отже, у теорії і практиці освіти дорослих Фінляндії накопичено цінний досвід професійного розвитку вчителів, різних категорій населення, удосконалення їхніх практичних навичок, формування відповідальності за результати роботи і високий соціальний статус. Аналіз, осмислення, об'єктивна оцінка та подальші наукові розвідки цього досвіду сприяють обґрунтуванню нових теоретичних і практичних підходів до вирішення проблеми професійного розвитку різних категорій дорослих в Україні.

Анотація: Обґрунтовано, що навчання дорослих – цілеспрямований процес розвитку людини та освіти на основі впровадження освітніх програм та надання освітніх послуг; визначено особливості фінської освіти дорослих, що безпосередньо пов'язано з перспективами економічного розвитку і соціальної стабільності країни; розкрито сутність поняття ліберальної освіти дорослих, її теоретичне і практичне значення; виокремлено основні цілі фінської політики щодо освіти дорослих; виявлено та проаналізовано законодавче забезпечення освіти дорослих у Фінляндії. Висвітлено значення мережі ліберальних центрів освіти дорослих та особливості фінського неформального навчання дорослих; розкрито роль фінських центрів освіти дорослих у професійному зростанні вчителів в умовах сучасного ринку праці.

Ключові слова: ліберальна освіта дорослих, законодавче забезпечення, мережа центрів освіти дорослих, вищі народні школи, професійні навчальні центри для дорослих, відкриті університети, спортивні інститути, Фінський Віртуальний Університет, професійне зростання вчителя, сучасний ринок праці.

Abstract: The article considers the adult education as a purposeful process of human development and education, basing on educational programs implementation and providing educational services; determines features of the Finnish adult education which is directly relate with prospects of economic development and social stability of the country; reveals the essence of the term «liberal education of adults» and its theoretical and practical significance; outlines the main goals of the Finnish adult education policy; analyzes the legislative regulations of adult education in Finland; determines the significance of the liberal adult education centers network and peculiarities of Finnish non-formal adult learning; considers the role of Finnish adult education centers in the teachers' professional growth in the conditions of the modern labor market.

Keywords: liberal adult education, legislative regulations, network of adult education centers, folk higher schools, adult vocational centers, open universities, sports institutes, Finnish Virtual University, teachers' professional growth, modern labor market.

Бібліографія

- Авшенюк, Н., Дяченко, Л., Котун, К., Марусинець, М., Огієнко, О., Сулима, О., Постригач, Н. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали*. ДКС «Центр», Київ. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708029/>
- Котун, К. (2015). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Фінляндії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
- Котун, К. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих у Фінляндії та Україні*. Освіта для майбутнього у перспективі орієнтації на ринок праці, Республіка Польща, 393-403. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708256/>
- Лук'янова, Л. (2014). *Професійна діяльність викладачів-андрагогів (зарубіжний досвід)*. Професійна порівняльна педагогіка, 3 (4), 119-123. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8002/>
- Лук'янова, Л. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. ТОВ «ДКС-Центр», Київ, Україна. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708009/>
- Пастушок, О. (2018). *Розвиток системи освіти дорослих у Польщі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
- Пастушок, О., Волярьська, О. (2016). *Особливості розвитку освіти дорослих у Європейських країнах*. Science Rise. Pedagogical Education, 7, 51–54.
- ЕАЕА (2011). *Country report Finland*. (Helsinki). URL: www.eaea.org/country/finland

- Finland Ministry of Education and Culture. Adult education policy* (2014). URL: <http://minedu.fi/en/education-system>
- Finnish national agency for education* (2018). Adult education. URL: http://www.oph.fi/english/education_system/adult_education
- FVU(2012). *Finnish Virtual University*. URL: http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Finnish_Virtual_University
- Eloranta, L. (2013). *Innovation in a non-formal adult education organisation – multi-case study in four adult education centres*. Thesis for the degree of Doctor of Science (technology). Lappeenranta University of Technology, Lappeenranta, Finland.
- OECD (2001). *Thematic review on Adult Learning*. URL: www.oecd.org/dataoecd/23/3/2697889.pdf
- UNESCO (2015). *Distance education in European higher education – the potencial Finland case study* (Impact of Distance Education on Adult Learning). URL: <http://uil.unesco.org/i/doc/adult-education/ideal/ideal-finland-case-study.pdf>

CZĘŚĆ VII

**Kronika wydarzeń z kręgu edukacji
zawodowej i ustawicznej**

ЧАСТИНА VII

**Хроніка подій у професійній
і неперервній освіті**

PART VII

**The chronicle of events of professional
and lifelong education circle**

RECENZJE

РЕЦЕНЗІЇ

REVIEWS

Norbert Grzegorz Pikuła

Recenzja książki: Katarzyna Stanek, *Wypalenie zawodowe pracowników socjalnych w aspekcie pedagogiki pracy*, Wyd. „Śląsk” Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2016.

Норберт Гжегож Пікула, Рецензія книги: Катажина Станек «Професійне вигорання соціальних працівників в аспекті педагогіки праці»

A book review: Katarzyna Stanek, *Social workers' job burnout in the aspect of work pedagogy*

Codzienna troska człowieka rozpięta jest między dwoma przeciwnościami: tym, co człowiekowi zagraża, i tym, co człowieka udoskonala i tworzy... Potrzeba tutaj logiki dobra.

J. Tischner

W powyższą myśl wpisuje się publikacja „Wypalenie zawodowe pracowników socjalnych w aspekcie pedagogiki pracy”.

Założeniem recenzowanej publikacji jest ustalenie pedagogicznego wymiaru wypalenia zawodowego występującego wśród pracowników socjalnych. Cel ten wydaje się niezmiernie istotny z pedagogicznego punktu widzenia, gdyż istnieje korelacja między tą dyscypliną a wypaleniem zawodowym. W toku analiz zostaje podjęta próba ustalenia kryteriów różnicujących termin „wypalenie”. Zakłada się zbadanie występowania wypalenia zawodowego i jego natężenia

wśród pracowników socjalnych. Przedmiotem badań niniejszej pracy jest zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników socjalnych.

Wczytując się w merytoryczną stronę pracy przeznaczonej do publikacji, należy stwierdzić, że mamy w poszczególnych jej częściach i rozdziałach do czynienia z intelektualną uczciwością i doświadczeniem zdobytym przy uprawianiu nauki. Racjonalność prowadzi tutaj do pytania o prawdę dotyczącą wypalenia zawodowego w konstelacji pedagogiki pracy.

Monografia składa się z dwóch części. Pierwsza część odnosi się do założeń teoretycznych i składa się z dwóch rozdziałów.

Rozdział pierwszy, „Podstawy wypalenia zawodowego”, zawiera przegląd wybranych koncepcji wypalenia zawodowego wybranych autorów. Dobór teorii wypalenia dokonany został z uwagi na wartość opisową przyczyn, mechanizmów, symptomów oraz dynamiki procesu wyczerpania sił i wyjaśniającą je.

W rozdziale drugim, „Uwarunkowania stresu i wypalenia zawodowego w zawodzie pracownika socjalnego”, dokonuje się analizy stresu oraz omówienia rezultatów dotychczas prowadzonych badań nad determinantami wypalenia zawodowego w zawodach społecznych. Ponadto w rozdziale tym zaprezentowana jest rola zawodowa pracownika socjalnego i wynikające z niej obciążenia oraz stan badań nad stresem i wypaleniem zawodowym oraz jego uwarunkowania w tej grupie zawodowej.

Część druga dotyczy założeń metodologicznych i empirycznych pracy. W rozdziale trzecim dokonuje się opisu celów, problemów badawczych, zmiennych i ich wskaźników oraz opis metod, technik oraz narzędzi badawczych, terenu i organizacji badań, jak również przyjęte procedury opracowania danych. Kolejno przedstawia się informacje dotyczące doboru próby, charakterystyki terenu badawczego oraz charakterystykę grupy badawczej, organizacji i przebiegu badań.

Rozdział czwarty zawiera analizę statystyczną wyników badań. W rozdziale piątym dokonuje się dyskusji wyników oraz interpretacji wyników badań własnych.

Publikację zamyka podsumowanie danych empirycznych i wnioski, a także spis rysunków, wykresów i tabel oraz bibliografia literatury, z jakiej korzystano przy pisaniu pracy.

Czytając pracę, można nie tylko wiele kwestii dotyczących wypalenia zawodowego w kontekście pedagogiki pracy uporządkować, ale czytający może posiąść nową wiedzę, która wypływa z badań i ich analiz ilościowo-jakościowych.

Łączy więc ta książka zalety interesującej poznawczo i poprawnej metodologicznie publikacji naukowej, jak również nośnika o charakterze aplikacyjnym. Autorka publikacji prowadzi czytelnika przez zagadnienia interdyscyplinarnych kategorii procesu pracy ludzkiej w czasie przemian, uwypuklając jej korelacje do wypalenia zawodowego.

Publikacja posiada niewątpliwie walory teoriopoznawcze i wnosi cenny wkład do pracy socjalnej, pedagogiki pracy oraz nauk im pokrewnych. Nie tylko obliguje czytelnika do spojrzenia na powyższe kwestie okiem analitycznego teoretyka, ale również wskazuje pola aktualnych zastosowań i dalszych badań naukowych.

Książka napisana jest dobrym językiem, opiera się na solidnej wiedzy teoretycznej i praktycznej. Publikacja powinna być zarekomendowana szerokim rzeszom ludzi współczesnego rynku pracy, ale także osobom odpowiedzialnym w dykasteriach ministerialnych za etos pracy ludzkiej.

Професійна освіта і освіта дорослих в Україні: становлення, здобутки, перспективи. Рецензія на книгу «Професійна освіта України на шляху до євроінтеграції (1992–2017)», Київ 2018 р.

Kształcenie zawodowe i kształcenie dorosłych na Ukrainie: formacja, osiągnięcia, perspektywy. Recenzja książki «Edukacja zawodowa Ukrainy na drodze do integracji europejskiej (1992–2017)», Kijów 2018

Professional and Adult Education in Ukraine: development, achievements, perspectives. Book Review «Professional Education in Ukraine on the way to Euro-integration (1992–2017)», Kyiv 2018

Національній академії педагогічних наук України виповнюється 25 років. Величаво красивих, оптимістично-творчих, натхненних років «сродної праці» унікального інтелектуального об'єднання фахівців, які на засадах «свобідності» і взаємоповаги наповнюють особливий світ педагогічної науки інноваційністю й духовністю з метою забезпечення сталого розвитку українського суспільства та розвитку людського капіталу. Діяльність кожного із структурних підрозділів Національної академії педагогічних наук України спрямована на модернізацію національної освітньої сфери, формування «інноваційної знаннєвої людини» й цілісної особистості патріота, громадянина України, що орієнтується в реаліях та перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до навчання упродовж життя у постійно змінюваному і конкурентному взаємозалежному світі.

Рецензована книга дає можливість поглибити уявлення про 25-літню копітку «сродну» працю Відділення з науково-методичного забезпечення розвитку професійно-технічної (професійної) освіти, педагогічної освіти й освіти дорослих НАПН України упродовж 1992–2017 рр., етапи його становлення, здобутки, стратегічне бачення подальшого розвитку.

На інноваційній та самобутній прогностичній діяльності Відділення наголошує Президент Національної академії педагогічних наук України, дійсний член НАН і НАПН України В. Кремень у передмові до книги.

До вагомих здобутків колективу Василь Григорович Кремень відносить розвиток міжнародної співпраці і євроінтеграційну спрямованість, участь у міжнародних проектах, системний підхід до організації експериментальної роботи, розширення і зміцнення взаємодії із соціальними партнерами, сприяння професійному зростанню, підтримку соціальних інтересів наукової молоді.

Багатим на теоретичні роздуми й узагальнення є *перший розділ*, присвячений розгляду передумов розвитку досліджень з теорії і методики професійної освіти в АПН України упродовж 1992–1997 рр. Кожна наступна сторінка крок за кроком розкриває секрети успішної діяльності, зокрема відділу професійно-технічної освіти в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР: відкритість до нового досвіду, емпірична свобода, креативність, мікропедагогіка наставництва.

Понад десять років (1971–1981) науковий підрозділ, очолюваний кандидатом педагогічних наук О. Дубинчук, виконував фундаментальні дослідження з професійної підготовки, укладання програм та підручників, розроблення технічних засобів навчання, організації виховної роботи у професійно-технічних навчальних закладах, забезпечення наступності в роботі восьмирічної школи і середнього ПТУ.

Зростання наукового потенціалу і результативність творчої співпраці науковців та педагогічних працівників ПТНЗ засвідчили успішні захисти дисертацій, підготовлені у 80-х р. минулого століття в секторах дидактики професійної школи і виховання учнів ПТНЗ відомими натеper ученими Р. Гуревичем, С. Нікітчиною, В. Пікельною, Б. Ступариком, І. Стариковим. А створена у 1989 р. лабораторія профтехпедагогіки у Львові започаткувала фундаментальні дослідження з проблем ефективної взаємодії загальноосвітніх шкіл, профтехучилищ і базових підприємств у вихованні виробничого персоналу, ролі соціального партнерства у вирішенні складних проблем підвищення якості підготовки учнівської молоді до самостійної трудової діяльності.

Стан професійно-технічної освіти в Україні в означений період автори книги скрупульозно характеризують крізь призму Указу Президента України «Про основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні» (1996), законів України «Про освіту» (1991), «Про професійно-технічну освіту» (1998), а також науково-методичних праць колективу Інституту педагогіки і психології професійної освіти (тепер – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України) з проблем удосконалення змісту і методичного забезпечення навчально-виховного процесу у професійних училищах різного типу; інтегрування змісту за-

гальноосвітніх і спеціальних предметів; спецтехнології та виробничого навчання; наукових основ неперервної педагогічної освіти у системі «школа – коледж – педагогічний інститут – університет».

Вагомий і **другий розділ**, присвячений розгляду концептуальних пошуків і практичної реалізації інноваційних ідей, методик, нових підходів *Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти АПН України* упродовж 1997–2004 рр. Засновниками Відділення стали академік Ф. Арват (у той час ректор Ніжинського державного педагогічного інституту ім. Миколи Гоголя); члени-кореспонденти АПН України Е. Вільчковський, А. Гуржій, А. Нісімчук; академіком-секретарем Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти було обрано академіка АПН України Н. Ничкало.

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження комплексних заходів щодо реформування ступеневої професійно-технічної освіти, спеціалізації та перепрофілювання ПТНЗ» (1998), Постанова Верховної Ради України «Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні» (2003), Закон «Про професійно-технічну освіту» (1998), Положення про вище професійне училище та центр професійно-технічної освіти (2000), Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні (2004) – кожний із цих документів відображає титанічну роботу досвідченого колективу з метою підготовки конкурентоспроможного виробничого і педагогічного персоналу в контексті прогнозування потреб ринку на загальнодержавному і регіональному рівнях, в умовах світових тенденцій, а також об'єктивну оцінку реформ у галузі професійної освіти, унікальну здатність побачити надсучасне.

Третій розділ розширює дослідницькі уявлення про важливі результати актуальної наукової діяльності *Відділення професійної освіти і освіти дорослих АПН України* упродовж 2005–2011 рр. з питань модернізації науково-методичного та інформаційно-аналітичного забезпечення розвитку педагогічної, професійно-технічної освіти і освіти дорослих; професійного навчання на виробництві і навчання безробітних; професійної орієнтації; освіти дорослих в умовах ринкової економіки; управління розвитком професійно-технічної освіти; якості підготовки кваліфікованих робітників в умовах інноваційної економіки. На цьому етапі Відділення і його структурні підрозділи охопили науковим супроводом 814 державних професійно-технічних навчальних закладів, понад 300 тис. осіб за 35 напрямками і видами господарської діяльності.

Інноваційні наукові пошуки, державні стандарти професійно-технічної освіти, нові підходи до організації експериментальної роботи на

базі закладів професійно-технічної освіти, педагогічних університетів і коледжів, концепція педагогічної освіти і просвіти батьків та членів родин, Національна рамка кваліфікацій, статті 15 (Професійна (професійно-технічна) освіта»), 18 (Освіта дорослих) Закону «Про освіту» (2017), зініційовані структурними підрозділами Відділення у галузі педагогічних і психологічних наук в Україні у 2013–2017 рр., представлено в *четвертому розділі* рецензованої книги.

Сторінки перемежовані вкрапленнями-цитатами з відомого в Україні видання *«Профтехосвіта України: ХХ століття: Енциклопедичне видання / За ред. Ничкало Н.Г. (К.: Видавництво «Артек», 2004) видатних учених, яким «болять» проблеми професійної освіти і яку лише «масажами не вилікувати»* (Н. Ничкало), які підкреслюють суспільно важливу роль системи професійно-технічної освіти: *«...Питома вага робітників високої кваліфікації в економічно розвинутих країнах світу становить 40–50 % (у Німеччині – 52 %). На жаль, в Україні цей показник значно нижчий і становить трохи більше, як 10 %. Унаслідок цього зазнають втрат провідні галузі промисловості, особливо наукоємні»* (Б. Патон), тому *«дуже важливо створювати умови для взаємодії навчальних і наукових установ системи ПТО на основі формування й реалізації державних, галузевих, регіональних і місцевих інноваційних, дослідницьких програм у цій сфері»* (В. Кремень).

Безумовно, значною мірою конкурентоспроможність фахівця на сучасному ринку праці залежить від якості неперервної освіти; а якість освіти, особистісно-професійний розвиток, саморозвиток, самореалізація особистості учня, студента, робітника залежить від особистості педагогів-наставників, котрі уміло супроводжують, скеровують, динамізують процес адаптації до вимог професії, до самопізнання і саморозвитку особистостей як самодостатніх й успішних у національному і глобальному просторі.

З цією метою проаналізовано наукові здобутки членів Відділення і його структурних підрозділів. Колективом науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих під керівництвом дійсного члена (академіка) НАПН України І.А. Зязюна (1938–2014), члена-кореспондента НАПН України Л.Б. Лук'янової (з 2015 р.) обґрунтовано інноваційні підходи до реформування педагогічної освіти, концептуальні засади професійного навчання дорослого населення; розроблено нові педагогічні й психологічні теорії; здійснено фундаментальні та прикладні дослідження з проблем формування особистості педагога, розвитку його педагогічної майстерності; визначено перспективні напрями наукових педаго-

гічних і психологічних досліджень в Україні; досліджено розвиток сучасної освіти в умовах інтеграційних процесів. Підготовлено доповнене видання «Концепції розвитку освіти дорослих в Україні», розроблено «Стратегію розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення», створені Центри освіти дорослих, педагогічної майстерності і підвищення кваліфікації для працівників вищих навчальних закладів України всіх рівнів акредитації, Психологічний консультативно-тренінговий центр, Громадську спілку «Українська асоціація освіти дорослих», підготовлено інноваційне наукове видання «Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід» (автор – член-кореспондент НАПН України Л.Б. Лук'янова) та ін.

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України спрямовує свою діяльність, як показує аналіз, на розроблення концептуальних засад розвитку професійної освіти і навчання з урахуванням потреб ринку праці та світових тенденцій кадрового забезпечення галузей економіки; виявлення особливостей європейських систем кваліфікацій і механізмів їх адаптації в системі професійної підготовки кваліфікованих робітників в Україні; розроблення професійних стандартів, заснованих на компетенціях; обґрунтування і розроблення інноваційних методик професійного навчання, сучасних педагогічних і виробничих технологій; опрацювання концепції підручникотворення і засобів науково-методичного забезпечення на основі інформаційних технологій; наукове обґрунтування педагогічних засад децентралізації управління професійно-технічною освітою; проведення досліджень з проблем внутрішньофірмового навчання виробничого персоналу; наукове обґрунтування психолого-педагогічних засад виховання і професійної орієнтації молоді на робітничі професії.

У центрі постійної уваги Відділення – шляхетна і плідна міжнародна наукова співпраця між українськими науковцями й педагогами та їх колегами в Польщі, Німеччині, Білорусі, Казахстані, Словаччині, Чехії. Зокрема промовистими результатами творчої науково-педагогічної співпраці з польськими вченими стали міжнародні польсько-українські і українсько-польські форуми, п'ятнадцять випусків українсько-польського і польсько-українського щорічника «Професійна освіта: педагогіка і психологія». Інноваційні підходи, спільні проекти успішно втілюються у творчій діяльності загальноосвітніх, професійних, вищих навчальних закладів, академічних установ, інститутів.

Кожний із членів міцної команди науковців відчуває себе в інститутах неповторною особистістю, яка розвивається у позитивно-енергетичній гармонії співтворчості, самоповаги і взаємоповаги. Сповідується

в колективі і культура наставництва та наукових шкіл, яку досліджує Рада молодих науковців.

П'ятий і шостий розділи відображають діяльність Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України станом на 17.11.2017 р., його стратегічне бачення пріоритетів інноваційної діяльності й готовності до нових викликів європейського освітнього простору. «Сродна» праця майстрів і тих, хто має загострене відчуття причетності до проблем педагога, відповідальність за честь педагогічної науки, виявляє повсякчасну готовність поділитися енциклопедичними знаннями зі світом, щоб цей світ став досконалішим, розумнішим, і тих, хто «живе в учнях та їх продуктивній праці» (І. Зязюн, С. Качор, Б. Кваша, О. Новиков, Б. Ступарик), переконує, що «усе наше життя – це школа...», це... покликання; це ... праця»(Ян Коменський), моральні цінності якої означає Ян Павло II: «Патріотизм означає любов до всього, що творить батьківщину; поняття батьківщини означає вартості й духовний зміст, які творять культуру нації».

Книга стане добрим помічником для наукових працівників, аспірантів і докторантів, керівників і викладачів вищих і професійних навчальних закладів, закладів післядипломної освіти й центрів освіти дорослих.

Рецензія на монографію Л.Б. Лук'янової «Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід», Київ 2017 р.

Recenzja monografii Ł.B. Łukianowej «Regulacja prawna oświaty dorosłych: doświadczenie zagraniczne», Kijów 2017

Monograph Review: L.B. Lukianova «Legislative Provision of Adult Education: Foreign Experience» Kyiv 2017

Монографія Лариси Лук'янової «Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід» вийшла друком у 2017 році за підтримки Представництва DVV International в Україні (Інститут з міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів DVV International).

Рецензована монографія є результатом довготривалих цілеспрямованих наукових розвідок науковця, відомого фахівця у галузі освіти дорослих Л. Лук'янової, ініціатора та розробника Концепції розвитку освіти дорослих в Україні.

Можемо констатувати, що в представленій роботі вперше здійснено науковий аналіз законодавчого забезпечення освіти дорослих у двадцяти трьох країнах світу. Визначним науковим результатом є узагальнення великого масиву даних щодо загальної характеристики структури, змісту, особливостей законодавства освіти дорослих у кожній із зазначених країн, висвітлення діяльності провайдерів і асоціацій, які реалізують завдання цієї галузі.

Автор визначає методологію дослідження поставленої проблеми, ґрунтуючись на міжнародних документах та концептуальних положеннях сучасної української науки. Принцип неперервності освіти впродовж життя є стрижнем рецензованої роботи. Серед провідних ідей зазначені формування в особистості потреби вчитися впродовж життя (В. Кремень), розвиток громадянського суспільства, соціальної єдності і зайнятості (Комісія європейських товариств), залучення особистості до формальної та неформальної освіти (ЮНЕСКО), необхідність правового регулювання освіти дорослих (Л. Лук'янова).

Монографія пронизана ідеями гуманізму, людиноцентризму, демократизму, що широко представлені в українській науці, зокрема, у працях І. Беха, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинської. До представників цієї наукової спільноти цілком обґрунтовано можна віднести й Л. Лук'янову, яка послідовно дотримується теоретико-методологічних положень щодо пріоритету створення умов для особистісного і професійного розвитку кожного члена суспільства, ролі освіти в суспільстві знань.

Системний підхід, застосований дослідницею, забезпечив передумови для висвітлення ключових напрямів освіти дорослих в кожній країні й надав можливість читачам зосередити увагу на провідних, перспективних стратегіях, які можуть бути реалізовані в Україні. Саме на системному підході ґрунтується вагомий науковий здобуток автора – ретельний аналіз системи освіти дорослих кожної країни, висвітлення структури, законодавчого забезпечення з позицій його застосування у практиці освітньої діяльності і отриманих результатів для дорослого населення.

Учена зазначає, що для ефективної реалізації неперервної освіти необхідна законодавча основа, що передбачає відповідальність держави, підприємців, територіальних громад, громадських організацій. Ми поділяємо думку стосовно провідної ролі освіти дорослих у професійному та особистісному розвитку людини. Тому вважаємо актуальною загальну концепцію представленої монографії, яка дозволяє детально ознайомитись із законодавчим забезпеченням системи освіти дорослих кожної країни, де таке законодавство існує. Автор створює передумови для порівняння основних положень законодавства у галузі освіти дорослих різних країн, дотримуючись такої послідовності викладу матеріалу: аналіз змісту закону або законодавчих актів, які унормовують освітній напрям, результати огляду складових системи освіти дорослих, перелік провайдерів і асоціацій, діяльність яких спрямована на реалізацію сучасних і перспективних завдань освіти дорослих.

Важливо, що узагальнюючи результати дослідження, Л. Лук'янова постійно приділяє увагу тим ознакам і тенденціям зарубіжного досвіду, які можуть бути покладені в основу створення нормативно-правової бази у галузі освіти дорослих в Україні. Зокрема, бачення автора полягає в тому, що в Україні має бути ухвалений Закон «Про освіту дорослих», який дасть поштовх розвитку формальної і неформальної освіти дорослих.

Монографія складається зі вступу, 20 розділів, 19 з яких присвячені кожній окремій країні, а один – узагальненню досвіду чотирьох скандинавських країн, а також висновків і списку використаних джерел. Представлено досвід освіти дорослих 18 європейських країн, у тому числі

й України, а також Канади, Китайської Народної Республіки, Південної Кореї, США, Японії.

Характеризуючи систему освіти дорослих кожної країни, учена акцентує увагу на відповідних ознаках, які підкреслюють оригінальність і корисність цієї системи. Так, представлений досвід законодавчої підтримки активного громадянства, батьківства і материнства, навчання осіб третього віку, ліквідації неписьменності, розвитку професійних компетенцій, підготовки безробітних, покращання кар'єри тощо.

Належна увага приділяється взаємодії органів влади та громадянського суспільства в реалізації програм освіти дорослих. Дослідниця чітко виокремлює положення тих законодавчих актів, які покладені в основу співпраці і вирішення спільних завдань.

Особливим досягненням проведеного дослідження ми вважаємо аналіз діяльності асоціацій, громадських організацій, які сприяють розповсюдженню освіти дорослих на всі соціальні страти і верстви населення. Оскільки в Україні такий громадський рух лише розпочинається, то наведений у монографії досвід зарубіжних країн слід вважати безпосереднім внеском автора у розвиток практики вітчизняної освіти дорослих.

У висновках за результатами дослідження автор наголошує, що предметом правового регулювання освіти дорослих є такі основні сфери: діяльність освітньої установи, відношення між установою та особою, яка навчається, права цієї особи. Окремий висновок узагальнює особливості законодавства у галузі освіти дорослих різних країн. Важливим є висновок автора щодо виокремлення чотирьох підходів у законодавстві різних країн, а саме: суспільно-політичного, культурологічного, економічного та комплексного.

Список використаних джерел містить 330 найменувань, із яких 250 – іноземною мовою. Серед них нормативно-правові акти, монографії, національні доповіді, концепції, програми, статті, матеріали конференцій тощо.

Вважаємо, що монографія Л. Лук'янової «Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід» є вагомим внеском у розвиток теорії та практики освіти дорослих як у європейському контексті, так і в Україні. Книга буде корисною для науковців, які досліджують коло відповідних проблем, науково-педагогічних працівників і фахівців, які працюють з дорослою аудиторією, розробників нормативно-правових актів у галузі освіти дорослих, керівників установ і організацій, які провадять формальну і неформальну освіту дорослих.

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI
ЗВІТИ ПРО КОНФЕРЕНЦІЇ
CONFERENCE REPORTS

Barbara Kowalczyk

**Sprawozdanie z VI Konferencji Naukowej z cyklu *Edukacja i praca.*
Kształtowanie i ocena kompetencji społecznych w kontekście
*potrzeb rynku pracy***

**Звіт з VI Наукової конференції з циклу «Освіта і праця»
Формування і оцінювання соціальних компетенцій
у контексті потреб ринку праці**

**A report from VI Scientific Conference *Education and work.*
Forming and evaluation of social competences in the context
*of job market needs***

Tradycją w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (APS) stały się cykliczne, jesienne konferencje poświęcone tematyce *Edukacji i pracy*, gromadzące gości z całego kraju. Te naukowe wydarzenia są jednocześnie możliwością spotkania i forum wymiany myśli środowisk akademickich oraz praktyków: przedsiębiorców, pracowników oświaty, pracowników publicznych służb zatrudnienia oraz ekspertów rynku pracy. Konferencje poruszają aktualne tematy i inspirują do analizowa-

nia wyzwań, jakie stają przed pedagogami, w kontekście przygotowania przyszłych pracowników na dynamiczny rynek pracy. W ramach ubiegłych konferencji udało się poruszyć takie tematy, jak: „Pedagogiczne Aspekty Zarządzania Zasobami Ludzkimi” (2014), „Elastyczność czasu i organizacji pracy” (2015) oraz „Przedsiębiorczość społeczna. Przedsiębiorstwo społeczne” (2016).

Przedmiotem obrad VI Konferencji organizatorzy – Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki APS – uczynili „Kształtowanie i ocenę kompetencji społecznych w kontekście potrzeb rynku pracy” (2017). Tak sformułowany temat pozwolił nie tylko uznać rolę, jaką kompetencje społeczne odgrywają w sferze życia zawodowego, ale także wnikać w proces ich kształcenia i możliwości oceny. Głównymi celami konferencji było zatem dokonanie charakterystyki współczesnego rynku pracy oraz potrzeb i oczekiwań podmiotów rynku pracy; ukazanie roli umiejętnego zarządzania własnymi kompetencjami w warunkach zmiennego rynku pracy oraz przegląd metod kształtowania i metod oceny kompetencji społecznych, wraz z przedstawieniem dobrych praktyk w tym zakresie. Formuła konferencji, uwzględniająca panel dyskusyjny oraz warsztaty praktyczne, dążyła do jeszcze większego dialogu, komunikacji i wymiany doświadczeń między uczestnikami.

Konferencję uroczyście otworzyli J.M. Rektor APS prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski oraz Kierownik Naukowy Konferencji dr hab. prof. APS Urszula Jeruszka, witając także gościa specjalnego z Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Panią Profesor Nellę Nyczkało. Pierwszą część konferencji, zorientowaną wokół kompetencji społecznych na rynku pracy, rozpoczął wykład prof. dr hab. Kazimierza W. Frieske (APS) „Kapitał kulturowy na rynku pracy”. Kompetencje społeczne zostały zestawione przez niego z pojęciem kapitału kulturowego P. Bourdieu. Choć pojęcia te funkcjonują w różnych konstrukcjach teoretycznych – można zauważyć między nimi pewien związek znaczeniowy. W wystąpieniu ukazana została rola posiadanego kapitału (kulturowego, społecznego) w procesie uzyskiwania zatrudnienia, które w znacznym stopniu oparte jest na zaufaniu społecznym. Następnie, z referatem na temat „Przywództwo jako specyficzna kompetencja społeczna szkół wyższych”, wystąpił prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski. Przedstawiając przekrojowo główne koncepcje przywództwa, skłaniał do refleksji nad takimi zagadnieniami jak: *Co oznacza bycie przywódcą? Czy każdy kierownik jest przywódcą? Czy potrzebujemy kształcić przywódców? I czy do bycia przywódcą w ogóle można przygotować w procesie kształcenia?* Wystąpienie pozostawiło wiele otwartych pytań, choć wyraźną konkluzją była myśl, że kształcenie powinno wspierać i stwarzać możliwości do rozwijania swoich

talentów – co nie oznacza, że można je uzyskać wraz z otrzymaniem odpowiedniego certyfikatu. Po wystąpieniach prelegentów nie brakowało pytań ze strony uczestników konferencji, co umożliwiło wymianę myśli oraz podsumowanie pierwszej części spotkania.

Druga część konferencji poświęcona była kształtowaniu kompetencji społecznych w praktyce akademickiej, a rozpoczęła ją dr Lidia Czarkowska (Akademia Leona Koźmińskiego) z referatem „Cztery filary osobistej mocy sprawczej: 1) rozważa w myśleniu, 2) harmonia w emocjach, 3) szacunek w relacjach, 4) odwaga w działaniu”. Wystąpienie było niezwykle inspirujące. Przybliżyło specyfikę obecnych czasów (VUCA WORLD: zmienność, niepewność, kompleksowość, niejednoznaczność) oraz możliwości kształtowania własnej postawy w oparciu o osobistą sprawczość w obszarach emocji, myśli, relacji i działania. Po serii referatów odbył się panel dyskusyjny, na temat możliwości tworzenia warunków studentom do rozwijania kompetencji społecznych w toku kształcenia akademickiego. Rozmową z udziałem panelistów: dr hab. Anny Rogozińskiej-Pawełczyk (Uniwersytet Łódzki), dr Ewą Dąbrową (APS), Stefanem T. Kwiatkowskim (ChaT) oraz dr. Łukaszem Sienkiewiczem (SGH) pokierowali moderatorzy: dr hab., prof. APS Adam Solak, dr Justyna Bluszcz oraz mgr Barbara Kowalczyk. Paneliści podzielili się doświadczeniami z własnej praktyki, doceniając przede wszystkim rolę zajęć kontaktowych ze studentami, naukę studentów w zmiennych zespołach zadaniowych oraz możliwości ich doświadczeń i pierwszych kontaktów z rynkiem pracy (w ramach praktyk studenckich).

W trzeciej części konferencji organizatorzy zaproponowali uczestnikom możliwość wzięcia udziału w wybranych warsztatach praktycznych. Warsztat 1. „Metody kształtowania kompetencji ułatwiających aktywny udział w rynku pracy” poprowadzili dr Mateusz Piotrowski i Agnieszka Zarzyńska, autorzy projektu „Rynek Pracy – Instrukcja obsługi” z Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej. Podczas warsztatu zaprezentowali program zajęć i stosowane metody w ramach prowadzonego projektu, mającego na celu kształtowanie wśród studentów umiejętności przydatnych podczas wchodzenia na rynek pracy. Włączyli uczestników do ćwiczeń, które proponują studentom, i zaprosili do otwartej wymiany doświadczeń. Warsztat 2. „Metody oceny kompetencji społecznych – narzędzia do diagnozy i autodiagnozy poziomu kompetencji społecznych” poprowadziła dr Beata Mazurek-Kucharska ze Społecznej Akademii Nauk. Warsztat ten cieszył się dużym powodzeniem – uczestnicy mieli bowiem możliwość poznania dwóch autorskich narzędzi stosowanych przez prelegentkę w badaniach oceny kompetencji społecznych.

O podsumowanie całej konferencji i wygłoszenie słów końcowych poproszony został Dyrektor Instytutu Pedagogiki APS, dr hab. prof. APS Franciszek Szlosek, który zwrócił uwagę na rozwój cyklu konferencji *Edukacja i praca* oraz wyraził nadzieję na kolejną konferencję w 2018 roku. Organizatorzy z Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki APS zapowiedzieli następną konferencję i podziękowali wszystkim prelegentom, panelistom, prowadzącym warsztaty oraz uczestnikom za przybycie.

Justyna Bluszcz

**„W świecie nauki, pracy i edukacji”. Jubileusz 90-lecia Urodzin
Nestora Polskiej Pedagogiki Pracy
– Prof. zw. dr hab. Zygmunta Wiatrowskiego
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie**

У світлі науки, праці і освіти – ювілей 90-річчя Нестора польської педагогіки праці – проф. звичайного, доктора хабілітованого Зигмунда Вятровського. Академія спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві

In the world on science, work and education – Anniversary of 90th birthdays of the Doyen of Polish Pedagogy – PhD with Habilitation, full professor Zygmunt Wiatrowski, the Maria Grzegorzewska University in Warsaw

W dniu 27 kwietnia 2018 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie miała miejsce dostojna uroczystość – 90-lecie urodzin prof. zw. dr hab. Zygmunta Wiatrowskiego – Nestora polskiej pedagogiki pracy. Uroczystość zorganizowano z inicjatywy JM Rektora APS prof. dr hab. Stefana M. Kwiatkowskiego oraz dyrektora Instytutu Pedagogiki WNP APS dr hab. Franciszka Szloska, prof. APS. Wydarzenie miało szczególny charakter. Przyjęło bowiem formę konferencji – konferencji nietypowej w swej strukturze, gdyż jej przewodnią myśl – świat nauki, pracy i edukacji – odzwierciedlały dokonania naukowe i pozanaukowe Dostojnego Jubilata, uwypuklone w oficjalnych, artystycznych i nieformalnych wystąpieniach uczestników uroczystości.

Spotkanie składało się z trzech części, koncentrowało wokół Profesora Zygmunta Wiatrowskiego rzeszę uczniów, współpracowników i gotowych na kontynuowanie Jego życiowej pasji adeptów pedagogiki, a w szczególności pedagogiki pracy.

Część pierwszą – laudacyjną – otworzył prof. zw. dr hab. Stefan Kwiatkowski, Rektor APS, wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych

PAN. Podkreślił w słowie wprowadzającym wyjątkowy wkład Jubilata w rozwijanie pedagogiki pracy.

Dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS – jeden z pierwszych wypromowanych doktorów Profesora – wprowadził przybyłych na spotkanie gości w edukacyjno-naukowy obszar zainteresowań i osiągnięć Jubilata. Podkreślił wielodyscyplinarność działań Jubilata na rzecz wzmocnienia rangi edukacji zawodowej i ustawicznej w środowiskach zarówno związanych z oświatą, jak i przemysłem. Z kolei prof. zw. dr hab. Ryszard Gerlach przedstawił Profesora Wiatrowskiego jako nieocenionego naukowca, przepełnionego pasją kształcenia nauczyciela i promotora oraz wyjątkowego mentora młodszych współpracowników. W wypowiedziach obu profesorów wybrzmiewał podziw i szacunek dla ogromu wiedzy, doświadczenia i taktu pedagogicznego, jakich na co dzień mogły doświadczać osoby stykające się z Dostojnym Jubilatą – zarówno te zasłużone już dla nauki, jak i te na początku swojej drogi edukacyjnej.

Zwieńczeniem oficjalnych laudacji było przekazanie przez ks. dr hab. Adama Solaka, prof. APS, szczególnego błogosławieństwa, jakiego Profesorowi Zygmuntowi Wiatrowskiemu udzielił Papież Franciszek, a także wręczenie Dostojnemu Jubilatowi przez prof. zw. dr hab. Stefana M. Kwiatkowskiego monografii pt. *W świecie nauki, pracy i edukacji. 90-lecie urodzin Profesora Zygmunta Wiatrowskiego* (red. F. Szlosek, R. Gerlach). Te dwa akcenty nie tylko dostarczyły Jubilatowi wzruszeń, lecz także wprowadziły wszystkich uczestników tego niepowtarzalnego spotkania w świat słowa wypowiedzianego przez artystów – poetów, pieśniarzy.

Artystyczną część jubileuszu Profesora Zygmunta Wiatrowskiego otworzyła dr Ewa Lewandowska-Tarasiuk słowami: „Jubileusze rodzą pewne światy wspólnotowe. Jak mówił Krzysztof Kamil Baczyński (...) «karty Iliady rzeźbione ogniem w błyszczącym złocie» – tak Panie Profesorze, Pan jest taką kartą Illiady zapisaną w błyszczącym złocie. Dlatego składamy Panu ukłony i bardzo się cieszymy i jesteśmy z Panem całym sercem i umysłem. Jest jeszcze jeden fenomen tego miejsca i czasu. Jesteśmy w Warszawie, która wiele przeżyła, w Warszawie, którą kochamy, Warszawie walczącej, ale Warszawie radosnej, która ma dla nas dzisiaj wiele radości, bo i Pan Profesor także był związany zawodowo ze stolicą, toteż jesteśmy z tego ogromnie dumni”. Zapoczątkowały one występ, którego treść oddawała istotę pasji zawodowych i osobistych Dostojnego Jubilata. Do uświetnienia tej części uroczystości przyczynili się dr Magdalena Ostolska i dr Marek Siwicki, przewodziła im dr Ewa Lewandowska-Tarasiuk.

Część trzecia spotkania jubileuszowego wypełniły okolicznościowe życzenia składane przez przedstawicieli zespołów pedagogiki pracy działają-

cych w czołowych ośrodkach akademickich i instytutach badawczych. Przybyli uczeni z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Instytutu Technologii Eksploatacji PIB w Radomiu, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Życzenia Profesorowi Wiatrowskiemu złożył również prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członek Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów. Podkreślił szczególną rolę Jubilat w umacnianiu potencjału pedagogiki, w szczególności poprzez nieoceniony wkład w rozwój subdyscypliny, jaką jest pedagogika pracy. Dodał ponadto, że „Profesor Zygmunt Wiatrowski jest OSOBA-IN-STYTUCJĄ – jak powiada się o niezwykle zaangażowanych nauczycielach i naukowcach, którzy nie tylko sami są mistrzami dla innych, ale i prowadzą szerokoprofilową aktywność w różnych dziedzinach życia społecznego, oświatowego, eksperckiego oraz inspirują innych do pracy na najwyższych obrotach. On sam jest niezwykle pracowity, perfekcjonistyczny w każdym działaniu edukacyjnym i wysoce odpowiedzialny za to, co jest przedmiotem własnego zaangażowania społecznego oraz profesjonalnego”.

W dowód uznania Profesor Zygmunt Wiatrowski otrzymał z rąk Dyrektora Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Kształcenia Praktycznego, mgr. inż. Janusza Moosa, certyfikat „Mistrza Pedagogii”. Jest honorowy tytuł przyznawany przez kapitułę powołaną przez Łódzkie Centrum osobom szczególnie zasłużonym, będącym w swojej dyscyplinie autorytetem najwyższej miary. Autorytetem, który poprzez grono uczniów i wychowanków, tworzy mentalną strukturę społeczną – szkołę myślenia, sukcesywnie rozszerzającą swój zasięg i wchodzącą w harmonijne bądź dysharmonijne interakcje z analogicznymi strukturami, by dialektycznie współtworzyć w ten sposób uniwersalny dyskurs pedagogiczny. Bez wątpienia Profesor Wiatrowski jest taką osobliwością.

Wśród laudatorów i składających życzenia nie zabrakło przyjaciół Profesora z ośrodków w Warszawie, Bydgoszczy, Zielonej Góry, Krakowa, Radomia czy Łodzi, w tym także działających w ramach Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego, którego założycielem i opiekunem naukowym jest dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS, a którego aktywnym członkiem jest Dostojny Jubilat.

Profesor Zygmunt Wiatrowski zabrał głos pod koniec uroczystości, dziękował organizatorom i przybyłym gościom za wspaniałe uhonorowanie jego osoby, dorobku i działalności na rzecz edukacji i nauki. W swoich słowach potwierdził niekłamaną pasję odkrywania człowieka w procesie nauczania-

-uczenia się. Przypomniął, że człowiek na drodze swoich dokonań niewiele może zdziałać bez szacunku dla drugiego człowieka, umiejętności współpracy, własnego zaangażowania (pasji) i pielęgnowania młodzieńczej ciekawości poznawczej.

Uroczystości Jubileuszu 90-lecia urodzin Profesora Zygmunta Wiatrowskiego były wyjątkową okazją do uhonorowania zarówno współtwórcy pedagogiki pracy, jak i mistrza nadającego kierunek dalszemu rozwojowi dyscypliny, tak silnie obecnej w życiu każdego człowieka.

Форум неформальної освіти дорослих «Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства», Київ, 2-3 листопада 2017 р.

Forum nieformalnej edukacji dorosłych «Edukacja dorosłych i rozwój społeczeństwa obywatelskiego», Kijów, 2-3 listopada 2017 r.

Non-formal Adult Education Forum «Adult Education and Civil Society Development», Kyiv, 2-3 November, 2017

2-3 листопада 2017 р. у Національному центрі ділового та культурного співробітництва «Український дім» (м. Київ) відбувся Форум неформальної освіти дорослих «Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства». Організаторами Форуму виступили Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Європейська асоціація освіти дорослих, Громадська спілка «Українська асоціація освіти дорослих», Представництво DVV International в Україні.

Загальна мета Форуму – створення єдиного простору для професійної взаємодії, обміну досвідом різноманітних організацій, які працюють у сфері освіти дорослих, узгодження перспектив розвитку провайдерів неформальної освіти та інших зацікавлених сторін, зміцнення мережі контактів учасників, підвищення обізнаності про цінність навчання впродовж життя та сприяння розумінню освіти громадянського суспільства та її ролі у сучасному розвитку відкритого демократичного суспільства.

Форум відбувався у межах кампанії «2017 рік: Рік навчання дорослих у Європі – сила та радість навчання». Згідно з Маніфестом навчання дорослих у XXI столітті «освіта дорослих може допомогти змінити життя і трансформувати суспільство – це право людини і спільне благо».

Форум відвідало близько 200 учасників з різних регіонів України, які вже давно «захворіли мікробом любові» до філософії освіти дорослих. Глибоку зацікавленість проблемами освіти дорослих в Україні виявили Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич і президент НАПН України Василь Кремень. Від Посольства Німеччини виступив керівник

відділу культури Себастьян Громіг, який передав вітання з нагоди відкриття Форуму від Надзвичайного і Повноважного Посла Федеративної Республіки Німеччина в Україні Ернста Райхеля. З привітанням до учасників Форуму звернулася й Регіональний директор DVV International в Україні, Білорусі, Молдові, Беттіна Бранд.

У своєму виступі Лілія Гриневич зазначила: «Можливість і потреба вчитися впродовж життя тримає людину в інтелектуальному й духовному тонусі. Маємо визнати, що у нас немає цілісної системи освіти дорослих, і держава повинна створити умови для її формування. Нещодавно прийнятий Закон «Про освіту» містить статтю про освіту дорослих, а також передбачає визнання часткових кваліфікацій, набутих у неформальній освіті дорослих. Гнучка система освіти дорослих стає необхідністю як для фахового навчання особистості, так і для її розвитку».

У ході пленарного засідання, модератором якого виступила академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України Нелля Ничкало, науковці, освітяни, громадські діячі означили провідні тенденції розвитку освіти дорослих в Україні і світі. Президент Європейської асоціації освіти дорослих Пер Полудан Хансен зауважив, що Форум – подія європейського масштабу і є частиною Року дорослих в Європі. Він відзначив, що освіта дорослих – найпотужніший інструмент для зміни світу, і кожній людині вона повинна приносити радість і задоволення.

«Європейські тенденції спрямовані на інтеграцію формальної і неформальної освіти. Неформальна громадянська освіта дає змогу довести, що людина є громадянином не лише де-юре, але й де-факто», – відзначила голова Правління Української асоціації освіти дорослих, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Лариса Лук'янова.

Професор Католицького університету Айхштетт-Інгольштадт Тетяна Клуберт ознайомила учасників Форуму з основними аспектами філософії Оскара Нетта, згідно з якою обов'язкова здатність до соціологічної фантазії / утопії – навичка, яка дає можливості побачити альтернативи шляхів розвитку».

Жваве обговорення практиків неформальної освіти дорослих під час пленарної дискусії модерувала Юлія Голоднікова, менеджер культурно-освітніх проектів громадської організації «Інформаційно-дослідний центр “Інтеграція та розвиток”».

Окремим заходом в рамках Форуму відбулася прес-конференція «Чи спроможна освіта дорослих дати новий поштовх розвитку громадянського суспільства?».

Надалі паралельно відбувалися дискусійні платформи, круглі столи з актуальних проблем освіти дорослих:

1. Навчальні програми з громадянської освіти: сучасні вимоги до змісту та методів.
2. Освіта для людей похилого віку та активне громадянство.
3. Місто, що навчається, у формуванні активного громадянина».
4. Професіоналізація і якість освіти дорослих в Україні.
5. Роль освіти дорослих у розвитку економічної активності різних категорій населення: соціальне підприємництво.
6. Центри освіти дорослих у стимулюванні громадських ініціатив.
7. Участь внутрішньо переміщених осіб у розбудові громадянського суспільства.
8. Практичні аспекти співпраці педагогів-андрагогів і центрів освіти дорослих в Україні у формуванні громадянського суспільства.

Другий день Форуму розпочався презентаціями досвіду реалізації інноваційних освітніх проектів, майстер-класами, історіями успіху діяльності центрів освіти дорослих в Україні.

Підсумкове планерне засідання Форуму «Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства» в форматі «акваріуму», модератором якого виступив Остап Стасів, керівник громадської організації «Відкритий університет майдану», дало змогу підсумувати перспективи розвитку освіти дорослих в Україні, а також визначити вектори формування цінностей навчання впродовж життя. Учасники заходу відзначили, що визнання освіти дорослих на законодавчому рівні надасть можливості сучасному суспільству України бути залученим до освітніх процесів, зокрема пов'язаних із здобуттям нової професії, кваліфікації. Водночас освіта дорослих не повинна бути сфокусована лише на потребах ринку праці. Завдяки цій формі дорослі люди повинні мати можливість задовольняти власні освітні потреби в навчанні за громадянською, соціальною, культурною, економічною, екологічною, гендерною ознакою. Тобто освіта дорослих є визначальним фактором задоволення потреб особистості у самовдосконаленні, суспільства – у формуванні соціально активної людини, яка адаптується до реалій, економіки – у підготовці компетентного, ефективного професійного фахівця. Провідною метою освіти дорослих є формування особистості, яка активно, компетентно і ефективно бере участь в економічному, соціальному й особистому житті.

Форум надав змогу усім представникам провайдерів освітніх послуг для дорослих з різних секторів (академічна спільнота, формальна та неформальна освіта) взяти участь у відкритому діалозі, збільшити кількість фахівців, здатних ефективно працювати у системі освіти дорослих, означити європейські тенденції розвитку сфери, окреслити потреби суспільства в освіті дорослих та відповідно до них окреслити ефективні напрями освітніх програм для центрів освіти дорослих, зокрема для осіб поважного віку та вразливих категорій населення (ВПО, люди з інвалідність тощо), показав активну взаємодію українських громадських організацій з міжнародними інституціями.

**Міжнародна науково-практична конференція «Формальна і неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна»,
Полтава, 5-6 березня 2018 р.**

**Międzynarodowa naukowo-praktyczna konferencja «Formalna i pozaformalna edukacja w zakresie pedagogiki dobra Iwana Ziaziuna»,
Poltawa, 5-6 marca 2018 r.**

**International scientific and practical conference «Formal and informal education in dimension of Ivan Ziaziun pedagogy of goodness»,
Poltava, March 5-6, 2018**

5-6 березня 2018 року на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка відбулася Міжнародна науково-практична конференція, присвячена пам'яті академіка І.А. Зязюна. Учасниками заходу (близько 300 осіб) – професорсько-викладацький склад ПНПУ імені В.Г. Короленка, науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, Інституту вищої освіти НАПН України, викладачі Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Полтавського інституту економіки і права, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Сумського державного педагогічного університету, Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка, Кременчуцького коледжу імені А. С. Макаренка, викладачі Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві (Республіка Польща), Краківського педагогічного університету імені Комісії національної освіти (Польща), Університетів: Латвії, Канади (м. Монреаль), Швеції (м. Йончопінг), Кобленц-Ландау (Німеччина), наукові співробітники музеїв м. Полтави, зокрема Музею-садиби Івана Котляревського, Літературно-меморіального музею Панаса Мирного, Літературно-меморіального музею Володимира Галактіоновича Короленка. Науковці,

освітяни долучилися до світлої пам'яті про видатного педагога, філософа, фундатора педагогічної майстерності, багаторічного ректора Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка – академіка Івана Андрійовича Зязюна.

Пленарне засідання проходило у приміщенні Полтавського художнього музею (*галерея* мистецтв) імені Миколи Ярошенка серед чудових творів вітчизняного і зарубіжного мистецтва, а також численних етнографічних колекцій. Перед присутнім з вітальним словом виступив міський голова м. Полтави – О. Мамай, який окреслив важливість постаті Івана Андрійовича Зязюна у вітчизняній педагогічній науці і практиці.

Наукову дискусію розпочав президент Національної академії педагогічних наук України, академік В. Г. Кремень. У своїй доповіді Василь Григорович узагальнив концептуальні ідеї філософсько-педагогічної спадщини І. А. Зязюна в контексті сучасного цивілізаційного розвитку, підкреслюючи, що вона базується на методологічному підґрунті національної і зарубіжної педагогічної думки, на здобутках теорії і практики субдисциплін педагогіки, методологічному інструментарії гуманітарних наук.

Продовжив дискусію ректор Національного полтавського педагогічного університету імені В. Г. Короленка, доктор філологічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України М. І. Степаненко, який у своїй доповіді розкрив сутність гуманістичної концепції Івана Андрійовича, підкреслюючи важливість формування естетичного досвіду майбутнього вчителя у процесі підготовки у вищому педагогічному закладі. Доповідь ілюструвалась архівними відеоматеріалами з життя університету за часів ректорства І. А. Зязюна.

Доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України Н. Г. Ничкало наголошала на тому, що І. А. Зязюн обґрунтував міждисциплінарний зв'язок психології і педагогіки, екстраполювавши його у контекст значення свідомості і підсвідомості у розвитку вчителя, надавши вагомому значення рефлексії як інструменту особистісного і професійного самооцінювання і самоудосконалення. Н. Г. Ничкало у теплих спогадах окреслила, як філософсько-педагогічні мрії І. А. Зязюна втілювались у реальних діях видатного вченого щодо розвитку педагогічної освіти не тільки в Україні, а у світі в цілому.

Директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Л. Б. Лук'янова висвітлила здобутки наукової школи І. А. Зязюна у формальному і неформальному вимірах; узагальнила концептуаль-

ні ідеї І. А. Зязюна у контексті актуалізації надбань ученого-філософа у сучасній педагогічній теорії і освітній практиці; окначила перспективи реалізації ідей академіка у світлі теоретико-методологічних і методичних проблем освіти дорослих як складової неперервної освіти; виявила шляхи використання його філософсько-педагогічної спадщини у державотворчих процесах.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти імені академіка І.А. Зязюна Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України О. А. Лавріненко висвітлив історично-національні цінності формування особистості вчителя у філософсько-педагогічній концепції І. А. Зязюна. Доповідь супроводжувалася цікавими відеоматеріалами про садибу-музей І. А. Зязюна на батьківщині академіка в селі Пашківка Чернігівської області. Учасники конференції з надзвичайною зворушливістю сприйняли ілюстровані фото, відеодокументи з сімейного архіву, факти з життя Івана Андрійовича.

У дискусії взяли участь: Кірстен Дейк (KirstenDyck), волонтер Корпусу миру, викладач англійської мови ПНПУ імені В.Г. Короленка, доктор філософських наук (PhD), професор Університету імені Джеймса Медісона в Харрісонбурзі, штат Вірджинія, США, яка поділилась здобутками і проблемами підготовки майбутніх учителів у зарубіжних закладах освіти; Л. П. Пуховська, доктор педагогічних наук, професор, провідний співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, і О. М. Семенов, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, які у своїх доповідях висвітлили яскраву індивідуальність постаті І. А. Зязюна і його внесок у розвиток науково-педагогічних кадрів в Україні й далеко за її межами.

У Полтавському академічному обласному українському музично-драматичному театру імені М. В. Гоголя відбулася презентація мистецько-педагогічних здобутків студентів і викладачів психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Яскраві виступи студентських мистецьких вокальних колективів (Українського народного хору «Калина», Народного аматорського камерного хору імені Павла Лиманського, Народного естрадно-музичного центру «Вікторія», Народного жіночого вокального ансамблю «Свічадо» та хореографічних колективів: Народного ансамблю спортивного бального танцю «Грация», Народного ансамблю танцю «Весна», Народного ансамблю сучасного балету «Марія») справили не-

забутнє враження на всіх присутніх і залишили приємні спогади в серцях гостей конференції. Цікавими були доробки майстерень образотворчого і декоративного мистецтв.

Секційні засідання відбувались у приміщеннях музеїв міста Полтави, зокрема Музеї-садибі Івана Котляревського, Літературно-меморіальному музеї Панаса Мирного, Літературно-меморіальному музеї Володимира Галактіоновича Короленка, де учасники обговорювали питання щодо філософсько-педагогічного контексту педагогіки добра, краси і творчості І. А. Зязюна; проблеми розвитку педагогічної майстерності сучасного педагога; формальної і неформальної освіти в умовах становлення нової української школи; мистецької освіти; психолого-педагогічного супроводу особистості в інформаційному середовищі тощо.

Полтавським національним педагогічним університетом імені В. Г. Короленка спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України видано програму та матеріали конференції, монографію психолого-педагогічного факультету та два випуски збірника наукових праць «Естетика і етика педагогічної дії», ініціатором заснування якого у 2011 р. був І. А. Зязюн.

**A future vision for vocational education in Ukraine:
ideas and horizons**

**Wizja przyszłości oświaty zawodowej na Ukrainie:
pomysły i horyzonty**

**Перспективне бачення професійної освіти в Україні:
ідеї і горизонти**

At present the system of vocational education and training (VET) of Ukraine is being transformed into the system of professional (vocational) education. It was foreseen in the Strategy for Sustainable Development «Ukraine–2020»¹ (President Decree № 5, 12-th January 2015) – Reform of Education (among 62 reforms and development programmes) and its Action Plan² (Government Decree № 213-p, 4th March 2015) – to optimise and streamline the network VET institutions and establish a new regulation for attestation of educational institutions. The National Education Development Strategy 2012–2021³ (President Decree № 344/2013, 25th June 2013) claims to make every effort for the education system sustainable development at all levels and for the VET sector the specific objectives are identified in key words – development, optimization and improvement. In particular, it means development and introduction of state VET standards of professions leading to wide qualifications; updating the list of VET professions (qualifications) via reducing their number through mergers; optimisation of the network of VET institutions of different types and profiles and forms of ownership taking into account demographic forecasts, specifics regional labour market needs; extension of their autonomy, creation of educational and production complex-

¹ Strategy for Sustainable Development «Ukraine–2020» [Online]. Available: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>

² Action Plan of the Strategy for Sustainable Development «Ukraine–2020» [Online]. Available: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248017504>

³ National Education Development Strategy 2012–2021 [Online]. Available: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013?test=4/UMfPEGznhhIcc.Zi.6UFbkHI4wos80msh8Ie6>

es; improvement the mechanism of state order formation for the training of workers in accordance with the economy real needs, regional labour markets, and the demands of society; improvement of the system of training, retraining and further professional development of pedagogical and engineering staff of VET institutions in higher educational establishments and specialised vocational schools. But, primarily, there is the need to have the Vision of VET system movement, development and efficiency.

That idea was outlined and emphasized in the report of EU Delegation in Ukraine project «Formulation of EU Support to Reforms in Vocational Education and Training (VET) in Ukraine» (2017)⁴ and now is being turned into life by the European Training Foundation (ETF) in close cooperation with the Ministry of Education and Science of Ukraine and in consultation with other VET stakeholders.

Thus, first conference dedicated to formulating the Vision of VET's future was organised and conducted by ETF on 22 February, 2018 in Kyiv. Ukraine's Minister of Education and Science, Lilia Hrynevych, and the EU Delegation's Head of Cooperation, Berend de Groot, joined ETF experts, parliamentarians and stakeholders from the worlds of work and education (more than 90 participants) to discuss the ideas of future panorama for VET. Moreover, lifelong learning (LLL), decentralisation, innovation, migration of young people, were among other topics together with EU best practices from Finland and Ireland to support the shaping of future vision.

The Minister Hrynevych said, the vision should be clear and understandable to all involved «...it's obvious that we can succeed only through joint efforts...».

The EU Delegation's Berend de Groot reaffirmed the EU's commitment to boost skills and education «...we want to see economic growth in the country and for this we need skills... we should build the vision...». The ETF will lead in advising the design of the EU-intervention in 2018.

The Deputy Minister, Pavlo Khobzey, exclusively and point-by-point represented the elements of «formula of modern VET». They are decentralization, content, quality, network, forms and methods, partnership, financing, teachers, education environment and professional guidance. Mr. Khobzey invited participants to enlarge and/or deepen those elements for better VET system's quality and relevance assurance.

⁴ Formulation of EU Support to Reforms in Vocational Education and Training (VET) in Ukraine [Online]. Available: https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/zvit_yevo.pdf

It is important to note that a lot of interesting and various ideas on «different face of VET» were represented by the participants of different stakeholders and involved «players».

Iryna Konstankevych, the Chairman of the Subcommittee on out-of-school, professional (vocational), occupational pre-high, adult education of the Committee of the Verkhovna Rada of Ukraine, emphasised the importance of «...necessary skills in appropriate area and time...» and the need to form «...the community immunity of economic and social secure of the country by means of equal access to education...».

Dmytro Oliynyk, President of the Federation of Employers in Ukraine, said that people are less likely to move abroad for work if they are trained in-companies. «...the key to success of companies is the people who work for them... we dream of an integrated vocational education and training, system closely linked to companies...we need to unite our efforts...».

Margareta Nikolovska, the ETF's Country Manager for Ukraine, said that the shared future vision presents great opportunities for Ukraine «...the vision contributes significantly to public policy debate...it puts education, training, lifelong learning, entrepreneurship, employment and the labour market, i.e. the entire skills system, at the centre of economic reform...».

Vasyl Kremen, the President of the National academy of educational science of Ukraine, emphasized on the great importance of «...defining the accurate diagnosis before starting treatment...» and appealed to all stakeholders and involved sides to consolidate efforts in order to avoid their scattering and duplication. Mr. Kremen also admitted migration positively as a great challenge for local employers and business to provide decent work and fare wage for their employees.

Olha Krentovska, the First Deputy Minister of social policy of Ukraine, expressed readiness to support the reform of VET as it is very linked to employment issues and outlined the significance of professional guidance, occupational standards development, monitoring of education system and regional LMs, defining needs in the regions, LLL development and fulfillment, providence of decent work and fare wages for the citizens of Ukraine.

The conference was concluded with defining deadlines for offers and following steps planning and outlining of key words. They are partnership, trust, innovations, independence, assessment, autonomy, responsibility, balance, quality, management etc. The Vision of VET is planned to be represented by June, 1st, 2018.

INFORMACJA O AUTORACH
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

CZĘŚĆ I / ЧАСТИНА I / PART I

Stefan M. Kwiatkowski – prof. zw. dr hab., wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki w APS im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Stefan M. Kwiatkowski – PhD with Habilitation, full professor, Vice-president of Educational Committee of Pedagogical Polish Academy of Sciences. Chancellor of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw, the Executive Director of Pedagogy of Work and Andragogy Department.

Zygmunt Wiatrowski – prof. zw. dr hab., współtwórca pedagogiki pracy, pracuje w Kujawskiej Szkole Wyższej we Włocławku.

Zygmunt Wiatrowski – PhD with Habilitation, full professor, co-author of the pedagogy of work, works at the Cuiavian University in Włocławek.

Нелля Ничкало – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Nellia Nychkalo – Doctor of Science in Education, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

CZĘŚĆ II / ЧАСТИНА II / PART II

Franciszek Szlosek – dr hab. prof. APS, przewodniczący Towarzystwa Naukowego „Polska – Ukraina”, dyrektor Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kierownik Zakładu Pedeutologii w APS im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Franciszek Szlosek – PhD with Habilitation, Professor of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University of Warsaw, the President of Scientific Association “Poland-Ukraine”, the Chairman of Pedagogical Institute of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw, the Executive Director of Pedeutology Department in the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw.

Zdzisław Wolk – prof. zw. dr hab., kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Zdzisław Wolk – PhD with Habilitation, full professor, the Executive Director of Social Pedagogy Institute at the University of Zielona Góra, Faculty of Pedagogy, Psychology and Sociology.

Dorota Jankowska – dr, prodziekan do spraw kształcenia na kierunku pedagogika, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Kultury w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Dorota Jankowska – PhD, a deputy dean of education at the faculty of pedagogy, an assistant professor at the Faculty of the Pedagogy of Work and Andragogy, the Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

Василь Кремень – доктор філософських наук, професор, президент Національної академії педагогічних наук України, дійсний член (академік) Національної академії наук України, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, президент Товариства «Знання України».

Vasyl Kremen – Doctor of Science in Philosophy, Professor, President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

CZĘŚĆ III / ЧАСТИНА III / PART III

Daniel Kukla – dr hab., prof. UJD, prodziekan na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.

Daniel Kukla – PhD with Habilitation, a deputy dean, Professor at the Faculty of Pedagogy Jan Dlugosz University of Humanities and Natural Sciences in Czestochowa.

Adam Solak – dr hab. prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki.

Adam Solak – PhD with Habilitation, Professor of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw, Pedagogy of Work and Andragogy Department.

Наталія Авшенюк – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Nataliia Avsheniuk – Doctor of Science in Education, Senior Researcher, Head of the Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education Department of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Лілія Сушенцева – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та соціального управління Інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка».

Lilliia Sushentseva – Doctor of Science in Education, Professor, Professor of the Pedagogy and Social Management Department of the Law and Psychology Institute of the Lviv Polytechnic National University.

CZĘŚĆ IV / ЧАСТИНА IV / PART IV

Joanna Madalińska-Michalak – prof. zw. dr hab., Zakład Ewaluacji Instytucji Edukacyjnych w Uniwersytecie Warszawski, Przewodnicząca Polskiego towarzystwa Pedagogicznego, członek Rady Naukowo-Zarządczej International Council on Education for Teaching.

Joanna Madalińska-Michalak – PhD with Habilitation, full professor, the Centre of Evaluation of Educational Institutions at University of Warsaw, the Chairman of Polish Educational Research Association, a member of Scientific and Governing Board International Council on Education for Teaching.

Jarosław Michalski – dr hab. prof. nadzw., kierownik Zakładu Pedeutologii w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Jarosław Michalski – PhD with Habilitation, the Executive Director of Pe-deutology Department, associate professor of the Maria Grzegorzewska Ped-agogical University in Warsaw.

Beata Jakimiuk – dr hab. adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

Beata Jakimiuk – PhD with Habilitation, assistant professor at the Pedagogical Department at the John Paul II Catholic University of Lublin.

Teresa Janicka-Panek – dr hab. nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, rektor Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi.

Teresa Janicka-Panek – PhD with Habilitation in humanities in the area of pedagogy, the rector of The Academy of Business and Health Sciences in Łódź.

Наталія Сиско – кандидат психологічних наук, завідувач лабораторії підвищення кваліфікації та дослідно-експериментальної роботи Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області.

Nataliia Sysko – PhD in Psychology, Head of the Advanced Training and Experimental Work Laboratory of the Scientific-Methodical Center for Vocational Education and Qualifications of Engineering and Pedagogical Specialists in the Khmelnytsky Region.

Сергій Прийма – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Serhii Pryima – Doctor of Science in Education, Associate Professor, Professor of the Pedagogy and Pedagogical Skills Department of the Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University.

Вікторія Балута – асистент кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Viktoriia Baluta – Assistant of the Informatics and Cybernetics Department of the Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University.

Олег Сопівник – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Oleh Sopynyk – Doctor of Science in Education, Associate Professor, Head of the Pedagogy Department of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

СЗĘŚĆ V / ЧАСТИНА V / PART V

Waldemar Furmanek – prof. zw. dr hab., Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Uniwersytet Rzeszowski.

Waldemar Furmanek – PhD with Habilitation, full professor, Pedagogy of Work and Andragogy Department, University of Rzeszow.

Ryszard Bera – prof. zw. dr hab. – Kierownik Zakładu Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Ryszard Bera – PhD with Habilitation, full professor – Director of Pedagogy of Work and Andragogy Department, Maria-Skłodowska Curie University in Lublin.

Urszula Jeruszka – dr hab. prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki.

Urszula Jeruszka – PhD with Habilitation and a professor of the Maria Grzegorzewska University in Warsaw, the Faculty of the Pedagogy of Work and Andragogy.

Wioleta Duda – dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie.

Wioleta Duda – PhD, Faculty of Pedagogy Jan Długosz University of Humanities and Natural Sciences in Czestochowa.

Aleksandra Lukasek – dr, prowadzi zajęcia w: Wyższej Szkole Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Aleksandra Lukasek – PhD, gives lectures at University of Euroregional Economy in Jozefow – Warsaw, Institute of Pedagogy at the Maria Grzegorzewska Pedagogical University of Warsaw.

Marian Piekarski – dr, adiunkt, dyrektor Centrum Pedagogiki i Psychologii, Politechnika Krakowska.

Marian Piekarski – PhD, an assistant professor, Director of Pedagogy and Psychology Centre at Cracow University of Technology.

Валентина Радкевич – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Valentyna Radkevych – Doctor of Science in Education, Professor, Director of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Костянтин Ващенко – доктор політичних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, голова Національного агентства України з питань державної служби.

Kostiantyn Vaschenko – Doctor of Science in Politics, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the National Agency of Ukraine for Civil Service.

CZĘŚĆ VI / ЧАСТИНА VI / PART VI

Mariola Wolan-Nowakowska – dr hab. prof. APS, kierownik studiów podyplomowych „Doradztwo zawodowe z aktywizacją osób niepełnosprawnych”, Instytut Pedagogiki Specjalnej, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Mariola Wolan-Nowakowska – PhD with Habilitation, a professor of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University of Warsaw, Director of post-graduate studies “Career Counseling with the activation of the disabled”, the Institute of Special Pedagogy at the Maria Grzegorzewska Pedagogical University of Warsaw.

Katarzyna Małgorzata Stanek – dr, Wydział Nauk Społecznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Katarzyna Małgorzata Stanek – PhD, Faculty of Social Sciences at the Maria Grzegorzewska Pedagogical University of Warsaw.

Jolanta Izabela Wiśniewska – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Jolanta Izabela Wiśniewska – PhD in humanities in the area of pedagogy, an assistant professor in the Faculty of the Pedagogy of Work and Andragogy, the Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

Ірина Литовченко – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Iryna Lytovchenko – PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Technical English Language № 2 Department of the National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute».

Олена Козієвська – кандидат наук з державного управління, заступник керівника секретаріату Комітету Верховної ради України з питань науки і освіти.

Olena Koziiivska – PhD in Public Administration, Deputy Head of the Secretariat of the Supreme Council of Ukraine Committee on Science and Education.

Юрій Маршавін – доктор економічних наук, професор, професор кафедри управління персоналом та економіки праці Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана.

Yurii Marshavin – Doctor of Science in Economy, Professor, Professor of the Personnel Management and Labour Economics Department of the Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman.

Кирил Котун – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Kyryl Kotun – PhD in Education, Senior Researcher of the Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education Department of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

CZĘŚĆ VII / ЧАСТИНА VII / PART VII

Norbert Piłula – dr hab. prof. nadzw., dyrektor Instytutu Pracy Socjalnej na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie.

Norbert Piłula – PhD with Habilitation, associate professor, Executive Director of Social Work Department at the Pedagogical University of Cracow.

Олена Семенов – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Olena Semenov – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Ukrainian Language Department of the A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University.

Тамара Сорочан – доктор педагогічних наук, професор, директор Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України.

Tamara Sorochan – Doctor of Science in Education, Professor, Director of the Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the State Higher Educational Institution «University of Educational Management» of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Barbara Kowalczyk – mgr, asystent w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Barbara Kowalczyk – MA, an assistant at the Faculty of the Pedagogy of Work and Andragogy, the Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

Justyna Bluszcz – dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Justyna Bluszcz – PhD, an lecturer at the Faculty of the Pedagogy of Work and Andragogy, the Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

Олена Шумська – виконавчий директор Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих».

Olena Shumska – Managing Director PU Ukrainian Adult Education Association.

Світлана Соломаха – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти імені академіка І. А. Зязюна Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Svitlana Solomakha – PhD in Education, Senior Researcher, Senior Researcher of the Academician Ivan Zyazyun Department of Theory and Practice of Pedagogical Education of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Сніжана Леу – молодший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Snizhana Leu – Junior Researcher of the Laboratory of Foreign Systems of Professional Education and Training at the Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.