

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА НА ЕТАПІ АКТИВІЗАЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ (1990-ТІ РОКИ – 2004 РІК)

PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE REPUBLIC OF POLAND DURING THE PERIOD OF ACTIVIZING THE INTEGRATION INTO EUROPEAN UNITY (1990S – 2004)

Подано теоретичний аналіз реформаційних змін, здійснених в освіті та професійній підготовці фахівців Республіки Польща періоду інтенсифікації процесів євроінтеграції (1990-ті рр. – 2004 р.). Висвітлено законодавче забезпечення структурних і програмових змін в освіті та професійній підготовці фахівців; розглянуто структуру системи освіти та професійної підготовки, акцентуючи на її початковому рівні; наведено статистику щодо залученості до навчання у різних типах навчальних закладів; зазначено позитивні та негативні наслідки внесених змін у структуру і процес професійної підготовки й навчання майбутніх фахівців.

Ключові слова: освіта, реформи, професійна підготовка, навчальні заклади професійної підготовки, Республіка Польща.

В статтю подан теоретичний аналіз реформаторських змін, здійснених в освіті та професійній підготовці фахівців Республіки Польща періоду інтенсифікації процесів євроінтеграції (1990-е гг. – 2004 г.). Освітлено законодавче забезпечення структурних і програмових змін в освіті та професійній підготовці фахівців; розглянуто структуру системи освіти та професійної підготовки, акцентуючи на її початковому рівні; наведено статистику щодо залученості до навчання у різних типах навчальних закладів; зазначено позитивні та негативні наслідки внесених змін у структуру і процес професійної підготовки й навчання майбутніх фахівців.

приведена статистика по вовлеченности к обучению в различных типах учебных заведений; указано на положительные и отрицательные последствия внесенных изменений в структуру и процесс профессиональной подготовки и обучения будущих специалистов.

Ключевые слова: образование, реформы, профессиональная подготовка, учебные заведения профессиональной подготовки, Республика Польша.

This article presents theoretical analyses of the reformation changes implemented in education and professional training of specialists in the Republic of Poland during the period of intensifying the Eurointegration processes (1990s – 2004). The article covers the legislative support for structural and program changes in the education and professional training of specialists; explores the structure of the education system and professional training focusing on its initial stage; provides statistical data on enrollment in different types of educational institutions and highlights positive and negative impacts of changes implemented in the structure and process of professional training and education of future specialists.

Key words: education, reform, professional training, educational institutions for professional training, the Republic of Poland.

УДК 37.014.3/5.091.2-057.86]
(438)*199/2004"

Когут С.Я.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри загальної
та соціальної педагогіки
ВНЗ «Український католицький
університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціально-економічні зміни у Республіці Польща початку 90-х рр. ХХ ст. вплинули майже на всі сфери суспільного життя. «Шокова терапія» відчутно сколихнула економіку посткомуністичного суспільства, особливо в перші п'ять років (1989–1994). Найболючіше вона відобразилася саме на освіті, яку не вважали першочерговою галуззю у реформуванні економіки країни. Нова влада започаткувала роботу над системною реформою освіти, яка охоплювала структуру системи освіти, її зміст, управління та фінансування, систему контролю та оцінювання компетенції, умінь і знань учнів. Уся освітня діяльність уряду та навчальних інституцій має слугувати комплексній освіті молоді людини задля підготовки до незалежного дорослого життя в умовах нових реалій ринкової економіки, запропонувати механізми вирішення проблеми зростаючого безробіття, зменшити диспропорцію між навчальною пропозицією для сільської та міської молоді [1]. Вищезазначені напрями реформування свідчили й про необхідність глибокої перебудови існуючої системи професійної підготовки та навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти професійної підготовки фахівців у Республіці Польща досліджують відомі науковці педагогіки праці. Зокрема, З. Вятровський (професійна підготовка, навчальні програми професійної школи), Ч. Купісевич (професійні навчальні заклади в часі перебудови), А. Богай, С. Квятковський, М. Шиманський (освіта та професійна підготовка в часі суспільних змін), К. Садовська (історико-педагогічні дослідження системи професійної підготовки Польщі), Й. Шпаковська (модернізація професійної підготовки в Польщі) та багато інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У контексті входження України до європейського освітнього простору різним аспектам професійної підготовки фахівців надають вагомого значення. Вивчення особливостей внесених змін у систему професійної підготовки фахівців Республіки Польща на етапі активізації інтеграції до Європейського Союзу та їхньої результативності вважаємо актуальним з огляду на можливі труднощі й ризики цього процесу, які мають бути в полі зору науковців, практиків і керівництва про-

фільних відомств. Адже одним із пріоритетних завдань у співпраці двох країн є сприяння якісній професійній підготовці фахівців, готових працювати на засадах європейських традицій.

Метою статті є проаналізувати внесені зміни в освіті та професійній підготовці фахівців Республіки Польща в 1990–2004 рр.

Виклад основного матеріалу. На завершення 90-х рр., а також на початку нового століття близько 50% випускників середніх професійних закладів не були працевлаштовані [2, s. 30]. За словами З. Вятровського, молодь, охоплена в цих роках професійною підготовкою, не здобувала достатньої практичної підготовки, що виникало головню з приводу масової ліквідації закладів праці, які за Польської Народної Республіки були місцем професійних практик [3, s. 315]. Зазначимо, що цей аспект також пов'язаний з тим, що було ліквідовано й професійні навчальні заклади при виробництвах та інших закладах праці.

Окрім соціально-економічних змін, можна було простежувати розвиток науки, техніки, нових технологій, модернізації виробничих процесів. На думку Ч. Купісевича, ці процеси та явища промовляють не тільки про користь широкого профілю професійного навчання, але також про навчання на розбудованому фундаменті загальних знань, математично-природної, а також гуманітарної складової, про вагоме значення для формування відповідних засад міжлюдських взаємин [4, s. 93].

Польський уряд зробив низку нових кроків у структурі й програмах професійної підготовки та навчання. Вони були зумовлені також переважністю учнів професійних шкіл загальноосвітнім компонентом навчання й тими трансформаційними соціально-економічними змінами, які розпочалися в Польщі з 1989 р. [5, s. 206]. Ще однією проблемою на етапі активізації співпраці в галузі освіти з ЄС була також і проблема невідповідності змісту професійної підготовки та навчання новим умовам ринкової економіки [6, s. 39–42].

Програма Міністерства національної освіти в 1992–1994 рр. передбачала модифікацію організаційно-програмової структури системи професійної підготовки та навчання, позбавлення ідеологізації змісту навчання й виховання, створення нових засад для розвитку індивідуальних здібностей фахівців (закладало основи для розвитку центрів практичного навчання), прагнення до усупільнення школи й організації різних типів недержавних навчальних закладів, пошук можливостей наближення польської системи освіти до європейських рішень і поступове «входження на дорогу європейської освіти» [3, s. 315].

У 1993 р. Департамент професійної підготовки Міністерства національної освіти представив Концепцію змін та організаційних пропозицій. Проте типовим професійним навчальним закладом так і

залишилася основна професійна школа, що приймала на навчання 30% випускників основних шкіл, оскільки 4-річний профільний лицей не давав професійної кваліфікації, а отже – права випускникам на виконання професійних дій [7, s. 22].

Головним її завданням визначали відійти від моделей масової вузькоспеціалізованої підготовки кваліфікованих працівників, що були запроваджені ще в 1952 р. Натомість запропонувати моделі широкопрофільної підготовки з урахуванням різних форм неперервного навчання. Однак, як зазначає Т. Левовицький [8, с. 119], насправді не було чіткої концепції цих змін. Адміністративна й політична влада ігнорувала пропозиції, які були подані в жовтні 1989 р. Експертним комітетом у справах із національної освіти [9]. Проте інших пропозицій не було подано. Головні зусилля керівників освітньої галузі були спрямовані на правове регулювання, яке б сприяло децентралізації та соціалізації освіти [10; 11].

Юридичною основою для системи освіти Республіки Польща на етапі активізації співпраці в галузі освіти з ЄС стали такі документи: «Концепція програми загальної освіти в польських школах» і Закон про систему освіти (1991) [12], «Добра і сучасна школа» (1993), «Головні напрями у вдосконаленні системи освіти в Польщі» (1994), «Програмні підстави обов'язкових загальноосвітніх предметів» (1997), «Реформа системи освіти» (1999), Закон «Положення про впровадження реформи шкільної системи» (1999) [13, s. 87]. Зазначимо, що, на думку Ч. Банаха, наведені документи не продемонстрували достатнього бачення стратегії реформи, не відповідали завданням соціально-економічної трансформації устрою, а також європейській і глобальній інтеграції та процесам освіти інформаційного суспільства, реформи мали нестабільний характер [14, s. 59]. Та все ж прийняття цих правничих документів уможливило внесення змін у структуру освіти та професійного навчання, сприяло проведенню децентралізації системи освіти (підпорядкування шкіл ґмінам – найменшим одиницям територіального самоврядування), введенню нових типів навчальних інституцій, змінам в оцінюванні навчальних досягнень.

Розглянемо наявні можливості для професійної підготовки та навчання фахівців початку 90-х рр. Професійне навчання відбувалося в 3-річних основних професійних школах, після завершення навчання в яких випускник здобував компетенції кваліфікованого робітника або працівника з рівноцінними кваліфікаціями. Ці школи створювали нагоди для здобуття загальної середньої освіти та основної професійної освіти, уможлилювали розширення знань і вмій у продовженні навчання у 2(3)-річних технікумах, а на середньому рівні – у технікумах і рівноцінних 5(4)-річних школах (залежно від професійної кваліфікації).

Навчання у профільних ліцеях тривало 4 роки, їхні випускники отримували свідоцтво про закінчення школи, за умови складення випускного іспиту – матури (атестату зрілості), та водночас відповідну професійну кваліфікацію.

Зміни у професійній підготовці та навчанні, започатковані в 1990 р., були результатом державних програм «Пакт для села» (1999), «Стратегія щодо підвищення зайнятості та розвитку людських ресурсів на 2000–2006 рр.» [15]. Їх умовно можна поділити на дві складові: системні (структурні) та програмові (змістовні). Загальною ідеєю реформ у професійному навчанні, як вважає Х. Гурецька, було відходження від вузькопрофільного навчання на користь широкопрофільного [7, s. 21].

У 1993 р. запроваджено новий тип професійних шкіл. Це були 4-річні професійні ліцеї, що надавали можливість здобути загальнопрофесійну підготовку в обраному профілі, однак без визначеної кваліфікації. Такий тип навчального закладу проіснував до 1999 р., опісля був ліквідований згідно із структурною реформою 1999 р. Також у 1993 р. було заново переглянуто класифікацію професій, розпочато модернізацію практичного навчання, до програм професійної підготовки введено нові предмети та змінено їхні пропорції [5, s. 206].

Очевидним є те, що зміни у професійній підготовці й навчанні були тісно пов'язані зі змінами на рівні середньої загальноосвітньої школи. Було прийнято рішення, що учень реформованої середньої школи повинен мати можливість здобуття якісної загальної середньої освіти (здебільшого – це завершення навчання на рівні ліцею), усвідомлений вибір професії, доступ до якісної професійної підготовки та навчання, а також змогу реалізувати власні освітні прагнення засобами професійної та безперервної освіти.

Розглянемо структурну реформу системи освіти Республіки Польща й на її основі професійну підготовку та навчання.

Офіційною генеральною реформою системи освіти в Польщі була реформа, започаткована 1 вересня 1999 р. У січні 1998 р. Міністерство народної освіти оголосило документ «Реформа системи освіти – вступна концепція». У тій концепції професійна підготовка та навчання, на думку З. Вятровського, «майже не розглядалася». Це питання двічі порушували під час засідань Комітету педагогічних наук Польської академії наук за участю міністра народної освіти М. Хандке (M. Handke). Результатом цих дій була поява у травні 1998 р. нової концепції реформи системи освіти в Польщі, в якій, однак, і надалі «професійна школа не отримала належного їй виміру» [3, s. 315].

Шкільне навчання з арифметичною формулою (функціонувало ще з 1961 р.) $8+4(2/3/5)$ було замінено на структуру $6+3+3(4)$ (початкова школа – гімназія – середня освіта – вища освіта).

Відбулося скорочення терміну навчання в основній школі з 8 до 6 років, а також організування 3-річної гімназії, зменшення терміну навчання в ліцеї з 4(5) до 3 років [16, s. 84]. Отже, збільшився термін здобуття обов'язкової освіти ($6+3$), коли дітям виповнюється 16 років. Цей час (16, а не 15 років) розглядали як доцільний для вибору майбутньої траєкторії подальшої освіти та професійного напрямку.

Після здобуття обов'язкової освіти з метою отримання середньої учні мають право вибору вступати до закладів середньої та середньо-професійної освіти. Результатом навчання в цих закладах (крім основної професійної школи) є іспити на отримання атестату зрілості, що дає право вступати до вищих закладів освіти.

До найважливіших змін, що відбулися на рівні обов'язкової освіти, експерти зараховують такі: виникнення нового типу шкіл – гімназій (з 1999 р.), введення зовнішніх іспитів між етапами обов'язкової освіти, розроблення нових програм з орієнтацією не лише на теоретичні знання, але й на розвиток практичних умінь, розроблення нових підручників, методичних засобів для підготовки вчителів. Незважаючи на те, що концепція програми основної школи була критично сприйнята експертами в галузі освіти, це була перша версія, яка була прийнята після багатьох дебатів і стала основою документів про загальну освіту в початковій школі та гімназії. Ця програма заклала основи на перспективу для розвитку навчання впродовж життя, поліпшення якості навчання, привабливості й доступності пропозицій у сфері навчання впродовж життя, розвитку креативності, конкурентоспроможності, збільшення шансів на працевлаштування, розвитку підприємництва, збільшення кількості осіб у залученості до навчання впродовж життя незалежно від віку, соціально-економічного стану, пропагування вагомості вивчення іноземних мов, створення інноваційного та ґрунтованого на інформаційних технологіях змісту [17; 18].

Нове розуміння професії як сукупності кваліфікацій створило умови для розроблення механізмів щодо підтвердження кваліфікації й визначення статусу професійної кваліфікації. Це сприяло розробленню концептуальної моделі функціонування неперервної професійної підготовки, зважаючи на вимоги системи освіти та ринку праці, а також розробленню системи державних стандартів професійних кваліфікацій. Питання прозорості кваліфікацій, порівнюваності свідоцтв, сертифікатів, визнання свідоцтв і дипломів про освіту, отриманих в країнах ЄС, стало одним із найважливіших завдань Міністерства науки та освіти вже від 1995 р. [19; 20].

На підставі внесених змін до Закону про освіту 1999 р. введено чотири типи понадгімназійних

шкіл: загальноосвітній ліцей, профільний ліцей, 4-річний технікум, 2–3-річна професійна школа. Здобути фах, крім перелічених типів понадгімназійних шкіл, можна також у поліцеальних школах, термін навчання в яких становить від 0,5 року до 2,5. Як зазначає З. Вятровський, на початку XXI ст. соціально-економічний статус двох основних ланок структури освіти (основної професійної школи та технікуму) є «радіше низький, а їхні зв'язки з економічним устроєм є радше мінімальними». Незважаючи на трансформаційні соціально-економічні зміни, польське професійне шкільництво до 2006 р. функціонувало як організаційно, так і більшою мірою програмово за формою 60-х рр. [3, s. 315].

Перед професійною підготовкою також постало нове завдання, пов'язане з прийняттям єдиної Європейської системи трансферу кредитів у ділянці професійної підготовки та навчання. Ця система повинна полегшувати отримання, прозорість і визнання кваліфікацій, що визначаються як результат навчання, незалежно від послідовності й форми їх здобуття. Прийняття цієї системи вплине згодом на програмний зміст професійної підготовки та навчання, оскільки її реалізація має сприяти набуттю запланованих кваліфікацій.

Вищою ланкою професійної підготовки та навчання є вищі професійні студії (ліценціатські, інженерські), магістерські студії (однорідні, додаткові), докторські студії. Окремою пропозицією для професійної підготовки є пропозиція навчальних інституцій, що пропонують курси, тренінги на засадах неперервної освіти.

Отже, однією з головних змін у професійній підготовці й навчанні (яку можна було розпочати вже після завершення навчання в гімназії) було розширення освітніх і професійних пропозицій на рівні середньої освіти, зокрема у профільному ліцеї. Після завершення навчання у профільному ліцеї його випускники могли продовжити навчання із здобуттям відповідної кваліфікації на рівні поліцеальних шкіл або ж через систему курсів із підвищення кваліфікації, яку пропонували різні навчальні заклади.

Реформаційні зміни були спрямовані на подолання прірви між ринком праці та професійною підготовкою фахівців завдяки розширенню напрямів середньої ланки освіти, розподілу періодів навчання на коротші терміни, введенню у навчальні програми предметів вибору. Так було створено умови для постійної актуалізації знань, закладено основи для неперервної професійної підготовки фахівців.

Проте під час укладання навчальних програм виникали й труднощі, зокрема пов'язані з визначенням таких питань: співвідношення на рівні середньої освіти загальних і професійних компетенцій, співвідношення чинних навчаль-

них програм з Європейською рамкою кваліфікацій, наступність середньої ланки освіти та вищої освіти, стандарти якої ще не надто орієнтовані на компетенції. Незважаючи на це, чинник компетенцій із початку 90-х рр. починає набувати дедалі більшого значення в освіті загалом та у працевлаштуванні.

З початку 90-х рр. у понадгімназійних школах (середня ланка освіти), окрім структурних, відбулися й принципові кількісні зміни. Зокрема, у 1990/91 н. р. чинник залученості до навчання в загальноосвітніх школах становив 18,6%, а через 15 років – уже 43,1% [21, s. 22].

Найбільших змін зазнали основні професійні школи, зменшення кількості учнів у яких із 1990 по 2005 рік становило понад 70%. Як зазначають експерти, цей тип навчання мало цікавив випускників гімназій, хоча останні два зрізи свідчать про затримання спаду популярності цих шкіл. Натомість серед учнів зросла зацікавленість до навчання в загальноосвітніх і професійних навчальних закладах із можливістю отримання атестата зрілості. У поліцеальних школах, що надавали професійну підготовку випускникам середніх шкіл, кількість учнів збільшилася з 1990 р. в понад 2,5 рази. Незважаючи на зростання зацікавленості навчанням у загальноосвітніх ліцеях, у яких кількість учнів зросла приблизно на 68%, значний відсоток молоді (понад 50%) навчався в загальнопрофесійних і професійних школах. Ці школи, як свідчать результати на атестат зрілості у 2006 р., не дають своїм випускникам достатніх шансів для продовження навчання, недостатньою є також підготовка до виконання професійної праці, що засвідчують слабкі результати професійного іспиту. Окрім того, учні загальноосвітніх ліцеїв частіше, ніж учні профільних ліцеїв і технікумів, мають бажання продовжувати навчання на рівні вищої освіти, а випускники технікумів швидше починають активну професійну діяльність. Це можна пояснити раннім вибором понадгімназійної школи. Він пов'язаний із результатами гімназійного іспиту: найкращі учні продовжують навчання в загальноосвітніх ліцеях, слабші потрапляють до профільних ліцеїв і технікумів, а найслабші – до професійних шкіл (за інформаційними матеріалами Центральної екзаменаційної комісії, 2006) [там само].

Для ринку праці вагоме значення має вибір профілю або професії випускниками гімназійного навчання. Серед учнів середніх професійних шкіл найбільшим попитом користувалися такі напрями:

- технічні й економічно-адміністративні напрями (однак у 1994–2004 рр. зменшилася кількість учнів на технічних напрямках від 54 до 49%, економічних – від 23 до 12%);
- набули популярності соціальні напрями (у 1994 р. не користувалися попитом, а в 2004 р. виявлено 19%);

– напрями сфери послуг (кількість учнів зросла від 8 до 16%).

У профільних ліцеях у 2004/05 н. р. домінував економічно-адміністративний профіль, його обрало понад 27%, управління інформацією (близько 26%), побутово-господарські послуги (15%), соціальний (близько 8%), екологічний (близько 7%).

У поліцеальних школах у 2004/05 н. р. вибирали головню напрями сфери послуг (подвійне зростання кількості учнів, порівняно з 1994/95 н. р.), інформатику (понад 18%), економічно-адміністративні (спад майже на 30%). Зауважимо, що структура напрямів і профілів навчання у пропозиціях понадгімназійних і поліцеальних навчальних закладів пристосовувалася до структури навчання на вищих рівнях здобуття освіти, поступово розширювалися її освітні пропозиції [21, s. 28–29].

Від початку 90-х рр. змінилася пропозиція напрямів навчання на рівні вищої освіти. Зокрема, у 1991 р. список напрямів налічував 92 позиції, а через 15 років був розширений до 118. За 10 років (1994–2004) зменшився відсоток студентів, які навчалися на педагогічних (від 15 до 13%), гуманітарних (від 12,5 до 8%) і технічних (від 19,5 до 9%) напрямках. Натомість зріс відсоток студентів, які вивчали бізнес та управління (від 15 до 26%), суспільні науки (від 8,7 до 14%). Був попит абітурієнтів на економічні напрями (бізнес, управління, економіка, фінанси тощо).

Як зазначали експерти, такі зміни в освіті не сумісні з цілями Лісабонської стратегії. Порівняно із середньою величиною для країн ЄС у 2003 р., у Польщі набагато вищим був відсоток осіб у віці 20–24 роки, які мали середню освіту, натомість низьким був відсоток випускників вищих закладів освіти, які навчалися на технічних напрямках, точних науках та інформатиці. Причини такої ситуації пов'язують із попередніми рівнями здобуття освіти, а особливо – з низькими результатами вивчення точних предметів. На випускних іспитах (виняток становить іспит із польської мови) відсоток позитивних оцінок дорівнював від 24,7 до 55,3% (на іспиті з польської мови = 88,4%), а найнижчі результати отримали учні, які здавали математику. Однією з причин такої ситуації визначають прийняття рішення міністром національної освіти зняття іспиту з математики як обов'язкового на атестат зрілості [21, s. 24].

Збільшення до 15% випускників математичних, природних і технічних напрямів навчання у вищих закладах освіти з розрахунку на 1000 осіб можна очікувати, і про це свідчить позитивна динаміка (+12% у 2000–2003 рр.), як і перегляд рішення щодо повернення математики як обов'язкового іспиту на атестат зрілості. У Польщі відсоток випускників математичних, природних і технічних напрямів на 1000 осіб й надалі є меншим від середньої величини для ЄС [22, s. 19–21].

Зміни програм професійної підготовки та навчання у вищій школі почали відбуватися послідовно з початку 90-х рр. як на рівні діяльності міністерства, так і у закладах освіти. Нові правила, що були обов'язковими до виконання із 2005 р., змінили не лише структуру вищої освіти, але й диференціювали характер навчання I та II ступенів, презентованого різними типами вишів (академічні й неакадемічні). Існує тісний зв'язок між «академічністю» (або «професійністю») вищої школи та формою, а також змістом програми й типом кваліфікації випускника. Якщо навчальний заклад визначає освіту I ступеня як професійну, то її випускник матиме основні знання та спеціалізовані вміння (за умови, що програма професійного характеру), якщо як академічну, то й кваліфікації будуть більш теоретичного плану. У другому випадку підготовка до навчання відбувається де-факто на II ступені на тому самому або іншому довільно обраному напрямі. Навчання на II ступені (побудова й реалізація програми) повинно надавати можливість продовжувати навчання на III ступені. У разі, коли виші не мають докторських студій (тобто III ступеня), то вони повинні співпрацювати з іншими вишами, які здійснюють це навчання [21, s. 29–30].

Навчання в закладах освіти реалізовується згідно з планами навчання, які вищий заклад освіти може укладати самостійно відповідно до стандартів навчання для напрямів підготовки. Реалізація стандартів є обов'язковою, тому вищий заклад освіти може безперешкодно визначати тільки той зміст програми, який виходить за стандартні вимоги. Закон про вищу освіту надав можливість вишам навчати за більшою, ніж доти, кількістю напрямів. Виш може пропонувати унікальні напрями навчання, а також програми в макро-напрямах. Систематизований список основних напрямів навчання існує, для його розширення потрібно отримати дозвіл від Міністерства освіти та науки. Виш може самостійно вводити в дію спеціальності та спеціалізації.

Варто зазначити, що вищі професійні заклади освіти, що функціонують від 1998 р., не були зобов'язані пропонувати освітні програми за напрямами. У них навчання відбувалося за професійними спеціальностями, перелік яких був переглянутий у 2002 р. Закон про вищі професійні школи [23] ввів необхідність підпорядкування цих спеціальностей до напрямів навчання, що були в класифікаторі. Процес підпорядкування тривав декілька років і завдавав професійним вишам певних труднощів, починаючи зі зміни початкових положень навчання, що відповідали конкретним потребам ринку праці, як і кадровим запитам. Відхід від спеціальності повинен був зменшити диверсифікацію пропозицій, сприяти прозорості змісту програми, полегшити порівнюваність й оцінювання програм. Це була також своєрідна від-

повідь на запити випускників – точне визначення спеціальності в дипломі обмежувало їхню мобільність на ринку праці [21, с. 32–33].

Як розширення пропозиції навчання на рівні вищої освіти можна назвати формування макро-напрямів, що є поєднанням декількох напрямів навчання зі схожими програмними вимогами та студіями між напрямками, які спільно проводять на різних напрямках у межах одного або декількох вишів. Це досить гнучкий підхід до навчання й краще пристосування до потреб ринку праці. Наслідком гнучкості системи навчання та водночас умовою її ефективності є гарантування порівнюваності отриманих ступенів і дипломів як на державному, так і на міжнародному рівнях. З цієї метою використовують національні мінімальні стандарти навчання.

У масштабі ЄС (у рамках проекту Tuning) започатковано працю над визначенням загальних вимог до диплома про закінчення навчання I та II ступенів на дев'яти напрямках навчання: бізнес, педагогіка, геологія, історія, математика, хімія, фізика, догляд за хворими та європеїзація (визначення обсягу знань і вмінь – як загальних, так і безпосередніх, – пов'язаних із напрямом). У перспективі всі основні напрями навчання мають приводити до здобуття кваліфікацій, передбачених у документах ЄС. Дипломи повинні містити вірогідну інформацію про те, що їхній власник вміє, незалежно від того, де шукає роботу [24, с. 30].

Висновки. Отже, проведений аналіз реформацийних змін, здійснених в освіті та професійній підготовці Республіки Польща періоду інтенсифікації процесів євроінтеграції (90-ті рр. XX ст.–2004 р. XXI ст.), дав можливість зробити такі узагальнення.

Намірами для освітніх змін, які були здійснені в системі освіти Польщі з початку 90-х рр., було створення гнучкої й відкритої системи освіти, відновлення природного взаємозв'язку між економікою країни, ринком праці та освітою. Найважливішим рішенням цього періоду стало ухвалення Закону про освіту (7 вересня 1991 р.) та інших законодавчих актів, що суттєво змінили функціонування й типологію навчальних закладів, сприяли змінам у змісті й наступності навчання, заклали основи для неперервної професійної підготовки фахівців.

Аналізований період можна визначити як час поступових інтенсивних змін, що відбувалися у двох напрямках – структурному та програмовому. До структурних змін варто зарахувати збільшення терміну обов'язкової шкільної освіти, введення в систему освіти гімназії як нового типу навчального закладу, децентралізацію управління освітніми навчальними закладами, введення незалежної оцінки якості навчання після кожного навчального ступеня, утворення профільних ліцеїв. Щодо програмових змін, які пов'язані зі змінами у змісті навчання, то це – розроблення й впровадження

загальної освітньої програми розвитку освіти в Польщі, на її основі рамкових програм для загальної освіти, професійної та вищої освіти, зміни переліку кваліфікацій і спеціальностей.

Упродовж визначеного періоду питання професійної підготовки та навчання перебувало в полі перманентних дискусій, оскільки чітких дій у їх розвитку так і не було прийнято. Кількість професійних навчальних закладів, а відтак і студентів, які мали намір її здобувати, різко зменшувалася, наявна інфраструктура й матеріальне забезпечення не гарантували високої якості професійної підготовки.

Головним для змін у професійній підготовці фахівців було взято ідею відходу від вузькопрофільного навчання до широкопрофільного. Це спричинило до дискусій щодо співвідношення цілей загального та професійного навчання на рівні середньої та вищої професійної підготовки, прийняття рішень щодо розуміння професії як сукупності кваліфікацій, розроблення стандартів професійних кваліфікацій, перегляду (а згодом – зменшення) професій у класифікаторі професій, підпорядкування професійної спеціальності, за якими велася підготовка у вищих закладах професійної підготовки, напряму підготовки з метою розширення можливостей мобільності випускників навчальних закладів на ринку праці.

На подальше вивчення та висвітлення заслуговують питання побудови й наповнення програм професійної підготовки фахівців за визначеними напрямками.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce. OECD, WSiP, Warszawa, 1995.
2. Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J. Edukacja w procesie przemian społecznych. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1998. 219 s.
3. Szkoła zawodowa. Szkolnictwo zawodowe. Wiątrowski Z. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku / red. nauk. i przewodn. kom. red. Tadeusz Pilch. Warszawa: Wyd. Akad. Żak, 2007. T. 6. S. 315.
4. Kupisiewicz Cz. Szkolnictwo w procesie przebudowy: geneza i kierunki reform oświatowych 1945–1995. Warszawa, 1995. 197 s.
5. Szkolnictwo w Polsce w XIX i XX wieku. Górecka H. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku / red. nauk. i przewodn. kom. red. T. Pilch. Warszawa: Wyd. Akad. Żak, 2007. T. 6. S. 206.
6. Szpakowska J. Modernizacja kształcenia zawodowego w Polsce. Nauczyciel szkoły zawodowej w integrującej się Europie: materiały z seminarium naukowego w Ciechocinku, w dniach 7–9 września 1993 r. / pod red. H. Błażejowskiego. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Szkoły Zawodowej w Bydgoszczy, 1994. S. 39–42.
7. Sadowska K., Sadowski T. Kształcenie zawodowe w Polsce w latach 1945–1999 (próba syntezy). Edukacja zawodowa - wybrane problemy i konteksty.

Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J.B. Solfy w Żarach Żary, 2014. S. 22.

8. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання / Пер. з польськ. А. Івашко. Київ; Маріуполь: Вид-во «Рената», 2011. 119 с.

9. Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Warszawa; Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989. 445 s.

10. Reforma systemu edukacji: projekt. MEN. Warszawa, 1998, WSiP.

11. Reforma system edukacji: szkolnictwo ponadgimnazjalne: projekt, materiały do dyskusji. MEN. Warszawa, 2000.

12. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. URL: <http://dziennikustaw.gov.pl>.

13. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. URL: <http://isap.sejm.gov.pl>.

14. Baranowicz K. Edukacja integracyjna. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku / red. nauk. i przewodn. kom. red. T. Pilch. Warszawa: Wyd. Akad. Żak, 2003. T. 1. S. 59.

15. Narodowa Strategia Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000–2006: 4 sty cznia 2000 roku Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. 2000. 103 s.

16. Kupisiewicz Cz. Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Warszawa: Wyd. naukowe PWN, 2006. 154 s.

17. Konarzewski K. Zreformować reformę. Społeczeństwo Otwarte, 1993. № 10.

18. Kupisiewicz Cz. Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1995. 205 s.

19. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 20 kwietnia 1995 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania. URL: <http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-1995-48-253>.

20. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 grudnia 1997 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Dz. U. 1998. № 4. Poz. 9. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl>.

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

22. Progress towards the Lisbon objectives in Education and training. Report based on indicators and benchmarks. Commission staff working document. Brussels, 2006. 237 s.

23. Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. O wyższych szkołach zawodowych. Dz. U. 1997. № 96. Poz. 590. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl>.

24. Kraśniewski A. Bolonia, Praga, Berlin. Zarządzanie przedsiębiorstwem. Nauki pedagogiczne. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Raport końcowy Faza I, red.: J. Gonzáles i R. Wagenaar. University of Deusto, University of Groningen, 2003. URL: <http://www.chemia.uj.edu.pl>.