



УДК 327:[37.014.5.091.2-057.86(438)]:061.1ЄС(094)

ПОЛІТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ НА ЕТАПІ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ПОЛЬЩІ

Когут С.Я., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки
ВНЗ «Український католицький університет»

У статті розглянуто головні ідеї основних міжнародних і європейських документів, які визначили стратегічні завдання розвитку освіти й професійної підготовки в країнах Європейського Союзу та мали вплив на формування освітньої політики Польщі вже на етапі активізації євроінтеграційного процесу. Для аналізу умовно виділено дві підгрупи документів. До першої віднесено документи, що визначали та мали вплив на формування загалом освітньої політики Європейського Союзу, а до другої – внутрішні документи Польщі та ратифіковані нею, які визначали стратегічну політику в галузі освіти й професійної підготовки фахівців.

Ключові слова: освіта, освітня політика, професійна підготовка, євроінтеграція, Республіка Польща.

В статье рассмотрены главные идеи ключевых международных и европейских документов, которые определили стратегические задачи развития образования и профессиональной подготовки в странах Европейского Союза и имели влияние на формирование образовательной политики Польши уже на этапе активизации евроинтеграционного процесса. Для анализа условно выделены две подгруппы документов. К первой отнесены документы, которые определили и повлияли на формирование в целом образовательной политики Европейского Союза, а ко второй – внутренние документы Польши и ратифицированные ею, определявшие стратегическую политику в области образования и профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: образование, образовательная политика, профессиональная подготовка, евроинтеграция, Республика Польша.

Kohut S.Ya. EUROPEAN UNION POLICIES IN EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN POLAND DURING THE PERIOD OF ACTIVIZING THE PROCESS OF EUROINTEGRATION

The article explores main ideas of key international and European documents which formulated strategic tasks for developing the system of education and professional training in the European Union states and influenced formation of Polish educational policies already at the stage of activizing the Eurointegration process. The author conditionally defined two subgroups of documents for the analysis: 1) documents which determined and influenced formation of European Union educational policies in general, and 2) domestic documents and those ratified by Poland which were determining strategic policies in the area of education and professional training of specialists.

Key words: education, educational policies, professional training, Eurointegration, Republic of Poland.

Постановка проблеми. Освіта та професійна підготовка є одним зі стратегічних напрямів співпраці країн – членів Європейського Союзу (далі – ЄС) у розвитку суспільства й економіки. Польща як країна, що почала процес інтеграції до ЄС, працюючи над власним законотворенням, повинна брати до уваги документи міжнародних спільнот та організацій, зокрема Організації Об'єднаних Націй, ЮНЕСКО, Міжнародної організація праці, Ради Європи, Європейського Союзу, а також звіти Національного комітету прогнозування «Польща в XXI столітті», напрацьовані Президією Польської академії наук у Варшаві.

До 1989 р. система освіти Польщі виконувала ідеологічне замовлення, спрямоване на виховання людини, яка сповідувала б комуністичні цінності. Проте з розпадом

комуністичної системи в Центрально-Східній Європі утворився певний вакуум. Щоб його заповнити, Польща та інші країни Центрально-Східної Європи ухвалили знову «повернутися в Європу», тобто інтегруватися в Європейське співтовариство. Спочатку мало відбутися повернення до демократії, а згодом – до ринкової економіки [1, с. 195]. Для освіти Польщі постало завдання відійти від комуністичної ідеології та орієнтуватися на інші цінності, засновані на демократизмі, гуманізмі і взаємоповазі. Це було наслідком суттєвих змін у політичному устрої держави, а також нових викликів польському суспільству наприкінці 1980-х рр. [2, с. 8]. Серед цих викликів визначали такі:

– цивілізаційний (зміна сучасного світу, глобалізація культури, освіти й науки,



взаємовплив культур, народів і систем цінностей, а також необхідність прийняття міжнародних норм, орієнтації на сучасні проблеми світу та їх розуміння);

– кризу в польській системі освіти (фінансові проблеми, необхідність застосування новітніх педагогічних досягнень у навчанні);

– євроінтеграцію, яка ставила перед країнами-кандидатами конкретні завдання, насамперед реформу професійних шкіл, охоплення 80% суспільства середньою освітою та збільшення до 30% кількості людей, які здобули вищу освіту (на ці показники Польща вийшла на початку 2000-х рр.) [3, с. 3].

З політико-економічної позиції процес інтеграції Польщі до Європейського Союзу умовно поділяють на чотири етапи:

1) 1989–1991 рр.: нижня межа – підписання Договору про торговельну та економічну співпрацю між Польщею і Європейською економічною спільнотою, а верхня – підписання угод про асоційоване членство країни в Співтоваристві. Для цього етапу характерний початок діалогу та введення Польщі в простір економічної політики Європейської економічної спільноти;

2) 1991–1998 рр.: у цей час сторони вже чітко визначають цілі й завдання на шляху до більш глибокої інтеграції;

3) 1998–2002 рр.: проводяться офіційні переговори щодо членства Польщі в ЄС;

4) 2002 р. – 1 травня 2004 р.: період ратифікації досягнутих домовленостей, що завершується набуттям країною повноправного членства в ЄС [4, с. 53].

Ця періодизація слугуватиме в роботі часовою межею для послідовного аналізу політики в галузі освіти та професійної підготовки фахівців на етапі процесу інтеграції Польщі до Європейського Союзу.

Аналіз актуальних досліджень. Питання освіти й професійної підготовки фахівців у контексті інтенсифікації процесу євроінтеграції Польщі вивчали провідні фахівці педагогіки праці, зокрема А. Богай, С. Квятковський, М. Шиманський, Ф. Шльосек та інші. Вагомими для цієї розвідки вважаємо дослідження в напрямі політики Європейського Союзу щодо освіти й професійної підготовки також українських учених, зокрема Л. Пуховської, Н. Антоюка, М. Микієвича, В. Кучера, О. Краєвської та інших.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичний аналіз вибраних міжнародних і європейських документів, які визначили стратегічні завдання розвитку освіти й професійної підготовки в країнах ЄС та мали вплив на формування освітньої політики Польщі на етапі євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто зазначити, що освітня політика ЄС належить до базових горизонтальних політик ЄС та формується відповідно до регулятивного методу, про що свідчать давня історія й рівень залучення інституцій до особливостей формування та реалізації освітньої політики ЄС. Освітня політика ЄС формується відповідно до принципу субсидіарності, який означає, що кожна країна ЄС несе цілковиту відповідальність за організацію своєї системи освіти, професійної підготовки та зміст навчання. Роль ЄС полягає в сприянні розвитку якісної освіти шляхом заохочення держав-членів до співпраці, а також у підтримці й доповненні їх діяльності за потреби. Тому відповідно до наведених положень ЄС має у своєму розпорядженні низку специфічних засобів заохочення співпраці в цій галузі та підтримки національних освітніх політик ЄС [5, с. 56].

Розглянемо головні ідеї основних міжнародних і європейських документів, які визначили стратегічні завдання розвитку освіти й професійної підготовки в країнах ЄС та вплинули на формування освітньої політики Польщі вже на етапі активізації євроінтеграційного процесу.

Умовно виділяємо для аналізу дві підгрупи документів. До першої групи відносимо документи, що визначали та мали вплив на формування освітньої політики ЄС загалом, а до другої – внутрішні документи Польщі та ратифіковані нею, що визначали стратегічні напрями політики в галузі освіти й професійної підготовки фахівців.

Документи, що визначали освітню політику Європейського Союзу

У Договорі про створення Європейської економічної спільноти (European Economic Community, далі – ЕЕС), наступником якої вважають Європейський Союз, підписаному в Римі 25 березня 1957 р., не було порушено питань освіти. У ньому визначено лише засади спільного ринку. Однак у ст. ст. 118 і 128 Римського договору окреслено дії, що стосувалися професійної підготовки фахівців та підвищення їх кваліфікації. Водночас було вирішено, що із цією метою влада європейської спільноти діятиме в тісній співпраці з країнами-членами та з огляду на громадську думку. Планували також спільні консультації для обговорення внутрішніх проблем окремих країн у сфері професійної підготовки й підвищення кваліфікації, які цікавитимуть міжнародні організації. Вирішено, що загальні засади втілення в життя спільної політики країн – членів ЕЕС у галузі освіти та професійної підготовки будуть окреслюватися Європейською Радою. Варто зауважити, що зацікавлення



освітою було зумовлене економічними потребами, які є рушійною силою інтеграційних процесів для багатьох інших сфер. Однак Римський договір не розглядав освіту як такий пріоритетний напрям, якими були сільське господарство, фінанси чи митна політика. Упродовж 1957–1992 рр. ЄЕС постійно намагалася врегулювати питання освітньої політики через низку правових актів і спільних дій [6, с. 238–242].

В освіті країн ЄС експерти знаходять чимало суперечностей, що пов'язані з особливостями суспільного розвитку цього регіону, орієнтованого на формування відкритого суспільства, яке спрямовує свій розвиток на посилення інтеграційних процесів у всіх сферах суспільного життя, зокрема й освіти. Цими суперечностями є такі явища:

- глобальні потреби європейського суспільства в об'єднанні та локальні потреби кожної національної культури;

- необхідність оновлення якості освіти відповідно до потреб відкритого європейського суспільства та традиційні підходи до цієї проблеми в системах освіти європейських країн;

- значний потенціал освіти щодо формування готовності громадян Європи до міжкультурної взаємодії та часткове використання цього потенціалу в окремих країнах;

- зростаючі можливості міжкультурної взаємодії, зумовлені розвитком політики ЄС у галузі освіти та неготовністю фахівців (політиків освіти, адміністративного персоналу, викладачів, учителів та інших) до її здійснення;

- посилення виховної функції сучасної освіти й не досить адекватна діяльність педагогів щодо підготовки в умовах національної системи освіти громадянина Європи, який, зберігаючи свою національно-культурну ідентичність, водночас готовий до життя й діяльності у відкритому суспільстві на різних рівнях – локальному, регіональному, національному, загальноєвропейському, світовому [7, с. 20].

Зазначимо, що в державах – членах ЄС системи й підходи до розуміння освіти та професійної підготовки фахівців дуже різні. Це зумовлено значною кількістю чинників, зокрема такими: традиціями країн-учасниць, структурою системи освіти (зв'язки між загальним і професійним навчанням, початок спеціалізації (у якому віці, вузька), зв'язок навчання між рівнем середньої та вищої школи (дорожні карти, різномірність освітніх траєкторій), між навчанням молоді в межах формальної шкільної освіти та впродовж усього життя). Також майже кожна країна має інший віковий поріг, за

досягнення якого учні завершують навчання в загальних школах та переходять на навчання до диференційованих середніх шкіл (наприклад, в Австрії та Німеччині – 10 років, у Данії, Фінляндії, Швеції, Норвегії – 16 років, в інших країнах – між 12 та 15 роками) [8, с. 298–299]. Для формування єдиного освітнього простору та європейського ринку праці вивчення систем освіти мало вагоме значення.

На підставі аналізу даних, опрацьованих Організацією економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development, далі – ОЕСР) [9], виокремлюють декілька моделей доступу до освіти та професійної підготовки (International Standard Classification of Education – Міжнародна стандартна класифікація освіти). Ці моделі відрізняються з огляду на наявний розподіл кількості учнів, які здобувають базову середню освіту. Експерти виокремлюють такі з них: програми підготовки, що є основою для навчання у вищих академічних навчальних закладах (ISCED 3A); програми, що готують до продовження навчання у вищих професійних школах (ISCED 3B); програми, що готують до безпосереднього виходу на ринок праці завдяки здобуттю конкретних кваліфікацій (ISCED 3C – випускник такої програми не має можливості продовжити навчання на вищому рівні).

Польща разом із Фінляндією, Японією, Мексикою, Португалією, Словаччиною, Сполученими Штатами Америки, Швецією, Туреччиною, Угорщиною та Італією належить до групи країн, у яких понад 3/4 випускників середніх шкіл можуть вступити до вищого навчального закладу (університету). Цілковито інша ситуація в Австралії, Ісландії, Норвегії, Великобританії, Данії, де майже половина випускників середніх шкіл здобувають кваліфікації, що дають їм змогу після закінчення школи розпочати працю.

В основі першої моделі доступу до професійної підготовки лежить загальна середня освіта та пізня професійна спеціалізація згодом. Це, на переконання експертів, дає змогу уникнути помилкового вибору та дороговартісної перекваліфікації в подальшому [10, с. 18].

В основі другої моделі лежить критерій розподілу кількості учнів між загальноосвітніми школами та середніми професійними (профільними) навчальними закладами. Це дає можливість виокремити середню освіту як стандарт у країнах ОЕСР, зумовлений, з одного боку, зростаючими освітніми й професійними прагненнями молодих людей та їхніх батьків, а з іншого – постійно зростаючими вимогами ринку праці. Зна-



чна кількість учнів у середніх професійних школах навчаються в таких країнах, як Австрія, Чехія, Німеччина, Швейцарія, Словаччина, у яких функціонує так звана дуальна система навчання, тобто тісне поєднання навчання в загальноосвітній школі з навчанням у професійній школі з розбудованою професійною практикою на виробництві. Структурно дуальна система навчання утворена поєднанням двох навчально-виробничих середовищ, які є самостійними в організаційному й правовому відношенні та діють згідно із чинним законодавством, маючи спільну мету – підготовку молоді до професійної діяльності.

Зазначимо, що країни, у яких функціонують профільні програми професійного навчання в тісному зв'язку з практикою на підприємствах, мають низький відсоток безробіття серед молоді. Однак у цих моделях простежується рання та виражена селекція учнів. У країнах, які мають тривалу традицію дуальної системи (наприклад, в Австрії, Німеччині та Швейцарії), багато учнів охоплені програмою ЗВ, тобто випускники готові до продовження навчання у вищих професійних (неакадемічних) школах із метою здобуття вищого рівня кваліфікації. У зазначених країнах системи освіти забезпечують наступність між окремими сходами освітніх програм, а також можливість «горизонтального переходу» між програмами [10, с. 19].

Немає однієї моделі ефективного професійного навчання. Тому й прийняття конкретних системних рішень для країн – учасниць ЄС вимагає цілісного підходу, оцінки потреб ринку праці (динаміки змін, попиту на кваліфікації), традицій країн, зв'язків і наступності між окремими етапами шкільної освіти, рівня освіченості суспільства, способів фінансування.

17 січня 1990 р. голова комісії ЄЕС Жак Делор (J. Delors) запропонував країнам Центральної та Східної Європи укласти зі Співтовариствами договори про асоціації, які давали б змогу створити інституційні межі для справжнього діалогу, спільних дій у галузі політики й економіки, розширення технічної, культурної, наукової, торговельної та фінансової співпраці. Це стало поштовхом до започаткування переговорів, що привели 1 грудня 1991 р. до підписання Європейського договору між Польщею і ЄЕС. Договір створив міжнародно-правову базу для подальшої політичної й економічної інтеграції країни до ЄС. Ця подія започаткувала політичний діалог між Польщею та Співтовариством, а також створила умови поступової лібералізації торгівлі. У договорі подано низку статей, що стосуються

проблем співпраці в галузі політики, науки й культури, а також необхідності пристосування правової системи асоційованої країни до норм ЄС [4, с. 50].

1992 р. вважають переломним у формуванні європейської освітньої політики, коли в Маастрихтському договорі (Договір про утворення ЄС) освітній сектор на законодавчому рівні було введено до спільної стратегії, спрямованої на підготовку молоді до дорослого життя в країнах ЄС. Затверджена стратегія в галузі освіти характеризується відмовою від уніфікації освітньої політики кожної з країн-членів. Згідно із законодавством ЄС організація та зміст освіти є власною прерогативою країн-членів. Відповідно до «принципу доповнюваності» ЄС може лише підтримувати й доповнювати діяльність країн-членів в окремих галузях освіти для підсилення «духу європейства». До таких сфер, згідно із законодавством, віднесено також освіту [5, с. 57]. Зокрема, розділ 3 (ст. ст. 149 і 150) договору, що був парафований 1997 р., присвячено розвитку якісної освіти та професійній підготовці й перепідготовці. Так, у ст. 150 зазначено спільні напрями діяльності Спільноти ЄС [11]:

- сприяти адаптації до індустріальних змін засобами професійної підготовки та перепідготовки, удосконалювати рівень початкової й базової професійної підготовки задля полегшення професійної інтеграції та реінтеграції на ринок праці;
- сприяти доступу до професійного навчання, заохочуючи викладачів/тренерів і студентів/слухачів до мобільності;
- сприяти співпраці для навчання між освітніми інституціями та закладами праці;
- розвивати обмін інформацією й досвідом із питань систем освіти, що поширені в країнах ЄС.

У 1993 р. Європейська комісія розробила документ «Зелена книга. Про європейський вимір освіти», у якому зазначено, що основними напрямками для формування єдиної європейської освітньої політики мають стати впровадження європейського виміру в змісті середньої освіти, удосконалення професійної підготовки вчителів, активізація мовної політики в Європі, розвиток дистанційного навчання, створення інноваційних європейських шкіл мультикультурного середовища [12].

Згодом, у 1997 р., Європейська комісія підготувала документ «Біла книга навчання й вдосконалення. Навчання та учіння: назустріч суспільству, що навчається», у якому були зазначені три чинники соціальних та освітніх змін:

- а) розвиток інформаційного суспільства: інформаційні технології переходять у пло-



щину масового застосування як у виробництві, так і в освіті;

б) глобалізаційні процеси: глобалізація економіки була виражена у вільному переміщенні капіталу, товарів і послуг;

в) науково-технічне перетворення цивілізації: твориться нова модель отримання знання та винаходів на підставі поєднання високих технологій і креативності. Питання щодо цілей та завдань освіти, напрямів майбутнього розвитку виходять за межі звичного середовища, суспільства, країни [13, с. 21–25].

Для реалізації моделі суспільства, що навчається впродовж життя, «Біла книга» пропонує два шляхи досягнення – концентрацію на загальній культурі й розвитку придатності для працевлаштування та концентрацію на розвитку здібностей для економічної діяльності [13, с. 26–41]. Реалізація таких пропозицій можлива на основі розроблення країнами – учасницями ЄС відповідної освітньої політики щодо функціонування системи освіти, зокрема вищої, на засадах ідей безперервного навчання.

З прийняттям Радою ЄС Лісабонської стратегії в березні 2000 р., реалізація якої була розрахована на десятиріччя, проблематика професійної освіти й навчання активізувалася та набула вагомого значення в діяльності ЄС. Метою стратегії було створення у світі конкурентоспроможної та динамічної економіки, що базується на знаннях і здатна до стійкого економічного зростання за збільшення кількості й поліпшення якості робочих місць, а також забезпечення більшої соціальної згуртованості. Досягнення цієї мети передбачало загальну стратегію, спрямовану насамперед на перехід до економіки й суспільства, що базуються на знаннях, за допомогою поліпшення політики інформатизації та політики в галузі досліджень і розробок, а також шляхом активізації процесу структурних реформ у напрямі конкурентоспроможності та інновацій [14, с. 471]. Реалізація Лісабонської стратегії відбувалася за такими кроками:

– прийняття плану дій щодо розвитку мобільності й умінь (Ніцца, грудень 2000 р.) та Рекомендації Європейського парламенту і Ради (червень 2001 р.);

– затвердження доповіді «Конкретні завдання для систем професійної освіти і навчання майбутнього» (березень 2001 р.), проведення конференції в Брюгге (жовтень 2001 р.), спрямованої на ініціацію процесу співробітництва у сфері професійної освіти й підготовки тощо [7, с. 22].

Згодом, у листопаді 2002 р., Європейська комісія та міністри освіти країн ЄС на

засіданні в Копенгагені ухвалили декларацію, що визначала напрями розвитку систем професійної підготовки й навчання та міжнародного співробітництва в цій галузі, які прийнято переглядати кожні два роки (так званий копенгагенський процес). Декларація націлювала Європейську Спільноту на вирішення таких завдань:

– створення єдиного європейського простору в галузі освіти й професійної підготовки, забезпечення прозорості кваліфікацій;

– вирішення проблеми визнання компетенцій і кваліфікацій;

– збільшення підтримки розвитку компетентностей і кваліфікацій на секторному рівні;

– розроблення спільних принципів визнання неформального, інформального (спонтанного) навчання;

– сприяння співробітництву щодо оцінки якості з акцентом на обміні моделями та методами, а також загальними критеріями й принципами оцінювання якості професійної освіти та навчання;

– надання уваги навчальним потребам викладачів і майстрів у межах усіх форм професійної освіти й навчання.

Ключове поняття Копенгагенського процесу – забезпечення якості професійної освіти й навчання (англ. vocational education and training, пол. kształcenie i szkolenie zawodowe). Більш конкретно це завдання було сформульоване як «розвиток співробітництва у сфері забезпечення якості з наголосом на обміні моделями й методами, а також виробленні загальних критеріїв та принципів якості для професійної освіти й навчання» [7, с. 22].

Пріоритетними завданнями для спільних дій країни ЄС визначили прозорість і визнання кваліфікацій, здобутих за кордоном; створення умов для мобільності, яку розглядали як спосіб нівелювання бар'єрів, що ускладнював переміщення трудових ресурсів, полегшення міжнародного обміну в процесі освіти й навчання; поширення професійної інформації, консультування задля планування професійної кар'єри на європейському ринку праці до 2010 р.

Вагомість положень Копенгагенського процесу для професійної освіти експерти визначають як аналогічну тим, що були започатковані Болонським процесом для вищої освіти. Йшлося про визнання термінів навчання, вартості курсів (аналогічно до системи кредитів у вищій освіті), здобутих кваліфікацій, свідоцтв і дипломів, що не лише могло слугувати освітньому обміну завдяки продовженню навчання на іншому рівні або здобуттю професійної підготовки



в іншій країні, а й полегшувало безперешкодний рух робочої сили між країнами ЄС (як складник творення європейського ринку праці) [10, с. 19].

У грудні 2004 р. на конференції в Маастрихті відповідальні за професійну освіту та навчання представники країн ЄС прийняли комюніке, яке визначало подальші кроки реалізації Лісабонської стратегії та впровадження постанов Копенгагенської декларації. У документі зазначено позитивні кроки Копенгагенського процесу щодо вагомості й підвищення ролі питань професійної освіти та навчання на європейському рівні. Водночас уперше деталізовано пріоритети до дій у напрямі освіти й професійної підготовки на національних рівнях, зокрема:

- застосування спільних інструментів для реформування й розвитку систем і практик освіти та професійної підготовки;
- збільшення державного та приватного інвестування в освіту, професійну підготовку й навчання;
- пошук отримання грантів із європейських фондів (наприклад, Європейського соціального фонду, Європейського фонду регіонального розвитку) для розвитку освіти та професійної підготовки;
- розвиток систем освіти й професійної підготовки для вирішення потреб найменш захищених категорій населення;
- розроблення методики прозорих підходів до організації навчання задля можливості мобільності між різними рівнями й контекстами освіти;
- підвищення якості освіти та професійної підготовки в співпраці з іншими зацікавленими сторонами;
- розвиток середовища, що спонукає до навчання та освіти у навчальних закладах і в закладах праці;
- сприяння постійному розвитку компетенцій працівників освіти й професійної підготовки [15].

У 2006 р. в наступному документі про оцінку Копенгагенського процесу та перегляд пріоритетів Лісабонської стратегії зазначено значний поступ у розробленні й запровадженні інструментів і механізмів для професійної освіти та навчання в європейському просторі. Зокрема, прийнято EUROPASS як прозору форму представлення професійних навичок, компетентностей і кваліфікацій, зрозумілу в країнах ЄС, а також почалася інтенсивна робота над розробленням Європейської рамки кваліфікацій (EFQ), Європейської системи трансферу кредитів у ділянці професійної освіти й навчання (ECVET), Європейської рамки гарантування якості професійної освіти (EQAVET). Вказано на інтенсивність дії

в таких пріоритетних напрямках: піднесення іміджу, статусу, привабливості і якості професійної освіти й навчання; створення, тестування та впровадження спільних європейських інструментів професійної освіти й навчання з доступом від 2010 р.; прийняття системного підходу до взаємного навчання та співпраці, зокрема, шляхом використання послідовних і порівняльних даних та індикаторів; залучення до Копенгагенського процесу всіх зацікавлених сторін [16].

Документи Польщі, які визначали стратегію розвитку освіти й професійної підготовки

Польща як країна, що ступила на шлях інтегрування до ЄС, мала подвійне завдання: з одного боку, системою освіти й професійної підготовки відповідати на виклики внутрішньої системи зайнятості та ринку праці, що зазнавали суттєвих змін під тиском соціально-економічної кризи, а з іншого – здійснити глибинний аналіз власної системи освіти та професійної підготовки задля пошуку шляхів гармонізації з головними тенденціями розвитку освіти й науки в європейському просторі.

Кожний із цих викликів вимагав кардинальних змін у тогочасній системі освіти та професійній підготовці. Реалізовані зміни відбулися в два часові проміжки. Перший (1989–1999 рр.) характеризується розробленням нової національної освітньої програми, децентралізацією системи освіти (передача інститутів освіти під повноваження ґмін), становленням нових типів шкіл, а також змінами в екзаменаційній системі. Другий період (1999–2004 рр.) – змістовий, що пов'язаний переважно зі змінами в змісті освіти [17, с. 10].

У час діяльності уряду за прем'єра Тадеуша Мазовецького (1989–1990 рр.) у Польщі змін зазнали майже всі сфери суспільно-економічного життя, зокрема й освіта. Було визнано потребу в поступовому переході від централізації до децентралізації в управлінні освітою, від бюрократичного авторитаризму до усупільнення школи, від політичного й ідеологічного монізму до плюралізму, від підпорядкування шкільної справи економічним чинникам до значного послаблення ролі цих чинників (завдяки цьому відбувається зростання індивідуальних цінностей інституціоналізованого навчання). Визнано, що пріоритети освіти та вищої освіти повинні стосуватися таких питань:

- демонополізації шкільної справи, зокрема, завдяки створенню можливості для діяльності приватних навчальних закладів;
- адаптації освіти до потреб демократичного, ринкового суспільства та міжна-



родного співробітництва через заміщення доктрини «інформаційного» навчання доктриною навчання «партнерського й активізуючого»;

– побудови сучасної системи навчання та професійного вдосконалення вчителів [18, с. 121–122].

Важливим політичним документом ЄС, що ратифікований Польщею, є Хартія про основні соціальні права працівників, прийнята в Страсбурзі 1989 р. Цим документом визначено основні права працівників і регулювання важливих питань щодо зайнятості, винагороди та охорони праці й життя. Зокрема, у його п. 15 зазначено, що кожен працівник ЄС повинен мати можливість доступу до професійного навчання та користування таким навчанням упродовж усього періоду своєї трудової діяльності. В умовах, що регулюють доступ до такого навчання, не може існувати жодної дискримінації на підставі громадянства. Компетентні державні органи, підприємства та два соціальні партнери (кожний у межах своєї сфери компетенції) мають запровадити безперервні й постійні системи навчання, які дають можливість кожній особі пройти повторне навчання, особливо за допомогою надання відпустки для навчання, з метою поліпшення її професійних навичок або набуття нових, зокрема, щодо розвитку технологій.

Цей документ також захищає дітей і підлітків шляхом визначення вікового обмеження початку трудової діяльності, що не перевищує вік закінчення обов'язкового навчання, або ж вік не може бути меншим за 15 років (п. 20). Натомість молодим працівникам потрібно забезпечити умови підготовки до праці (через професійне навчання) і доступу до професійної зайнятості. У п. 23 вказано, що після завершення обов'язкової освіти молоді люди повинні мати право отримати початкове професійне навчання достатньої тривалості з метою дати їм змогу адаптуватися до вимог їхнього майбутнього трудового життя; для молодих працівників таке навчання має проводитися в робочий час [19].

У 1997 р. уряд Польщі ввів у дію положення Конвенції Міжнародної організації праці № 142 про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів, що була ухвалена ще 1975 р. та ратифікована Польщею в 1979 р. Країни, які ратифікували її, були зобов'язані поступово розширювати, адаптувати та гармонізувати різні системи професійного навчання для задоволення потреб неповнолітніх і дорослих упродовж цілого життя в усіх галузях економіки, в усіх сферах еко-

номічної діяльності та на всіх рівнях професійних кваліфікацій і посад [20].

Важливим міжнародним документом, який у 1997 р. було ратифіковано урядом Польщі, є Європейська соціальна хартія (прийнята 1961 р. та переглянута 1996 р.) [21]. Це основоположний міжнародно-правовий акт, на основі якого заснована й діє Європейська регіональна система захисту соціальних та економічних прав людини й основних свобод. Зокрема, у ньому врегульовано питання про право на працю, справедливі умови праці, безпечні й здорові умови праці, захист від бідності та соціального виключення тощо. Звернемо увагу на те, що в ст. ст. 9 і 10 є заклик до професійної орієнтації та професійної підготовки. Зокрема, у ст. 9 «Право на професійну орієнтацію» зазначено, що з метою забезпечення ефективного здійснення права на професійну орієнтацію сторони зобов'язуються в разі необхідності створити службу або сприяти діяльності служби, яка допомагатиме всім особам, охоплюючи осіб з інвалідністю, у вирішенні проблем, пов'язаних із вибором професії та набуттям професійних навичок, з належним урахуванням здібностей кожної особи й потреби в них на ринку праці. Така допомога повинна надаватися безкоштовно як підліткам, зокрема школярам, так і повнолітнім особам. Стаття 10 «Право на професійну підготовку» зобов'язує сторін до такого:

1) у разі необхідності, консультуючись з організаціями роботодавців і працівників, започаткувати професійно-технічну підготовку або сприяти професійно-технічній підготовці всіх осіб, зокрема інвалідів, а також створити умови для доступу до вищої технічної й університетської освіти винятково на основі особистих здібностей;

2) започаткувати систему виробничого навчання та інші регулярні програми професійної підготовки підлітків (хлопців і дівчат) з їхніх різних професій або сприяти функціонуванню такої системи;

– започаткувати або заохочувати (у разі необхідності) належні й легкодоступні програми професійної підготовки повнолітніх працівників, спеціальні програми перепідготовки повнолітніх працівників, необхідність у яких виникає внаслідок технологічного прогресу або нових тенденцій у сфері зайнятості;

3) започаткувати або заохочувати в разі необхідності спеціальні програми перепідготовки та реінтеграції осіб, які є безробітними протягом тривалого часу;

4) заохочувати повне використання існуючих програм шляхом вжиття таких заходів:



– зменшення чи скасування будь-яких внесків або зборів;

– надання у відповідних випадках фінансової допомоги;

– зарахування до нормованих робочих годин часу, витраченого працівником на додаткову професійну підготовку на вимогу його роботодавця без відриву від виробництва;

– забезпечення шляхом адекватного контролю (після консультацій з організаціями роботодавців і працівників) ефективності виробничого навчання та інших програм професійної підготовки молодих працівників, а також загальної належного захисту молодих працівників [22].

Як зазначає Ф. Шльосек, трансформації, започатковані в 1989 р., мали характер не просто соціально-економічних, а переважно цивілізаційних і культурних змін, які фактично починають руйнувати систему навчальних пріоритетів, сформованих упродовж століть. Традиційні відносини, тісно пов'язані з гуманістичною моделлю поведінки, замінюються іншими ставленнями та поведінкою, що характерні для соціально-економічної моделі людського розвитку й поведінки. Порівняно повільно, проте систематично зростає кількість людей (і не лише молоді), які усвідомлюють, що без добре організованої системи підготовки фахівців немає сильної національної економіки. Отже, дедалі актуальнішим стає питання про необхідність модернізації польської системи освіти та професійної підготовки, яка була б спрямована на потреби ринку праці [23, с. 37].

Висновки з проведеного дослідження. На підставі аналізу вибраних документів, що презентують політику Європейського Союзу в галузі освіти та професійної підготовки на етапі активізації співробітництва Польщі з ЄС (1990-ті рр. – 2004 р.), можемо зробити певні висновки.

Питання освіти й професійної підготовки набуває вагомого дискурсу в законодавчих документах Європейського Союзу в 1980–1990-х рр., що пов'язано зі зростанням кількості знань, швидким доступом до інформації, мобільністю трудових ресурсів і формуванням європейського ринку праці; до того часу пріоритетними були політичні та економічні питання співпраці.

Освіта й професійна підготовка в країнах Європейського Союзу презентовані різними моделями підготовки, такими як програми підготовки, що є основою для навчання у вищих академічних навчальних закладах; програми, що готують до продовження навчання у вищих професійних школах; програми, що готують до безпо-

середнього виходу на ринок праці завдяки здобуттю конкретних кваліфікацій. Акцентується на дотриманні гнучкості в побудові програм професійної підготовки з огляду на потреби економіки країн, а також на сприянні формуванню спільного ринку праці та спільному ринку надання освітніх послуг.

Для освіти й професійної підготовки фахівців Польщі вагомими стали ратифіковані міжнародні документи, які зобов'язували країну дотримуватися соціальних та економічних прав людини, зокрема права на професійну орієнтацію та права на професійну підготовку й навчання, вагомих питань щодо зайнятості, винагороди й охорони праці впродовж усього періоду власної трудової активності. Дотримання зазначених прав сприяло гнучкому використанню (відповідно до потреб економіки) людського капіталу, мінімізації явища соціального виключення, створенню умов для рівності освітніх шансів громадян країн.

На подальше вивчення заслуговують особливості професійної підготовки фахівців Республіки Польща періоду інтенсифікації процесів євроінтеграції з огляду як на позитивні складники цього процесу, так і на можливі труднощі й ризики в процесі створення якісних програм професійної підготовки майбутніх фахівців, готових працювати на європейському ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кучер В. Використання досвіду Польщі в процесі інтеграції України в Європейський Союз. Дух і Літера. Польські студії. Спецвипуск. К., 2008. № 20. С. 194–228.
2. Edukacja w procesie przemian społecznych / pod. red. A. Bogaj, S. Kwiatkowski, M. Szymański. Warszawa, 1998. 219 s.
3. Bogaj A. Realia i perspektywy reform oświatowych. Warszawa, 1997. 290 s.
4. Ложечкін В. Етапи європейської інтеграції Республіки Польща (1989–2004 рр.). Наука. Релігія. Суспільство. 2009. № 2. С. 49–53.
5. Краєвська О. Освітня політика Європейського Союзу: становлення та механізми реалізації. Вісник Львівського університету. Серія «Міжнародні відносини». 2011. Вип. 28. С. 53–65.
6. Європейський Союз: політика, економіка, право: навч. посібник / за ред. Н. Антонюк, М. Микієвича. Львів, 2005. 532 с.
7. Пуховська Л. Співробітництво в сфері професійно-технічної освіти в Європі: політика, інструменти інтеграції, перспективні шляхи. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України. Серія «Професійна педагогіка». 2013. № 6. С. 19–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2013_6_5.
8. Key data on education in Europe 2005 / European Commission; Eurydice; Eurostat. Luxembourg: Office



for Official Publications of the European Communities, 2005. 390 p.

9. Education at a Glance 2006 Highlights / Organisation For Economic Co-Operation And Development. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37376068.pdf>.

10. Edukacja dla pracy: Raport o rozwoju społecznym. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, 2007. 216 s.

11. Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską (wersja skonsolidowana 1997). URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:11997E/TXT>.

12. Green Paper. On the European Dimension of Education / Commission of the European Communities. URL: http://aei.pitt.edu/936/1/education_gp_COM_93_457.pdf.

13. Cresson E., Flynn P. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, 1997. 200 s.

14. Колядич О., Погорелов С. Європейські орієнтири розвитку сфери зайнятості та боротьби з бідністю у стратегії «Європа – 2020». Соціально-трудова відносина: теорія та практика. 2014. № 2. С. 470–478. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stvttp_2014_2_71.

15. Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (2004, 14 December). URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy.

16. Komunikat Helsiński w sprawie ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/helsinki_pl.pdf.

17. Reforma systemu edukacji: projekt Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa: Wydaw. Szkoła i pedagogika, 1998. 228 s.

18. Chwalba A. III Rzeczpospolita – raport specjalny. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2005. 307 s.

19. Хартія Співтовариства про основні соціальні права працівників ЄС: міжнародний документ від 9 грудня 1989 р. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_044; Karta Socjalna Wspólnoty Europejskiej. URL: http://www.ptps.org.pl/old_site.

20. Konwencje i zalecenia Międzynarodowej Organizacji Pracy 1919–1994 / kom. red.: R. Henczel, R. Lemieszewska, M. Stefańska; Międzynarodowa Organizacja Pracy (Genewa); Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996. T. 2: 1967–1994. 200 s.

21. Europejska Karta Społeczna (zrewidowana) (Strasburg, 3 Maja 1996). URL: <https://rm.coe.int/168047e175>.

22. Європейська соціальна хартія (переглянута): міжнародний документ від 3 травня 1996 р. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_062/page.

23. Szlosek F. Kształcenie zawodowe w Polsce na początku XXI wieku. URL: <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/3380>.

УДК 378.635.174-057.87(477)(043.5)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ

Кудрявцева Г.І., аспірант
кафедри педагогіки та психології

Харківський національний університет внутрішніх справ,

старший слідчий слідчого відділення

Сумський відділ поліції

Головного управління Національної поліції України в Сумській області

У статті порушено проблему формування професійної відповідальності майбутніх офіцерів поліції. Проаналізовано історичний аспект дослідження «відповідальності» як наукової категорії. Розглянуто зміст та особливості трактування поняття «відповідальність» у контексті професії поліцейського. Виокремлено зовнішню і внутрішню сторони відповідальності, які властиві професійній відповідальності. Виділено види відповідальності поліцейського: особистісну, соціальну, професійну; надано їх характеристику. Визначено сутність поняття «професійна відповідальність» офіцера поліції як особистісної якості фахівця.

Ключові слова: *відповідальність, професійна відповідальність, професійні обов'язки, офіцери поліції.*

В статті затронута проблема формування професійної відповідальності майбутніх офіцерів поліції. Проаналізовано історичний аспект дослідження «відповідальності» як наукової категорії. Розглянуто зміст та особливості трактування поняття «відповідальність» у контексті професії поліцейського. Виокремлено зовнішню і внутрішню сторони відповідальності, які властиві професійній відповідальності. Виділено види відповідальності поліцейського: особистісну, соціальну, професійну; надано їх характеристику. Визначено сутність поняття «професійна відповідальність» офіцера поліції як особистісної якості фахівця.